



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROF. "Mariano da Silva Neto"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



EMANUEL MOURA COSTA

**A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA MEDIADA PELA FORMAÇÃO NO
PARFOR-UESPI:
o objetivo e subjetivo produzindo mudanças na atividade docente**

TERESINA-PI
2023

EMANUEL MOURA COSTA

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA MEDIADA PELA FORMAÇÃO NO PARFOR-UESPI:

o objetivo e subjetivo produzindo mudanças na atividade docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação Humana e Processos Educativos.

Orientadora: Dr^a. Cristiane de Sousa Moura Teixeira

TERESINA-PI

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

C837a Costa, Emanuel Moura
A Aprendizagem da docência mediada pela formação no
Parfor-Uespi: o objetivo e subjetivo produzindo mudanças na
atividade docente / Emanuel Moura Costa. -- 2023.
269 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro
de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2023.

Orientadora: Dr^a. Cristiane de Sousa Moura Teixeira.

1. Docência. 2. Professores formadores. 3. PARFOR –
UESPI. 4. Mediação. I. Teixeira, Cristiane de Sousa Moura.
II. Título.

CDD 370.71

EMANUEL MOURA COSTA

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA MEDIADA PELA FORMAÇÃO NO PARFOR-UESPI: o objetivo e subjetivo produzindo mudanças na atividade docente.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. **Área de Concentração:** Educação. **Orientadora:** Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira.

Aprovada em: 04/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA

Data: 12/01/2024 16:31:21-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira - UFPI

Presidente

Documento assinado digitalmente



MARIA VILANI COSME DE CARVALHO

Data: 11/01/2024 20:51:39-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho - UFPI

Examinador Interno

Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira - UEMA

Examinador Externo

Os homens fazem a própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

Marx (2011).

AGRADECIMENTO

No curso da minha história pessoal e profissional sempre me achei necessitado e interessado por aprender acerca da minha realidade. Não estar satisfeito foi prerrogativa para empreender mudanças que desafiaram as circunstâncias que vivi. Os desafios e o crédito reconhecido através do acolhimento dos meus sonhos constituiu um movimento de superação.

Sou grato à Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira por acolher meu projeto e dispensar tempo com as orientações, leituras e por acolher minhas perguntas meio desorganizadas, com respostas que me ajudaram a pensar o meu objeto de estudo. Nesses quase três anos de intenso estudo, aprendi com ela sobre ser professor, acadêmico e pesquisador. Como costumo dizer: minha orientadora é TOP!

Minha gratidão também ao meu professor e amigo Dr. Neuton Araújo. Foi nas nossas conversas lá na UFPI de Bom Jesus-PI que senti a necessidade de superar a consciência que eu já tinha da atividade docente e da pesquisa. Seu incentivo me ajudou a não abrir mão das possibilidades formativas e profissionais que antes eram apenas uma ideia.

Nos percursos formativos das disciplinas e do NEPSH, devo reportar minha alegria de participar das discussões sob a orientação das nossas professoras Dra. Maria Vilani e Dra. Eliana Marques. As tarefas de estudo, os questionamentos e orientações que vocês nos fizeram com que eu aprendesse múltiplas relações que constituem o meu objeto de estudo e a produziu grande admiração pela vossa dedicação e cuidado com o desenvolvimento dos acadêmicos.

Aos colegas do NEPSH e da 32ª turma, deixo também meu respeitoso reconhecimento, pois ao ouvi-los atentamente fui me situando nas leituras e discussões da linha de pesquisa. Suas perguntas, respostas e comentários nas discussões foram inestimáveis.

Esse agradecimento também se estende à instituição que eu sonhei ser acadêmico por muito tempo. Estar na UFPI (apesar das poucas vezes) era uma realização para mim. Sinto orgulho de ter a oportunidade de dizer que fiz mestrado na Universidade Federal do Piauí. As pessoas que convivem comigo no trabalho, os colegas e familiares reconhecem a qualidade formativa dos cursos e que cursar uma pós-graduação não é algo longínquo.

Sou grato aos professores que aceitaram participar da minha pesquisa narrando e refletindo acerca de seu processo de aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI. Sem a colaboração de vocês, teria sido muito mais difícil consolidar nossos objetivos de pesquisa.

Para poder estar presente nas aulas e no estágio em 2022, precisei ser afastado das minhas tarefas presenciais na Secretaria de Educação do meu município e sou grato ao apoio da Professora Ma. Eudes por pleitear e agilizar os processos a fim de que eu não fosse prejudicado. Da mesma forma, agradeço às colegas deste local trabalho. Senti-me apoiado e incentivado por elas.

Muitas outras pessoas vivenciaram comigo as angústias de ser estudante e trabalhador tanto na universidade, como nos setores que venho trabalhando. Por isso, sou grato aos colegas coordenadores, apoio administrativo, professores e alunos do Centro Educacional Liberalina Paes Landim por apoiarem esse Diretor-estudante. Bem como à minha família de cooperadas e cooperados da CEDEF, que acolheram meu sonho de cursar a pós-graduação e compreenderam o meu afastamento da sala de aula.

Aos meus familiares (tios, primos, avós, cunhados, sobrinhos e sogros), que entenderam a necessidade de estar ausente de muitas comemorações e eventos, bem como por terem me incentivado e acolhido em meio às dificuldades, só tenho a agradecer. Vocês são muito importantes para mim. Sou um indivíduo feliz por tê-los comigo.

Agora vou agradecer a algumas pessoas que estão muito pertinho de mim. Sou grato pela existência das pessoas que primeiro sonharam, acreditaram e investiram em mim o seu afeto e cuidado: meus pais. Apesar das dificuldades, eles sempre acreditaram que poderíamos “ir mais longe” e que morar na zona rural não era impedimento para sonhar. O esforço de vocês legou a mim o direito de sonhar e a coragem para alçar voo. Sonhei e estou vivendo. Sei que essa conquista também é de vocês.

Não poderia deixar de mencionar o quanto sou grato apoio dos meus irmãos. Em especial, ao Júnior, meu brother, a quem amo de coração e que esteve me apoiando e incentivando tanto a me candidatar, com ao permanecer no mestrado. Choramos e rimos juntos as tribulações e alegrias de doutorando (ele) e de mestrando (eu). Mesmo tão longe fisicamente, você não deixou de ser a pessoa mais presente na minha vida durante o curso. Sou feliz por ter você na minha vida.

Meus agradecimentos mais profundos à minha esposa e companheira Ingrid Taianny. Eu jamais teria condições de estudar, viajar para Teresina e viver sem seu apoio, carinho e dedicação aos nossos filhos durante a minha ausência. Essa conquista é nossa.

Minha vida sem três pessoinhas nem sentido faz! Por isso, não poderia deixar de agradecer aos meus filhos Pedro Gabriel, Paulo Felipe e Elisa Gabrieli. Esse estudo, os dias em frente ao computador, que pareciam não acabar mais, vão ter uma pausa para podermos voltar a brincar como antes o fazíamos. Obrigado por esperar tanto...

Procurando ser cada dia melhor por de vocês! Amo vocês.

COSTA, Emanuel Moura. **A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA MEDIADA PELA FORMAÇÃO NO PARFOR-UESPI: o objetivo e subjetivo produzindo mudanças na atividade docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

RESUMO

Esta dissertação investiga as mediações que constituem a aprendizagem da docência no processo de formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental ofertada no PARFOR-UESPI. O estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) teve como objetivo geral investigar as mediações que constituem a aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI. em como campo empírico os professores da Rede Municipal de Ensino de São João do Piauí-PI egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, realizado pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Durante o processo formativo oferecido pelo programa, os professores que já atuam em sala de aula têm a oportunidade de se apropriar de conhecimentos historicamente produzidos acerca da atividade docente por meio de ações formativas ofertadas. A investigação problematiza o fenômeno investigado neste estudo - mediações que constituem a aprendizagem da docência e, como meio de apreensão do fenômeno, recorreremos aos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), proposto por Karl Marx e da Psicologia Histórico-Cultural, preconizada por Vigotski, Luria e Leontiev, psicólogos soviéticos. Os instrumentos de produção de dados adotados foram as cartas pedagógicas, a Entrevista Reflexiva Individual e a Entrevista Reflexiva Coletiva. Já a análise de dados foi feita por meio dos Núcleos de significação, propostos por Aguiar e Ozella (2013; 2015). A análise deu origem a três núcleos de significação. O primeiro, Motivos que orientaram a escolha e a permanência no curso do PARFOR, evidenciou que as fortes tensões vividas pelos professores mediaram o surgimento de interesses e necessidades de bases teóricas para agir na profissão e sentimentos negativos acerca da atividade docente, que quando surgiram as ações do programa, os professores chegaram à conclusão de que a candidatura era a coisa certa a ser feita; o segundo, O subjetivo e o objetivo mediando a aprendizagem da docência no curso do PARFOR, evidenciou que o processo de aprendizagem da docência desses professores foi tensionado pelas condições objetivas e subjetivas que compunham a particularidade da oferta de curso pelo PARFOR na UESPI e essas condições determinaram apropriação de conhecimentos, reflexões e produção de significações; o último núcleo, Os impactos da formação ofertada pelo PARFOR na atividade docente dos professores, evidenciou os seguintes impactos na atividade docente dos professores, pois houve a superação das anteriores condições de pensar, sentir e agir na atividade docente, expressas também nas relações dos professores consigo e com a própria profissão.

Palavras-chave: Mediação; Aprendizagem da Docência; Professores formados pelo PARFOR; PARFOR-UESPI.

COSTA, Emanuel Moura. **TEACHING LEARNING MEDIATED BY TRAINING AT PARFOR-UESPI: the objective and subjective producing changes in teaching activity.** Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, Teresina, 2023.

ABSTRACT

This dissertation investigates the mediations that constitute the learning of teaching in the process of initial teacher training of the initial years of elementary school offered in PARFOR-UESPI. The study developed in the Graduate Program in Education - PPGED, in Federal University of Piauí (UFPI) had as general objective to investigate the mediations that constitute the learning of teaching in PARFOR-UESPI. in as empirical field the teachers of the Municipal Education Network of São João do Piauí-PI undergraduates of the Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, carried out by the State University of Piauí - UESPI. During the training process offered by the program, teachers who already work in the classroom have the opportunity to appropriate historically produced knowledge about teaching activity through training actions offered. The research problematizes the phenomenon investigated in this study - mediations that constitute the learning of teaching and, as a means of apprehending the phenomenon, we resort to the assumptions of Historical-Dialectical Materialism (HDM), proposed by Karl Marx and Historical-Cultural Psychology, advocated by Vigotski, Luria and Leontiev, Soviet psychologists. The data production instruments adopted were the pedagogical letters, the individual reflective interview and the collective reflective interview. The data analysis was done through the Nuclei of meaning, proposed by Aguiar and Ozella (2013; 2015). The analysis gave rise to three nuclei of meaning. The first, Motives that guided the choice and permanence in the PARFOR course, showed that the strong tensions experienced by the teachers mediated the emergence of interests and needs for theoretical bases to act in the profession and negative feelings about teaching activity, which when the actions of the program were suggested, the teachers came to the conclusion that the application was the right thing to do; the second, The subjective and the objective mediating the learning of teaching in the PARFOR course, showed that the process of learning to teach these teachers was tensioned by the objective and subjective conditions that made up the particularity of the course offer by PARFOR at UESPI and these conditions determined the appropriation of knowledge, reflections and production of meanings; the last nucleus, The impacts of the training offered by PARFOR on the teachers' teaching activity, showed the following impacts on the teachers' teaching activity, as there was an overcoming of the previous conditions of thinking, feeling and acting in the teaching activity, also expressed in the teachers' relationships with themselves and with the profession itself.

Keywords: Mediation; Teaching Learning; Teachers trained by PARFOR; PARFOR-UESPI.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Aglutinação de indicadores em núcleos de significação.

Quadro 02 – Organismos internacionais e suas interferências na política educacional brasileira.

Quadro 03 - Tipos de formações disponíveis aos professores no PARFOR.

Quadro 04 - Nível de formação acessado pelos professores da Educação Básica até 1996.

Quadro 05 - Números do PARFOR no Brasil: 2009 a 2022.

Quadro 06 - Relação entre o número de funções docentes sem formação superior e o de matriculados em cursos de primeira licenciatura.

Quadro 07 - Oferta de vagas e público receptor por instituição ofertante.

Quadro 08 - Últimas ofertas de vagas para novas turmas do PARFOR no Piauí.

Quadro 09 - Descrição das características do Município.

Quadro 10 - Resultado das buscas no primeiro momento, por descritor.

Quadro 11 - Dissertações e teses levantadas após o último filtro.

Quadro 12 – Visão geral acerca do PARFOR enunciada nas pesquisas.

Quadro 13 – Síntese de termos relacionados à aprendizagem.

Quadro 14 – Menções acerca da atuação negativa dos professores formadores.

Quadro 15 – Pré-indicadores destacados da Carta Pedagógica e da Entrevista Reflexiva Individual da Magda.

Quadro 16 – Pré-indicadores destacados da Carta Pedagógica e da Entrevista Reflexiva Individual do Anísio.

Quadro 17 – Pré-indicadores destacados do ERC.

Quadro 18 – Indicadores e pré-indicadores articulados.

Quadro 19 – Núcleos de significação e indicadores aglutinados.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Percentual de professores licenciados por nível de ensino.

Gráfico 02 - Localização de turmas e matrículas (Relatório do PARFOR 2009-2013).

Gráfico 03 - Impacto na elevação do nível de formação de professores no estado.

Gráfico 04 - Razões para desistência apontadas pelos professores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – O discurso da qualidade na educação.

Figura 02 - Mapa de expansão do PARFOR até o ano de 2018.

Figura 03 - Expansão do PARFOR no Piauí.

Figura 04 - Coordenadores do PARFOR da UFPI, IFPI e UESPI reunidos para discutir a oferta de turmas para o ano de 2019.

Figura 05 - Localização geográfica do município de São João do Piauí-PI.

Figura 06 - Núcleo avançado de formação Superior da UESPI em São João do Piauí-PI.

Figura 07 - Vice-reitora faz seu pronunciamento durante a colação de grau de 2015.

Figura 08 - Turmas de Pedagogia I e II visitando o Parreiral no Assentamento Marrecas, em atividade formativa do PARFOR.

Figura 09 - Figura 09 – Significações desenvolvidas por MAGDA acerca do processo formativo no PARFOR-UESPI.

Figura 10 - Significações desenvolvidas por ANÍSIO acerca do processo formativo no PARFOR-UESPI.

Figura 11 – Síntese das relações entre motivos, condições objetivas e subjetivas e mudanças em razão da participação no curso do PARFOR.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CP – Carta Pedagógica.

ERI – Entrevista Reflexiva Individual.

ERC – Entrevista Reflexiva Coletiva.

GO - Estado de Goiás.

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

PI - Estado do Piauí.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PUC - Pontifícia Universidade Católica.

SP - Estado de São Paulo.

TIC's -Tecnologias da Informação e Comunicação.

UESPI - Universidade Estadual do Piauí.

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa.

UFPA - Universidade Federal do Pará.

UFPI - Universidade Federal do Piauí.

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos.

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria.

UFV - Universidade Federal de Viçosa.

USP - Universidade de São Paulo.

ZDI - Zona de Desenvolvimento Iminente.

ZDP - Zona de Desenvolvimento Potencial.

ZDR - Zona de Desenvolvimento Real.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	28
2.1	Os fundamentos epistemológicos para compreender a aprendizagem da docência no curso do PARFOR	29
2.1.1	Professor formado no PARFOR como indivíduo concreto: um olhar a partir da concepção marxista	36
2.1.2	Significados e sentidos: a compreensão da realidade concreta da aprendizagem da docência	44
2.2	Procedimentos metodológicos da investigação acerca da aprendizagem da docência no PARFOR/UESPI	49
2.2.1	Quem são os participantes da pesquisa?	50
2.2.2	Instrumentos de produção de dados e seus procedimentos	53
2.2.3	Procedimento de análise de dados	59
3	GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DO PARFOR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO	65
3.1	As condições sócio-históricas que medeiam a política de formação de professores no Brasil	69
3.2	O PARFOR e a formação de professores no Brasil: surgimento e expansão	83
3.3	O PARFOR no Piauí: da capital aos rincões	93
3.4	O PARFOR e a aprendizagem da docência: o que dizem as pesquisas?	110
3.4.1	O estado de desenvolvimento das pesquisas acerca do PARFOR ...	110
3.4.2	Possibilidades de aprendizagem da docência no PARFOR enunciadas nas pesquisas	122
4	DO VISÍVEL PARA O INVISÍVEL: APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS EMPÍRICOS	138
4.1	A seleção dos pré-indicadores e sua tematização	139
4.2	Os indicadores e sua aglutinação: entre a voz dos entrevistados e as lentes da teoria	142
5	A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PARFOR-UESPI: ENTRE AS MEDIAÇÕES E AS MUDANÇAS CAUSADAS NA ATIVIDADE DOCENTE	149

5.1	Motivos que orientaram a escolha e a permanência no curso do PARFOR	149
5.2	O subjetivo e o objetivo mediando a aprendizagem da docência no curso do PARFOR	167
5.3	Os impactos da formação ofertada pelo PARFOR na atividade docente dos professores formados	196
5.4	Análise internúcleos	225
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
	REFERÊNCIAS	234
	APÊNDICE A – Plano de Produção de dados da pesquisa	
	APÊNDICE B – Modelo de Carta pedagógica	
	APÊNDICE D – Quadro de articulação de pré-indicadores e sistematização dos indicadores e Núcleos de Significação	
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
	ANEXO B – Registros fotográficos dos momentos de produção de dados.....	



1 INTRODUÇÃO

Para apresentar o objeto de estudo deste trabalho de pesquisa, precisarei¹ lançar mão da minha trajetória pessoal e profissional, pois sua escolha não se deu de forma isolada das condições objetivas e subjetivas que determinam o pesquisador que estou me tornando.

Pesquisar, descobrir, investigar e mostrar aos outros como se faz isto ou aquilo são motivos que determinaram a opção pela Licenciatura em Pedagogia. A esta altura, a vontade de conhecer outras possibilidades de explicações para os problemas da prática social, que havia me prendido nas bibliotecas das escolas do ensino fundamental e do ensino médio, convidava-me para um salto qualitativo: aprender uma profissão.

Para o Materialismo Histórico-Dialético, adotado como teoria e método neste trabalho de pesquisa, os saltos qualitativos ocorrem quando há uma negação de uma condição anterior em um processo complexo resumido como tese-antítese-síntese, conforme explica Marx (2010) e reafirmado por Konstantinov (1977). Neste processo, o indivíduo se reconhece em um estado de conhecimento, nega-o e produz uma nova versão que mantém em si aspectos da constituição primeira, mas em um estado melhorado, superior. Aprender a docência é justamente um processo no qual um indivíduo social, reconhecendo as insuficientes possibilidades de reprodução da cultura humana, empenha-se na apropriação de conhecimentos do campo das Ciências da Educação e produz formas mais elevadas de produzir e reproduzir cultura.

Aceitado o “convite”² de cursar a Licenciatura em Pedagogia, em meio à desaprovação dos professores, fui aprovado em segundo lugar no vestibular da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), para aquela que seria a última turma³ ofertada presencialmente no Núcleo de São João do Piauí (uma extensão do Campus de São Raimundo Nonato). O aceite ao convite emerge do alinhamento dos

¹ Durante a primeira seção do trabalho, utilizei a flexão verbal em primeira pessoa, pois relatarei eventos da minha vida pessoal e profissional.

² Aspas marcam as alternativas: este era o único curso em oferta na minha cidade e meus pais não tinham como me manter em outro lugar. Ou me convidava a participar ou teria que aceitar qualquer oportunidade de trabalho e sufocar a sede por conhecimentos e reflexões mais elevadas que aqueles aos quais tive acesso.

³ Esta oferta seria encerrada com a nossa formatura em 2014 e o prédio do Núcleo utilizado exclusivamente para oferta das turmas do PARFOR. A partir deste momento, não seriam ofertadas mais turmas regulares devido às condições estruturais do prédio e a falta de investimentos.

meus interesses em continuar estudando para ter uma profissão, pela necessidade de superar o estado de generalização com o qual convivi nas disciplinas cursadas no ensino médio e para poder “ir mais longe” e “ser alguém na vida”, conforme os meus pais orientavam.

Em uma sala de aula bem apertada para os 40 (quarenta) alunos aprovados no vestibular, fomos desvendando o universo da escola e desenvolvendo consciência acerca da realidade concreta da docência. As estratégias empregadas pelos professores mesclavam momentos de análise, discussão e visitas às escolas. Lembro-me de que nas ocasiões em que fomos às escolas para desenvolver projetos, voltamos perplexos com as práticas pedagógicas que eram desenvolvidas. A perplexidade impulsionava discussões e reflexões. Isso era muito proveitoso, pois, como aponta Placco (2006), os adultos aprendem através das relações em grupo.

Era comum em nossas aulas perguntar aos professores da universidade acerca da atividade docente desenvolvida na educação básica. Estes (professores das disciplinas) afirmavam que os professores da educação básica precisavam de uma formação para atualizarem⁴ a prática pedagógica. Vejo que o contexto histórico social exigia uma evolução daquele profissional e, que, portanto, era necessário aprender mais sobre a docência, o que não seria possível apenas dando acesso a um conjunto de conhecimentos pedagógicos que havia superado àqueles dos quais já tinham se apropriado. Era necessário superar a simples “atualização” por meio um processo que tivesse como base a problematização da atividade docente vivida e seu confronto com a crítica especializada que os conhecimentos das Ciência da Educação possibilitam. É dessas reflexões que emerge a preocupação central com a atividade docente⁵ (aquela exercida pelos professores).

⁴ Muito utilizado na época em que estava cursando a licenciatura em Pedagogia, esta terminologia é apontada por Marin (2019) como um significado de uma concepção tecnicista de análise do trabalho docente denominada pela autora de “aperfeiçoamento”, que foi muito empregada no final da década de 1980 com a finalidade de qualificar o serviços públicos como alvo de atualização de conhecimentos da área, para não se afastarem das condições sócio-históricas que não permaneceram as mesmas desde a apropriação primeira. Todavia, esta pesquisa, utilizando-se do arcabouço teórico-filosófico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), entende a formação de professores em uma perspectiva crítica, conforme apontam Santana, Cardoso e Silva (2019), Marin (2019) e Silva (2011), apontando para uma perspectiva de formação de professores como “atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança” (MARIN, 2019, p. 113).

⁵ A atividade docente [aquela exercida pelos professores] recebe essa denominação a partir do conceito de atividade alinhado ao prisma das Teorias da Atividade proposta pelos psicólogos soviéticos Leontiev (1978) e Rubinstein (1977), que, fundamentando-se no Materialismo Histórico-Dialético, entendem que o psiquismo humano se forma e se desenvolve por meio do trabalho, pois à medida que o homem foi modificando a natureza para adaptá-la às suas próprias necessidades, ele também foi se transformando psicicamente em uma forma qualitativamente superior, ou seja, as

A antiga paixão pelos livros tomou um foco: aprender a como me tornar um bom professor. Logo, vi que precisava de “chão para pisar”, ou seja, embasamento, e foi na Filosofia da Educação, na Sociologia da Educação, História da Educação e na mais apaixonante, a Psicologia da Educação, que passei a empenhar os esforços de compreensão dos dois primeiros anos do curso. Entendi que não bastava ser professor para os outros, precisava dominar também os procedimentos de ensino e aprender a buscar nas produções literárias do campo educacional um apoio para tomar as minhas decisões. Neste momento, estava entrando em “atividade de aprendizagem”.

Serrão (2013), tomando os estudos de Davidov (1999) a respeito da atividade de aprendizagem, expõe que a atividade de aprendizagem é uma atividade composta por motivos, necessidades, objetivos, condições, instrumentos, ações e operações. Partindo das produções de Hedegaard e Lompscher (1999), entende-se que esta atividade é dirigida para aquisição de habilidades e conhecimento social por meio da reprodução subjetiva mediante ações de aprendizagem, aí inserindo-se os métodos e o conhecimento do assunto.

No segundo ano do curso de pedagogia, as condições objetivas da minha família determinaram a minha inserção no mercado de trabalho, pois meu pai, que é Agente Comunitário de Saúde (ACS) não dispunha de meios para “banicar” os estudos dos meus irmãos que tinham escolhido cursar sua formação superior em áreas às quais não estavam disponíveis na nossa região: tiveram que se deslocar um para Corrente-PI, para cursar Agronomia - UESPI, e outro para cursar Direito pelo Programa Universidade Para Todos (PROUNI), em Teresina-PI⁶. Ficava sempre reflexivo acerca das possibilidades de escolha e acesso às formações em nível superior nesta época, pois enquanto os cursos de “elite” das universidades públicas eram preenchidos pelos mais abastados, aos pobres restava embrenhar-se na luta por bolsas em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas ou entrar no mercado de trabalho para sobreviver. Mais tarde, isso seria explicado pela apropriação de leituras como Marx e Engels (2002), Mészáros (2008) e Vieira Pinto

funções psíquicas elementares (sensação, percepção, atenção, etc.) foram se transformando em funções psíquicas superiores (atenção dirigida, memória voluntária, significação, etc.).

⁶ Apesar da insistência dos meus pais e professores pela busca de outra formação (fui aprovado para cursar Direito pelo Prouni e Administração pelo SISU), resolvi ficar e continuar o curso que já estava fazendo, pois entendi que mesmo sendo muitos os professores que já estavam atuando nas escolas, haveria espaço para mim, haja vista o fato de que aprovação para exercício dessa atividade profissional depende muito de conhecimento já apropriado.

(2010) sobre as condições sociais que marcam a educação, determinando os processos desenvolvidos na escola e os resultados que estão postos.

Para Mészáros (2008) e Vieira Pinto (2010) a educação reflete as marcas da sociedade de seu tempo. Ela não está desvinculada das relações e dos fenômenos sociais que ocorrem ao seu redor. Pelo contrário, são estas relações sociais, que também são relações econômicas de produção, que determinam as prioridades da escola na organização do processo educativo.

Estas relações demandam a estruturação e execução de políticas públicas para a população. No entanto, escondem em seu cerne os interesses políticos neoliberais que vem devastando as oportunidades de acesso ao ensino superior de qualidade tanto aos que buscam outros campos de atuação profissional, como para quem vê na docência a sua aspiração profissional.

Voltando à narração, naquele momento, não teríamos que pagar mensalidades dos cursos, mas para quem dispunha apenas do mínimo, custear as despesas era muito difícil. Minha mãe optou, então, a se candidatar a uma vaga de docente, dispondo apenas da formação em nível médio para ajudar nas despesas e, eu fiz o mesmo, afinal, como sempre diziam meus pais, “pobre só consegue mudar de vida, dignamente, por meio dos estudos e do trabalho”. Para mim, a mudança estava começando.

Aprovado na seleção para professor substituto, fui lotado na disciplina de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental. Deparei-me com a necessidade de aprender mais sobre o conteúdo da disciplina e sobre os procedimentos pedagógicos nela utilizados. Compreendi que era muito desafiador ser professor e acadêmico do curso de formação inicial ao mesmo tempo, pois estava vivendo uma tensão, uma situação na qual duas forças opostas estavam diante de mim e expressavam tensões. Tal contradição consistia em estar envolto de dois aspectos pertencentes à realidade concreta da educação, mas que mantém entre si posições opostas: exercer a atividade docente e discente ao mesmo tempo.

Aguiar, Carvalho, Marques, (2020); e Konstantinov, (1975), ao explicarem a concepção materialista histórico-dialética destacam que nas contradições há um conteúdo que expressa tensões, devido à natureza oposta que apresentam, ou seja, elas estão dentro da totalidade de um determinante sócio-histórico, mas são faces ou atuações que se diferenciam no seu conteúdo. Sua existência é real e pode ser evidenciada em vários aspectos da vida humana.

Nos últimos dias do ano letivo de 2010, iniciaram as inscrições para formação inicial de professores em nível superior ofertada pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Núcleo da UESPI da minha cidade natal⁷. Desejei cursar uma licenciatura na área de Língua Portuguesa para acessar conhecimentos na área a qual estava atuando. Contudo, fui impedido pelo fato de já estar matriculado e cursando a licenciatura em Pedagogia na mesma instituição. Fiquei decepcionado, mas o fato de continuar atuando nas escolas da rede municipal foi uma oportunidade de conviver com outros colegas que haviam conseguido se matricular e passaram a participar dos processos formativos ali ofertados. A convivência com esses professores em formação despertou o interesse pelas políticas de formação de professores, em especial, pelo PARFOR.

Barros e Santos (2021) caracterizam o PARFOR como uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que tem por objetivo contribuir com a oferta de educação superior para os professores que ainda não possuíam formação específica na área em que atuavam em sala de aula. Esta política apresentava três frentes de atuação: formação em primeira licenciatura para os que não tinham formação em nível superior; licenciatura para os professores já licenciados, mas que atuavam em outra área diferente daquela para a qual se formou; e formação pedagógica complementar para os professores que atuavam na educação básica, mas haviam realizado a formação superior em cursos de bacharelado.

Nepomuceno (2020), caracteriza esta política como um programa emergencial, pois notava-se uma expressiva carência de profissionais com nível superior nas áreas em que atuavam. Em meio a sua exposição, o autor coloca uma contrariedade na alocação do termo que denomina o curso de primeira licenciatura como uma formação inicial de professores, já que estes professores não estavam buscando a graduação ofertada no PARFOR para serem iniciados na docência. Ela tem caráter de formação continuada, porque os professores que participavam já estavam em atividade há pelo menos três anos nas salas de aulas das escolas das redes públicas municipais e estaduais de ensino.

Esta controvérsia se explica através das mudanças que foram ocorrendo no contexto econômico e político da sociedade brasileira, pois até a promulgação da Lei

⁷ São João do Piauí-PI.

de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB - (Lei nº 9.394/1996), admitiu-se diversos tipos de processos formativos como requisito para atuação nas escolas que ofertavam ensino em turmas de Educação Infantil aos atuais anos iniciais do Ensino Fundamental. Em síntese, a exigência aumentou desde a aprovação da primeira LDB (Lei nº 4.024/1961), que passou da obrigação de ter cursado a própria etapa ou série em que se ensina, para a formação pedagógica em nível médio.

A necessidade de ter graduação em curso de Licenciatura em Pedagogia para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental só seria uma obrigação com a aprovação da atual LDB (Lei 9.394/1996) apontar para possibilidade de atuação dos professores com graduação ou formação pedagógica em nível médio. Porém foi o Conselho Nacional de Educação (CNE) que por meio do Art. 87, do Parecer nº 01/2003, manifestou-se pela interpretação do Art. 62 da LDB (que trata da formação para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) a importância de que esta formação passasse a ser integralmente em nível superior. De acordo com o documento, “o legislador pretendeu apontar para a universalização da formação em nível superior, dos professores da Educação Básica” (BRASIL, 2003, p. 2).

Durante o ano de 2011 permaneci atuando nas escolas da zona rural como Diretor escolar e pude acompanhar vários colegas professores na cansativa luta de estudar no período das férias, quando poderiam estar descansando e se preparando para a volta do período letivo. Eles, também, estavam desenvolvendo a aprendizagem acerca da docência ao mesmo tempo em que a exerciam. Ficava me perguntando: O que motivou estes professores a buscar a formação no PARFOR, considerando que muitos tinham a necessidade de se deslocar para a cidade e deixar suas famílias, durante o tempo no qual deveriam estar gozando suas férias docentes?

Rubinstein (1977), ajuda a entender que eles estavam motivados a buscar esta formação e resistir às dificuldades que se apresentavam durante o curso, a reconhecer a necessidade de apropriar-se de novos conhecimentos acerca da profissão, a obter reconhecimento social (valorização positiva) e valorização da atividade exercida. Essa motivação é explicada pelo psicólogo soviético como a relação entre as necessidades e os interesses que estes professores tinham em relação ao curso e o que este tinha a lhes oferecer.

Esta motivação seria, mais tarde, o único meio disponível para minha mãe realizar seu sonho de juventude que era o de cursar uma formação em nível superior. O PARFOR foi uma alternativa para quem não tinha outra. Ela, depois de abandonar os estudos para cuidar dos filhos, estava voltando à sala de aula. Acompanhei de pertinho os desafios dela. Foi uma conquista dela que tive como minha, pois assisti o empenho e as mesmas tensões que viviam os professores com quem eu trabalhava na rede municipal de ensino, pois ela exercia ao mesmo tempo duas atividades sociais opostas, mas que se constituem mutuamente: docência e discência⁸. Ao tempo que tinha que ensinar, também precisava estar em atividade de estudo para aprender a ensinar.

Estava implicado por esta política de formação de professores e me coloquei a olhar para as contribuições dela para profissionalização o desenvolvimento profissional dos professores na região e para o quanto esta política pode ter contribuído para avançar na qualidade da Educação Básica.

Concluída minha graduação, fiz especialização em Docência no Ensino Superior e concluindo-a também, fui convidado para ministrar aulas nas turmas de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Sul do Piauí – ISESPI.

A preocupação com o papel da mediação no processo de aprendizagem da docência dos alunos, foi me acompanhando e um fato me fez sonhar com a possibilidade de cursar a pós-graduação *stricto sensu*: a aprovação na seleção para professor substituto do Campus Cinobelina Elvas, da Universidade Federal do Piauí, em Bom Jesus-PI. Foi ali, nas vivências⁹ com os alunos e colegas professores, que o interesse pela pesquisa saltou aos olhos. Entendi que havia um debate mais avançado no campo da aprendizagem da docência com o qual eu precisava colaborar e aprender.

A aprovação no concurso público para professor efetivo da rede municipal de ensino do meu município, trouxe-me de volta à minha terra: São João do Piauí. Todavia, as tentativas de superar a consciência que já tinha da realidade da docência e dos processos educativos contribuíram para que após a insistência de

⁸ Este substantivo, apesar de não ser amplamente utilizado, é sinônimo de outros nos quais se atribui a um indivíduo um papel oposto ao docente. Derivado do adjetivo “discente”. No dicionário Michaelis, ele é assim descrito: discente: (dis-cen-te) adj m+f. 1 Que aprende. 2 Relativo a alunos; estudantil. (Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/discente/>. Acessado em: 6 dez. 2022).

⁹ Entendo que as reuniões de professores, eventos científicos, discussões com os colegas professores e alunos e as reflexões durante as aulas, foram momentos que me atravessaram.

sete tentativas, lograsse a aprovação para o curso de Mestrado em Educação do PPGEd-UFPI.

Guiado por uma compreensão abstrata da realidade, no momento da seleção trazia como proposta de estudo e pesquisa “A formação de professores mediada pela formação ofertada no PARFOR/UESPI: um olhar histórico e cultural”. A intenção era analisar como os professores egressos objetivavam a relação entre a formação ofertada no programa e como os conhecimentos estavam implicando na atividade pedagógica dos professores. A proposta estava ligada a uma inquietação que partia das falas de colegas professores veteranos de que na “teoria é uma coisa, já a prática é outra”. Inculcado com esse problema do distanciamento entre os conhecimentos aprendidos (teoria) e a atividade docente (prática), fui, por meio das leituras sugeridas nas orientações, nas disciplinas específicas da linha de pesquisa e nas reuniões do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH), apropriando-me de diversos conhecimentos que compunham a realidade concreta da aprendizagem da docência – em especial no programa já mencionado – o objeto de estudo foi tomando diferentes formas até que ficou dialeticamente claro o que deveria ser investigado nesta pesquisa. O **objeto de estudo**, portanto, ficou assim definido: as mediações que constituem a aprendizagem da docência dos professores formados pelo PARFOR/UESPI.

Essa definição não veio como proposta aleatoriamente, mas constitui a objetivação que os estudos realizados no curso de Mestrado possibilitaram. Pois desenvolvemos a compreensão de que o curso de formação de professores, ofertado no PARFOR, consiste em processo de aprendizagem da docência, mas esse processo não se restringe, unicamente, ao que o curso oferece, pois ele é constituído de múltiplas determinações e, quais seriam essas mediações que constituem a aprendizagem da docência quando os professores já estão na atividade docente e ao mesmo tempo estão aprendendo sobre sua atividade profissional?

Implicado pelo interesse em expandir a consciência acerca do objeto já mencionado, encontrei no Materialismo Histórico-Dialético uma fundamentação tanto no sentido de método como teoria de explicação. Não se excluem dessa fundamentação os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade.

A interação com a teoria e o método materialista histórico-dialético nas leituras do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH) e a atividade de estudo desenvolvida a partir dos percursos didáticos orientados nas disciplinas da linha de pesquisa me fizeram compreender que existem múltiplas relações mediadoras da aprendizagem da docência conforme ela se apresenta hoje e que eu precisava me apropriar delas para superar a concreticidade caótica.

Karel Kosik (1969), apropriando-se das concepções marxistas e da lógica dialética, explica que o concreto caótico é a realidade captada tal qual ela se apresenta, é a nossa primeira apreensão do mundo que nos cerca. Aí não há uma análise profunda, uma série de aproximações, mas apenas uma percepção superficial dos fenômenos da vida humana. Para que este concreto caótico se torne em concreto pensado é necessário observá-lo e fazer diversas aproximações e afastamentos para entender como e porque ele se apresenta em tal forma e conteúdo. O concreto pensado é uma superação do concreto caótico, pois por meio dele é possível se aproximar da essência do fato em questão.

O primeiro passo em direção à superação deste concreto caótico foi buscar nas produções científicas em nível de mestrado e doutorado que se propunham a analisar a aprendizagem da docência, especialmente, daqueles que já desenvolvem a profissão docente, para tentar responder aos seguintes questionamentos: por que a formação docente se tornou objeto das políticas educacionais que culminaram em programas como PARFOR? Quais os motivos que guiaram os professores, que já desenvolvem a atividade docente, buscar uma formação ofertada pelo PARFOR? - Que significações os professores produziram em relação ao processo formativo vivenciado no PARFOR? Estas significações sinalizam para mudanças na atividade pedagógica que os professores realizam?

A análise das pesquisas no Estado da Questão sobre PARFOR e as políticas de formação de professores no Brasil me oportunizou esclarecer um primeiro equívoco: o de que o PARFOR é o marco inicial do surgimento da necessidade aprendizagem da docência em um lócus específico, qual seja, o curso de licenciatura, em nível superior. Foi possível entender o processo histórico de concepção e execução das políticas de formação de professores no Brasil. Resolvendo-se o primeiro equívoco, foi possível chegar aos marcos que explicam o processo histórico de surgimento, implementação e os primeiros resultados do

PARFOR no Brasil, no Piauí e, de modo particular, no município de São João do Piauí.

Essas reflexões aqui desenvolvidas, direcionou-me para o seguinte **questionamento**: Que mediações constituem o processo de aprender a docência dos professores egressos do PARFOR-UESPI?

Essas questões estão envoltas no **objetivo geral** da pesquisa, qual seja: investigar as mediações que constituem a aprendizagem da docência dos professores formados no PARFOR-UESPI. Para alcançá-lo lançamos os seguintes **objetivos específicos**: explicar a gênese e o desenvolvimento do PARFOR como política de formação docente; conhecer as motivações pessoais e profissionais que impulsionaram os professores a buscar a formação ofertada no PARFOR; apreender as significações dos professores egressos do PARFOR acerca do processo de aprender a docência, e analisar as mudanças que ocorreram na atividade docente dos professores formados após a formação no PARFOR.

O envolvimento com o objeto, a implicação para pesquisá-lo expõe a minha relação direta com o processo de pesquisa em si, mas também, revela meu interesse em contribuir com o avanço do conhecimento acerca do objeto, de modo que outros pesquisadores, professores ou graduandos possam compreender o significado e da necessidade de aprender a ensinar. Diante disso, entendo que a relevância dessa pesquisa se justifica academicamente.

Outro aspecto que evidencia a relevância acadêmica desse estudo, reside no fato de que este delinea um panorama das políticas de formação de professores como consolidação da necessidade de um *lôcus* da aprendizagem da docência em nível superior. Ao analisar as significações desenvolvidas pelos professores formados no PARFOR, foi possível entender as condições sócio-históricas que medeiam a aprendizagem da docência na formação no referido programa (os motivos da busca pela formação e condições objetivas do curso e as subjetivas dos professores formados) e as mudanças sinalizadas pelos participantes acerca da atividade docente após cursarem o PARFOR.

A relevância dessa pesquisa para a formação do profissional pesquisador é inegável, haja vista o fato de que o rigor da pesquisa científica e as constantes necessidades geradas a partir da proposta inicial apresentada ao programa, foram determinando mudanças nas formas de pensar, sentir e agir do acadêmico e animando o interesse pelo conhecimento: o que lá na infância era uma vontade de

não sair das bibliotecas escolares, de ler e ler novamente, encontrou um posicionamento ainda mais alto, o de produzir ciência, de colaborar com a cultura humana.

Há, portanto, que se destacar a relevância social desta pesquisa, posto que ao investigar sobre a aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI estarei dando visibilidade a uma política de formação de professores que tem contribuído para a formação dos professores da educação básica em nível local, estadual e nacional. Olhar para esta política pelas mudanças que ela determinou na atividade docente dos professores ali formados, poderá, inclusive, servir de norte para a consecução de outras políticas de formação para os professores da educação básica e para reflexão acerca das possibilidades de desenvolvimento dos professores que têm nessas políticas sua única possibilidade de saltar qualitativamente.

Quanto à composição deste trabalho, organizou-se outras cinco seções que sucedem o texto introdutório. Estas seções estão delimitadas nos parágrafos a seguir, tomando como base a dialética das relações o objeto de estudo e as categorias que o constituem. tomamos como elemento comum na apresentação de cada seção o método explicativo vigotskiano, que busca analisar as máximas relações que constituem os objetos ou a realidade material em estudo.

A segunda seção dessa dissertação é dedicada à descrição e explicação das relações entre o campo filosófico-teórico (Materialismo Histórico-Dialético), os aportes da Psicologia Histórico-Cultural e seus apropriadores. É nesta seção que se objetiva apresentar quais categorias leis e princípios do método materialista histórico-dialético apoiam o estudo e que pressupostos da Psicologia Histórico-cultural servem de lente para compreensão da realidade concreta acerca das mediações que constituem o processo de aprender a docência no curso do PARFOR. Além disso, apresentamos os instrumentos de produção e de análise dos dados, bem como os critérios de escolha de participantes e o universo no qual se insere a pesquisa. Esta seção está denominada de **PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**.

Ainda na seção de Pressupostos Teórico-Metodológicos, é feito um movimento de apropriação das contribuições feitas pelas pesquisas de mestrado e doutorado de Programas de Pós-Graduação de diferentes partes do país. A partir dessas contribuições, são apresentados conhecimentos historicamente produzidos acerca do papel da mediação para a aprendizagem da docência nas ações

formativas desenvolvidas no âmbito do PARFOR, levando em consideração a realidade concreta da docência dos professores/acadêmicos e frente ao desafio de atuar em papéis sociais distintos, inclusive em meio a realidades sócio-históricas que trazem particularidades (condições, possibilidades, motivações e interesses) que se aproximam ou se distanciam. Se aproximam porque visam a apropriação de conhecimentos, habilidades e experiências e se distanciam por estarem em posições opostas nesta relação: a docência e a discência.

Na seção **GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DO PARFOR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO** é realizada uma incursão pela história do PARFOR tendo a categoria historicidade como alicerce para desvelar esse movimento que resulta no PARFOR como política de formação de professores em serviço. É a categoria historicidade que se apresenta como meio de superar a aparência do fenômeno e encontrar nas suas raízes a possibilidade de explicação das significações desenvolvidas pelos professores acerca da aprendizagem da docência. Um movimento necessário para entender por que a formação de professores se tornou alvo primordial da política educacional no Brasil em formatos como o PARFOR.

Após um trabalho de reconhecimento do território sócio-histórico de existência do programa, detalhamos o percurso metodológico adotado para seleção das produções científicas que dão suporte à discussão a respeito da constituição do PARFOR e de como esta política de formação serviu para elevação do nível de formação dos professores tanto nacional, estadual como municipal. Marcam este trecho as pesquisas realizadas por Amorim (2018), Freires (2017), Soares (2018), Bastos (2017) e Ferro (2020), que trazem aspectos do movimento histórico de constituição do programa, considerando as particularidades do modo como ele foi concebido e das possibilidades de aprendizagem da docência frente à mediação das práticas pedagógicas ali ofertadas.

Na quarta seção, denominada de **DO VISÍVEL PARA O INVISÍVEL: APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS EMPÍRICOS**, apresentamos os dados constituídos a partir das Cartas Pedagógicas, das Entrevistas Reflexivas Individuais e do Encontro Coletivo Reflexivo. Neste momento, os dados não estão apresentados na forma caótica como estava se reproduzindo o pensamento dos participantes, pois sua apresentação está ali resultante de um processo minucioso onde juntou-se os conteúdos principais das falas dos participantes e procedeu-se a junção e

aglutinação de seu conteúdo essencial. Portanto, a ler os quadros, será possível entender uma construção muito maior do que a fala em si mesma: o pensamento do participante em sua substância fundamental.

Na seção seguinte, a quinta, denominada de **A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PARFOR-UESPI: ENTRE AS MEDIAÇÕES E AS MUDANÇAS CAUSADAS NA ATIVIDADE DOCENTE**, trazemos a discussão dos achados empíricos da pesquisa, sob a ótica das principais lentes e conhecimentos que embasam o trabalho: o Materialismo Histórico-Dialético, a Psicologia Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e as pesquisas que compõem o Estado da arte. Entende-se por uma discussão efetiva, aquela que não se limita a descrever o fenômeno, por isso, a cada pré-indicador discutido, entrecruza-se a necessidade explicar as falas dos professores e as zonas de sentido ali presentes.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, sexta seção, retomamos o objeto central da pesquisa e apresentamos uma síntese dos achados e discussões empreendidas durante o processo de estudos, produção e análise de dados. O PARFOR-UESPI é colocado sob a perspectiva das possibilidades que se constituem a partir das mudanças que ele pode provocar nos professores da Educação Básica que ali puderam elevar seu nível de formação, complexificar sua consciência acerca da atividade profissional que exerciam, sentirem-se seguros para atuar na docência e se realizarem pessoalmente.

Entendemos que para evidenciar as mediações que constituem a aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI, era necessário conhecer o processo histórico que determinou seu surgimento, os interesses filosóficos e políticos que calcaram sua execução, para embasar a interpretação das significações desenvolvidas pelos professores. Vigotski *apud* Sirgado (2000, p. 46), traz uma explicação para essa necessidade de sistematização e justifica a aproximação direta com a constituição psíquica dos egressos do curso, ao afirmar que nós somos “um amontoado de relações sociais encarnadas em um mesmo indivíduo”. Por esta via, apresentamos os elementos já enunciados. Essa ordem, além de conduzir a explicação dos processos da pesquisa, também traz as marcas do desenvolvimento do indivíduo pesquisador e das reflexões possibilitadas pelo trabalho de orientação da pesquisa.



2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As condições materiais de vida dos homens em diferentes épocas determinam o modo como a história vai sendo escrita e os fatos vão sendo constituídos. Da mesma forma, ocorre com a consciência humana, que vai se formando em meio a estas condições históricas, ou seja, o psiquismo humano é um reflexo subjetivo destas determinações. Só após compreender isso, é possível explicar os processos que estão por trás das relações do homem com o mundo, com a história e consigo mesmo. De maneira que, sem estes elementos, o estudo e a pesquisa sobre a vida humana, sua atuação no mundo e os resultados desta se reduziriam a uma conjuntura determinista elementar, à qual Marx (2002), sob elevação das discussões já trazidas pelos filósofos da antiguidade, denominou de idealismo.

Esse idealismo determinista interpreta o mundo e as relações humanas como algo pronto, assentado sob a égide de intervenções que estão fora das possibilidades humanas. Abrindo espaço para uma explicação formalista, religiosa e sem a intervenção da história e dos processos sociais que a determinam (KONSTANTINOV, 1975).

Este trabalho de pesquisa, rompendo com uma compreensão idealista e imediatista da realidade concreta da aprendizagem da docência, optou por analisar o fenômeno em questão de maneira a buscar desvelar a sua essência através do máximo de aproximações e afastamentos possíveis. Para tanto, buscou-se no Materialismo Histórico-Dialético, elaborado por Karl Marx e Frederich Engels, e na Psicologia Histórico-Cultural, constituído por meio das produções dos psicólogos soviéticos Vigotski, Leontiev e Luria, inclusive de outros importantes cientistas da psicologia alinhados a esta concepção, como Rubinstein (1977), a explicação mais coerente da realidade do desenvolvimento docente, considerando a aprendizagem da docência como sua peça fundamental.

Sob a ótica materialista histórico-dialética, a docência é uma atividade social que, em condições históricas específicas, foi se estruturando e ganhou um significado social que garante a sua continuidade efetiva por meio do desenvolvimento da consciência da realidade concreta e confere aos que a

exercitam uma necessidade de aprendizagem da docência, tanto pelo caráter inicial ou contínuo que o constitui.

A investigação deste movimento exige a descrição detalhada de seus pressupostos teóricos e as escolhas metodológicas que lhe compõe, portanto, nesta seção objetivou-se apresentar os fundamentos epistemológicos necessários para compreender a aprendizagem da docência e os procedimentos metodológicos da investigação aqui realizada.

Neste sentido, esta seção ficou organizada em duas partes principais. A primeira denominada **Os fundamentos epistemológicos para compreender a aprendizagem da docência no curso do PARFOR**, trata dos fundamentos que dão suporte ao procedimento metodológico da pesquisa, bem como expõe a análise do objeto da pesquisa sob as lentes destes mesmos fundamentos.

Na segunda subseção, denominada **Procedimentos metodológicos da investigação acerca da aprendizagem da docência no PARFOR/UESPI**, é realizada a exposição de todos os instrumentos, o lócus da pesquisa, os participantes, os procedimentos e a sequência das ações que são condições excepcionais ao movimento de aproximação do objeto e à compreensão máxima de sua totalidade.

2.1 Os fundamentos epistemológicos para compreender a aprendizagem da docência no curso do PARFOR

A aprendizagem da docência é um processo fundamental para o exercício da profissão, sem o qual o indivíduo social professor estaria fadado ao exercício de um trabalho sem base intelectual, não empírico e incapaz de ser concebido como movimento histórico. Isso refletiria um nível de consciência elementar, fugindo das bases científicas e filosóficas que têm se dedicado a entender como o homem chegou a tal estado de desenvolvimento e foi capaz de superar as demais formas de vida existentes no planeta.

O objetivo da seção é apresentar os fundamentos epistemológicos que necessários para compreender a aprendizagem da docência no PARFOR, portanto, aqui serão apresentadas as categorias teóricas que dão suporte à compreensão do objeto da pesquisa, a concepção de indivíduo social humano, ou seja, o professor/aluno do PARFOR, sua constituição sob as lentes da concepção marxiana

de indivíduo e, por último, o processo de produção de significados e sentidos e sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa. Contribuem para a consecução da tarefa, os postulados de Schaff (1961), Mészáros (2008), Vigotski (1930), Leontiev (1978), Martins (2011), Vieira Pinto (2010), Saviani (2010), Placco (2006; 2011), Freitas (2011) e Martins e Duarte (2010).

Os conhecimentos trazidos por estes autores são produtos de um processo sistemático de estudos, análises e discussões, a partir do qual foi possível apresentar significações mais evoluídas acerca do homem, da realidade e das relações travadas socialmente. Esses conhecimentos dão margem à explicação do mundo humano e é deles que uma pesquisa científica deve partir, pois a característica de exploração foi superada pelos autores, sendo necessário neste momento desenvolver esses conhecimentos teórico-filosóficos para todas as fronteiras que a elevação da consciência possibilitar.

A investigação acerca das mediações que constituem a aprendizagem da docência no PARFOR é a tentativa de superação de uma fronteira, pois através dela serão apresentadas novas significações acerca dos fatores que mediam a aprendizagem da docência quando os professores puderam participar da formação OFERTADA por meio da política de formação de professores em questão. Logo, esta pesquisa também é meio de produção científica.

Produzir ciência em um país marcado pela partição desigual da cultura e dos bens sociais, pelo desrespeito aos direitos humanos, pobreza e marginalidade é condição importante para superação desses problemas, pois quanto menos se conhece e intervém no tecido social, mas imóvel ele vai continuando e os grupos interessados na manutenção desse status continuarão manipulando quem está à margem. Todavia, essa produção científica não pode ser realizada sem parâmetros, sem embasamento teórico, sem lançar mão de pressupostos que dão confiabilidade e segurança aos dados das pesquisas. É necessário que o pesquisador tenha uma formação teórico-filosófica que dê suporte a investigação a ser empreendida.

Vieira Pinto (1979) é categórico quando propõe que o pesquisador supere a dicotomia que vem marcando os posicionamentos dos pesquisadores no Brasil – uns partindo da prática sem considerar os fundamentos teóricos e outros se prendendo na teoria, sem elevar suas produções através da aplicação das investigações em um campo empírico. A estes ele denomina de ingênuos.

Segundo o autor, os que vêm se abstendo de considerar os pressupostos teóricos costumam justificar que o fazem em razão de isso ser coisa de filósofos, no entanto, essa é condição necessária para que o cientista alcance plenitude em suas pesquisas (VIEIRA PINTO,1979). Em outras palavras, mesmo rejeitando a necessidade de explicações teóricas trazidas para fundamentar os métodos, esses cientistas acabam se referindo às teorias para justificar seus resultados, o que o fazem de forma não tão eficiente.

O aprofundamento da pesquisa através dos diversos olhares que compõem o mesmo campo teórico proporciona uma compreensão qualitativamente superior àquelas que desconsideram essa necessidade. Por isso, desde o início do processo de constituição dessa pesquisa fez-se opção por um método, no qual foram se fundamentando cada vez mais as tentativas de compreensão do objeto.

Assim, para investigar as mediações que constituem a aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI, foi necessário olhar o que antes era apenas o emaranhado caótico de informações e compreensões equivocadas através de lentes que dessem conta de captar a o indivíduo professor/aluno do PARFOR dentro da totalidade de relações que o constituem, em individualidade e processo de subjetivação da experiência humana e as particularidades do momento dos momentos da sua história denunciados através das significações que ele elabora. A lente escolhida foi, como já mencionado em outros momentos do texto, o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), proposto por Marx e Engels.

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece, que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado (MARX; ENGELS, 1977, p. 118-119).

Olhar através das lentes do MHD, é querer enxergar mais do que a aparência pode revelar, pois o que Marx propõe é a superação do imediato por meio de sucessivas aproximações e afastamentos do fenômeno em estudo. Nesse sentido, ao olhar a realidade na forma como ela se apresenta, a pesquisa corre o risco altíssimo de postular como ciência algo que não representa a realidade concreta do fenômeno investigado.

A análise da aprendizagem da docência através do MHD é feita através das leis que expressam as bases desse método e teoria (MHD), são elas: a lei da

negação da negação, a lei das transformações quantitativas em qualitativas e a lei dos saltos. As transformações qualitativas fazem referência ao conjunto de transformações quantitativas em qualitativas que superam uma condição anterior sem excluir sua essência e ocorrem concorrentemente a outras duas sem as quais esta não se faz possível: a lei da negação da negação e a luta de contrários (SCHAFF, 1967).

Aguiar, Carvalho e Marques (2020) se ocupam em descrever essas leis do materialismo histórico-dialético como parte de todo um processo a partir do qual operou e opera-se a transformação da realidade concreta. A primeira delas - lei da unidade da luta de contrários - é a condição responsável pela possibilidade de desvelar um novo posicionamento dentro da evolução dos eventos e fenômenos em análise. Para as autoras, essa lei:

explica esse processo de transformação radical da realidade pela luta dos contrários que lhe são internos. Essa lei é considerada o núcleo da dialética porque explica todos os momentos de emergência das contradições que vão engendrar a transformação do “velho” em “novo”, revelando, assim, a fonte do desenvolvimento da realidade, que é a luta constante de contrários (AGUIAR; CARVALHO; MARQUES, 2020, p. 31).

A unidade da luta de contrários não é apenas o resultado das contradições de pensamento tal qual pode ser captado na sua posição imediata e lógica. Ela existe na essência dos fenômenos, na relação consigo próprio. Em outras palavras, “um objeto é unidade de estabilidade e mutabilidade, do positivo e do negativo, do moribundo e do que nasce” (KONSTANTINOV, 1989, p. 157).

Isso significa que dentro do processo de aprendizagem da docência existem contradições latentes que, no entanto, não podem ser captadas através de uma observação superficial, que busque apenas descrevê-la em seus aspectos externos, personagens envolvidos e finalidades, mas que busca entendê-lo como parte de uma totalidade que não pode ser limitada a um conjunto fechado de elementos, já que eles não são processos acabados, estão em constante movimento e expressando sua natureza contraditória. Um exemplo desta luta de contrários se expressa por meio do currículo dos cursos de formação de professores para educação básica que deveria ser a representação dos conhecimentos e experiências escritas na história da produção científica acerca da docência, limita-a a representar apenas os interesses da lógica neoliberal, capitalista. Ao mesmo

tempo que o é para complexificação da consciência da docência, também expressa uma limitação ideológica, por exemplo.

Intimamente ligada à luta de contrários e dela decorrente é a lei das transformações quantitativas em qualitativas, que “explica o processo de transição de sucessivas mudanças de um dado da realidade, sua evolução, transformação, sua revolução em termos de estrutura e dinâmica” (AGUIAR; CARVALHO; MARQUES, 2020, p. 31).

Essa lei expressa a possibilidade de entender a aprendizagem da docência, por exemplo, como um fenômeno da realidade concreta que precisa ser qualificado para ser entendido. Logo, ela tem características que interrompem o movimento gradativo (quantitativo) e dá um salto na sua composição, “um novo nó na linha geral do desenvolvimento” da consciência das práticas educativas, de sua finalidade e processos (KONSTANTINOV, 1987, p. 152).

A lei da negação da negação, se liga diretamente às transformações as quais o objeto do estudo está sujeito, visto que sem a negação da negação, as transformações não são qualitativas. É na negação da negação da antiga situação que se processa o salto do nível quantitativo para o qualitativo; negar duas vezes é superar o estado inicial do objeto sem excluí-lo.

A negação da negação, para Aguiar, Carvalho e Marques (2020),

revela o caráter progressivo e cíclico do desenvolvimento da realidade, porque retrata sua estrutura e dinâmica. Para tanto, essa lei engloba as outras duas leis básicas para explicar que todo e qualquer fato da realidade tem a sua gênese, desenvolve-se, caduca e depois desaparece, cedendo lugar ao novo (p. 32).

O desenvolvimento dos fenômenos analisados por meio desta perspectiva é visto como resultante da negação da negação. Em relação à aprendizagem da docência e as mediações que a constituem, a negação da negação ocorre em meio a negação de condições anteriores de interpretar e realizar a prática docente. Todo este processo é parte da evolução da consciência do professor para nível superior ao anterior, no entanto isso não se aplica ao discurso de desconexão entre os estudos realizados nos processos formativos e a correlação com o exercício da docência, pois esta separação não é aqui realizada pela ótica da lógica formal, mas pela dialética, que não separa esses dois elementos, ao reconhecer que eles têm sim uma relação essencial.

Assim como o indivíduo humano, apresentado por Schaff (1967), a partir das ideias de Marx, o “professor” é uma construção social, pois nenhum indivíduo já nasceu sendo “professor” ou traz consigo em seu código genético as características dessa atuação predefinidas, contudo no decorrer da sua existência uma pessoa pode se apropriar dos conhecimentos referentes a ela e exercê-la como atividade, função social.

Por ter uma característica imediatamente social, a docência precisa ser aprendida pelos sujeitos que nela tem interesse e veem a possibilidade de autorrealizar-se profissionalmente. Essa motivação para aprender a docência tem papel determinante na qualidade das práticas educativas empreendidas pelo professor, “[...] permitindo assim a cada indivíduo um aprendizado ético e, acima de tudo, feliz” (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 16). Esses aspectos psicológicos serão discutidos na próxima seção com mais profundidade, quando serão apresentadas as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e de seus apropriadores acerca das mediações e seu papel no processo de aprendizagem da docência.

No entanto, para enxergar além das aparências, faz-se necessário olhar também sob a perspectiva de constructos intelectivos que buscam explicar a essência da realidade em estudo. Fala-se das categorias que compõe as qualidades das lentes no que tange a possibilidade ver mais longe ou mais perto, de captar as unidades e a estrutura que elas formam e os fatores que demandam o desvelamento das dimensões do objeto em análise (luminosidade). Essa metáfora não só explora o significado atribuído às categorias, mas também àquelas que colaboram para explicar a aprendizagem da docência: Historicidade, Contradição e Mediação.

A historicidade é uma categoria que auxilia a compreender as transformações que foram ocorrendo no processo de aprendizagem da docência pelo qual os professoram passaram, possibilita entender as condições que determinaram a gênese do PARFOR, e como esse movimento de transformações continuou mesmo após a formação. Essas contribuições da categoria historicidade se dão pelo fato que ela revela a gênese o movimento interno desse objeto.

ao guiar o pensamento para a gênese, a caducidade e a emergência de novas formas de existência, cria as condições para fazermos uma crítica radical à dicotomia objetividade-subjetividade, negando a naturalização dos fenômenos, permitindo que compreendamos a realidade social, educacional e, em especial, o ser humano no seu processo histórico de formação e transformação.

A historicidade ajuda a desvelar onde surgiu o PARFOR, quem eram os envolvidos, que particularidades determinaram o seu surgimento, como esse programa se expandiu e chegou até os professores que constituem o campo empírico dessa pesquisa (professores das escolas da Rede Municipal de Educação de São João do Piauí) e as condições históricas que guiaram os professores até essas formações. Dessa forma, é possível penetrar mais profundamente em direção à essência do objeto em questão.

A categoria contradição ajuda a entender que o movimento de constituição da aprendizagem da docência não é algo linear e o próprio processo de gênese e desenvolvimento do PARFOR não é algo que se procedeu sob a razão de uma única condição. Esses processos precisam ser questionados para entender quais as relações entre os elementos que estão captáveis apenas na aparência.

Para Aguiar, Marques e Carvalho (2020, p. 40), “É a categoria Contradição que nos ajuda a revelar as aparências superficiais que escondem realidades subjacentes, condições reais da vida cotidiana que determinam a reprodução da vida social”. Através desta categoria, por exemplo, é possível discutir o papel de políticas neoliberais no processo de constituição das políticas educacionais desde os anos 1990 e explicar o caráter intensivo e seus impactos no processo de aprendizagem da docência que marcam os discursos dos pesquisadores que tem estudado os professores egressos do PARFOR.

Por fim, a última categoria em análise é a Mediação, que enunciada no título da pesquisa como expressão da sua importante colaboração para entender a aprendizagem da docência.

Mediação é considerada um construto teórico que explicita e explica a impossibilidade de pensarmos a totalidade social sem considerarmos as mediações que a constituem. Isso significa que é impossível pensarmos a realidade como imediaticidade, pois ela só pode ser apreendida pelas mediações que a constituem. Caso contrário, teremos que nos contentar com a opacidade do real, com sua aparência enganosa (AGUIAR; MARQUES; CARVALHO, 2020, p. 37).

Sob o significado dessa categoria compreende-se que a aprendizagem da docência não é um fato isolado de outros fatos, desconexos da realidade social. Existem condições que não se resumem à relação de causa e consequência, pois “a história só é possível por intermédio das mediações, e a história como movimento do próprio real implica o movimento” (idem). Assim, a aprendizagem da docência no

PARFOR não é um fenômeno isolado, pois ela está relacionada aos motivos da busca pela formação, as ações formativas e os próprios impactos do processo formativo têm relação entre si.

Analisar a aprendizagem da docência no PARFOR sob a ótica do MHD, envolve considerar as leis da dialética e empregar as categorias como ponto de investigação do fenômeno. Assim, constitui-se um movimento de aproximações e afastamentos que elevarão a consciência deste objeto do nível caótico para o concreto pensado, que é a condição final da pesquisa. Porém além desses movimentos, também é importante conhecer o campo das produções acerca do indivíduo social professor/aluno do PARFOR, a fim de dar mais um passo na direção da realidade concreta da aprendizagem da docência no PARFOR.

2.1.1 Professor formado no PARFOR como indivíduo concreto: um olhar a partir da concepção marxista

O objetivo dessa seção é explicar que o professor/aluno do PARFOR é um indivíduo que se constitui socialmente, através de diferentes relações a partir das quais ele se auto cria e transforma o meio social em que vive. Nesses processos, estão as necessárias condições de aprendizagem e desenvolvimento da docência. Inclusive, na concepção marxista encontramos três elementos fundamentais para explicar a constituição do indivíduo que ajudam a explicar isso, sendo elas: a relação social do indivíduo; o mundo como produto da atividade humana; e, autocriação por meio do trabalho humano, da práxis humana (SCHAFF, 1967).

O primeiro elemento diz respeito ao homem em sentido concreto, aquele que não se explica pela abstração da relação entre a forma biológica e um grupo de propriedades comuns a todos os indivíduos. Sob essa premissa, afirma-se que o homem não é um agregado de características apenas compartilhada biologicamente e que carrega a determinação do que será após o nascimento, de geração em geração, ou um padrão de comportamentos limitado. As informações carregadas pela estrutura biológica não são suficientes para determinar o surgimento do indivíduo social.

O professor/aluno do PARFOR também pode ser analisado sob esta ótica e para tanto, basta retomar ao postulado de Nóvoa (2000) que narra a trajetória na qual o trabalho do professor se constituiu socialmente, pois antes disso a docência era um trabalho relacionado à missão de postular as doutrinas religiosas e

massificar o controle ideológico desses grupos. É a partir do movimento de luta pelo reconhecimento da profissão, da delimitação das condições mínimas de exercício e da anexação da responsabilidade de educar por parte do Estado. Assim, o professor/aluno não nasce com esta condição e para qual deve se dirigir, apenas. Ele é um indivíduo social e isso não está demarcado geneticamente ou por padrões limitantes.

As experiências de vida antes do exercício da profissão, os processos formativos, o exercício da profissão e as particularidades nas quais essas situações vão ocorrendo também determinam a subjetivação da objetiva da profissão, pois, como já fora colocado, ela vai sendo aprendida através de diferentes mediações internas e externas.

Já o segundo, é patente ao postulado marxiano de que o homem, ao tempo que produz a sociedade, é por ela produzido. Ao mesmo tempo que é a criatura, também tem papel insubstituível na forma que o constitui. Dessa forma, o processo de aprendizagem da cultura humana vai se fazendo necessário, de modo que a própria sociedade vai necessitar desse indivíduo humanamente desenvolvido para que as qualidades humanas continuem sendo significadas a cada nova geração, já que não há demarcação genética para esse nível evolutivo.

Ao mesmo tempo que a sociedade precisa formar os formadores das próximas gerações, o professor/aluno ela está suprimindo uma demanda de sua posteridade, já que sem os processos educativos seria impossível o desenvolvimento das qualidades humanas nas condições em que foi possível chegar, dentro de um tempo relativamente curto. O professor/aluno em aprendizagem da docência no PARFOR está marcado pelas condições que determinam de modo que sua constituição social existe para a posteridade da própria sociedade e da cultura humana.

Há uma forte relação entre o segundo e o terceiro elemento, pois a possibilidade criação da sociedade e a reversão desta propriedade (produção do homem), acontece por meio do trabalho humano, que se difere dos demais trabalhos das outras espécies, pela consciência do processo e dos novos sentidos que eles são atribuídos. Trazendo para a discussão em curso, o trabalho do professor desempenhado através da prática pedagógica uma forma de produção e reprodução da humanidade. As suas ações desempenham um papel fundamental na formação humana, pois através deles os estudantes podem produzir significações sobre a cultura, a ciência e transformando a si, pode atuar de forma transformadora.

Pode a docência ser analisada por esta mesma ótica? O trabalho docente também tem a natureza teleológica, do tipo que Marx – na apropriação de Schaff (1967) – e carrega em si o potencial de constituição de um “indivíduo humano professor”? Para responder a estas indagações, é preciso explicar como se constitui a essência do homem e como se opera a sua constituição. Porém, Schaff (1967, p. 80) diz:

Ao perguntarmos sobre a “essência do homem”, indagamos sobre o complexo das propriedades que nos permitem distinguir o homem, como classe, de determinados indivíduos, de outras partes da realidade. Em síntese: perguntamos por uma definição de homem que nos possa fornecer critérios para distinguir o homem do não-homem.

O não-homem aí mencionado são os outros animais, ou seja, os seres que mais se aproximam do homem devido a sua constituição biológica, mas não estão na condição de desenvolvimento imediatamente igual, pois sua consciência não se desenvolveu para além da captação dos estímulos sensoriais (MARTINS, 2011; Duarte, 2000). Não desenvolvidas as condições de captação do real para além da sua estrutura orgânica os animais não puderam evoluir socialmente e seu psiquismo permaneceu em um estágio apenas mecânico-reflexivo, ou seja, incapaz de produzir e reproduzir significações sobre o real. Mas como os seres humanos complexificaram o seu pensamento a ponto de atribuir signos e criar os instrumentos psíquicos artificiais para mediar uma nova forma de consciência?

Lessa (2016) ilustra essa transformação com a história de Ikursk – um jovem que pelas condições específicas de sobrevivência de sua tribo fabrica um machado e, em uma situação imediata no qual o medo lhe impulsionou a usá-la contra a fera temida pela tribo, deu-a outro significado, ultrapassando a ideia de ferramenta de trabalho para ferramenta de guerra e dominação. Logo a atividade exercida por Ikursk ganhou outro significado, complexificou-se.

A complexificação vai demarcando o surgimento do indivíduo social, ou seja, o trabalho explica a constituição do homem, pois como demonstra Lessa (2016) significações vão constituindo novas formas de se relacionar com o mundo e novas necessidades que vão ensejando novas transformações. Essas transformações não teriam sido possíveis sem que a atividade trabalho interviesse no curso da evolução.

Neste sentido, o trabalho executado pelo jovem transformou o instrumento e aos próprios membros da tribo que passaram a exercer uma dupla atividade –

alimentação e proteção. O trabalho foi um divisor de águas para a transformação, pois nele o homem agindo ativamente vai transformando sua consciência e transformando a natureza ao seu redor.

Essa concepção de transformação, como já foi dito, se opõe à concepção de que o homem existe a partir de sua própria consciência e Schaff (1967) explica isso no trecho a seguir.

Se dissermos que o mundo é um produto da atividade humana, dissermos apenas que uma determinada realidade, na percepção dos homens socialmente ativos, é transformada e produzida por estes homens, no sentido de que o homem percebe a realidade devido à experiência social, que a sua percepção e os órgãos da citada percepção – os sentidos – são produtos da filogênese, etc. Em tudo isto, não existe qualquer ponta de idealismo, e semelhante ponto de vista harmoniza-se, com perfeição, com a tese do mundo material, existente em certo sentido, fora do homem e independente dele, isto é, do mundo que não é produto da consciência dos homens, embora seja produto do seu trabalho (SCHAFF, 1967, p. 99).

É a atividade trabalho que vai produzindo a “humanidade” a qual o marxismo explica. Lessa (2016), por meio da história de Ikursk, explica a teleologia do trabalho e seu potencial transformador do homem e da realidade. No entanto, Duarte (2000) se adianta a afirmar que este mesmo trabalho que cria o homem, pode ser utilizado contra a própria humanização, revertendo-lhe, desumanizando-o e sendo utilizado para manter as forças do capitalismo em vigor.

no capitalismo o trabalho pode existir em sua forma mais abstrata, enquanto indiferença em relação aos tipos particulares de trabalho e aos produtos particulares do trabalho, tornando-se importante apenas o trabalho em geral, tanto o acumulado, objetivado no capital, como o trabalho vivo, a força de trabalho do indivíduo trabalhador, enquanto força de trabalho abstrata, força de trabalho em geral. Da mesma forma, foi preciso que essa realidade existisse para que os economistas formulassem a concepção da riqueza enquanto trabalho em geral, trabalho abstratamente concebido. Assim, o trabalho, tanto na realidade socioeconômica como na ciência (isto é, a economia política), mostrou-se em sua forma mais abstrata não no início da história, mas apenas com o surgimento do capitalismo (DUARTE, 2000, p. 100).

O trabalho, no capitalismo, faz uma inversão das qualidades humanas que surgiram pelas transformações resultantes da complexificação da consciência por meio da atividade do homem, que foi, a partir do primeiro momento, produzindo significados e apresentando a riqueza do conhecimento e da cultura humana.

Não obstante a isso, estão postas as relações de trabalhos impostas por um governo que tem orientado suas políticas sociais e de trabalho sob uma lente

neoliberalista de economia, massificando o empobrecimento da classe trabalhadora tanto intelectualmente, como nas condições de subsistência, o que distancia o homem das possibilidades anteriormente descritas como fundamentais ao surgimento do homem: o trabalho e o processo de complexificação da experiência social. Por hora, deixar-se-á de lado essa contradição avassaladora para entender como o homem se apropria da cultura e se desenvolve, focando no aspecto produtivo do trabalho e no modo como ele fomentou o distanciamento das experiências apenas sensitivas para um plano superior.

Para Duarte (2000, p. 83)

O desenvolvimento sociocultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual.

O desenvolvimento dos indivíduos está, então, condicionado ao seu contato com a cultura material e intelectual produzida pelos homens no decorrer da história de existência da humanidade e é neste ponto que entra em cena a educação como processo socializador da cultura e preparador das gerações mais jovens para a continuidade da vida humana.

Vigotski (1930, p. 06), diz que:

A educação deveria desempenhar papel central na transformação do homem, o percurso de formação [social] consciente de novas gerações, a base mesma [forma básica] para transformar o tipo humano histórico [concreto]. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o homem tipologicamente novo [‘novo tipo de homem’]. Nesse sentido, o papel da educação social e politécnica é extremamente importante. As ideias elementares da educação social politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão [N. do T.: “alienação”] entre trabalho físico e intelectual, reunindo pensamento e trabalho, separados durante o processo mesmo de desenvolvimento capitalista. De acordo com Marx, a educação politécnica proporciona a familiarização com os princípios científicos gerais a todos os processos sociais de produção e, a um só tempo, ensina às crianças e adolescentes as habilidades práticas que lhes possibilitam operar as ferramentas básicas utilizadas em todas as indústrias.

A educação, na concepção vigotskiana acima, tem o papel de preparar o homem não apenas para exercer um determinado trabalho que na sua fragmentação empobrece o homem, mas prepará-lo por meio do conhecimento de todos os

princípios científicos para que seu trabalho não se aliene aos interesses de outros interessados no lucro exagerado. Expressa-se aí a possibilidade de escolha.

Como fora visto na anterior citação de Vigotski (1930) a educação é uma atividade social muito importante para o desenvolvimento do indivíduo, pois promove seu contato com a cultura humana e os conhecimentos sistematicamente elaborados. O mesmo ocorre com a formação de professores e Marx e Engels (1977, p. 118-119) assim apresenta a necessidade desse processo:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece, que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

A formação de professores não é, portanto, um fato opcional, é uma urgência do processo de transformação qualitativa da sociedade, já que sem a continuidade do conhecimento a sociedade humana se extinguiria da existência. É necessário que alguns sujeitos se qualifiquem para tal. Logo, entra em cena o professor aprendente da docência no PARFOR, um indivíduo que, conforme apontou Marx, precisa ser educado, preparado para as tomadas de decisões que estão no âmago do seu exercício profissional, pois as qualidades inerentes ao seu trabalho não são herdadas biologicamente ou podem ser transcritas através de uma sequência de ações dentro de padrões limitadores da humanização.

Partindo das discussões aqui realizadas, a aprendizagem da docência traz em sua constituição um elemento fundamental que é responsável pelos seus resultados e condicione o desenvolvimento do indivíduo social professor, determinando-o: a mediação simbólica. Este processo é descrito por Vigotski a partir do conceito de funções psicológicas superiores, que explicam as diferenças psicossociais entre o ser humano através dos mecanismos complexos e sofisticados que envolvem a consciência da sua conduta, a ação intencional e sua historicidade constitutiva (PRESTES; TUNES, 2018).

Este elemento (mediação) é parte importantíssima que garante a complexificação das funções psicológicas visto que elas tipificam as relações do homem com o ambiente e sua atuação em meio aos seus pares. A vivência humana é possível, dessa forma, devido a um longo processo de complexificação dessas

interações em diferentes níveis resultantes de outros movimentos de transformações anteriores.

A capacidade de elaborar percursos mentalmente, de abstrair elementos da realidade e vivenciá-la mais complexamente do que aos outros seres vivos, se tornou possível nas condições que se tem hoje e é característica inegável do homem. A superioridade que o homem tem em relação aos demais seres foi sendo possível pela mediação simbólica exercida pelos instrumentos mentais ativados em situações específicas denominadas de situações geradoras do desenvolvimento (em nível micro) e de zonas de desenvolvimento iminente, sob uma macro ótica (PRESTES, 2021).

Busca-se na abordagem psicológica proposta pela Troika soviética e seus apropriadores caminhos para interpretar e explicar o processo de aprendizagem da docência, a partir de seu elemento fundamental: a mediação. São levantadas as seguintes questões norteadoras da discussão nesta parte do texto: o que é a mediação simbólica? Que processos e elementos estão na base de sua constituição e dela decorrem? Como a mediação simbólica constitui-se elemento fulcral para a aprendizagem da docência e seu estudo?

Primeiro, é preciso clarificar que a concepção de mediação e constituição da consciência e do homem na concepção vigotskiana da psicologia tal qual se conhece atualmente é uma extensão do propósito marxiano de explicar o homem e suas relações por meio das relações sócio-históricas de produção (DUARTE, 2000). Logo, abandona-se uma compreensão interacionista-construtivista com a qual o autor costuma ser confundido em meios acadêmicos e não acadêmicos e são tomadas como base de explicação as leis e princípios marxianos.

Vigotski lança mão desses princípios e leis para descrever o modo pela qual a consciência humana se constitui, trazendo para o cerne da argumentação o caráter histórico da psique humana e traduz as relações de sua existência por meio de instrumentos e processos que trazem para a psicologia uma discussão que não se limitava à descrição dos fenômenos psicológicos e da sua estrutura, conforme já vinham se alinhando em outras correntes da psicologia. Isso fica expresso em diversos momentos nos quais o autor detalha sua concepção (DUARTE, 2010; MARTINS, 2012).

As relações do homem com o mundo são as próprias condições nas quais o psiquismo humano se forma e constitui-se. O fato de a autora dizer que o psicólogo

russo explica a relação do homem com o mundo por meio do processo de mediação, é uma forma de delimitar seu campo de estudos e reconhecer que ele não parte de uma explicação imediatista de compreensão da realidade, o que se aplica a todos os campos de atuação humana ativa.

Entendendo que o desvelamento das relações que constituem a psique humana e sua maximização é um processo histórico, cabe responder a primeira pergunta norteadora da subseção: o que é a mediação?

É neste ponto que Vigotski avança na explicação e complexifica a compreensão de consciência humana já postulada e explicada na seção anterior, pois passa a descrever este processo incluindo detalhes que consolidam a discussão materialista histórico-dialética como um pressuposto para explicar a subjetividade humana, tal qual a psicologia se propõe¹⁰. Dessa forma, o que ele denomina de mediação não é uma criação própria, mas a aplicação de uma lei da dialética muito bem descrita por Schaff (1987, p. 237) como “Lei da interação universal (da conexão, da “mediação” recíproca de tudo o que existe)”.

Para Araújo (2015), “A mediação explica a relação estabelecida entre as partes constitutivas de um objeto e dessas partes com o todo. Em outras palavras, a mediação explica como homem e mundo se constituem dialeticamente” (p. 50). Pontes (2010, p. 81) corrobora dessa explicação ao apontar que as mediações se dão “[...] pelas moventes relações que se operam no interior de cada complexo relativamente total e das articulações dinâmicas e contraditórias entre estas várias estruturas sócio-históricas”.

Dizer que existem mediações constituidoras da aprendizagem da docência é assumir que o indivíduo professor existe a partir de relações sócio-históricas com diferentes indivíduos sociais e seu surgimento está condicionado à interação com estes elementos. Assim, o professor que participa dos processos formativos está em constante processo de desenvolvimento de sua profissionalidade e é a partir das situações vivenciadas no âmbito desses processos que ele vai se apropriando da realidade concreta da docência.

¹⁰ Entender como o social se torna individual e o caráter subjetivo presente nas objetivações que os indivíduos sociais realizam não é uma tarefa fácil e rápida. É preciso apropriar-se das várias produções a este respeito (conhecimento historicamente produzido sobre o assunto), bem como beber direito da fonte dessas discussões. Afinal, o processo de subjetivação da realidade objetiva não é tão imediato nem carrega consigo preceitos de inatismo e idealismo.

Ao situar o professor/aluno do PARFOR como um indivíduo socialmente constituído, entender as condições necessárias à sua gênese e os processos sócio-históricos aí envolvidos, entender como se constitui esse processo de formação e os postulados dos psicólogos soviéticos acerca desse processo, elucidamos que unidades fazem parte da totalidade da aprendizagem da docência. Partiu-se da constituição social, passando pela explicação do processo de internalização das características sociais sob um olhar ontogenético.

No decurso dessa seção objetivou-se explicar o indivíduo social professor, no entanto, é necessário também contemplar o processo de constituição de significados e sentidos, visto que essa categoria demarca o elemento diferenciador mais marcante do homem em relação aos demais seres, pois estes não produzem significações e mantêm a sua herança puramente genética e extintiva. O professor/aluno do PARFOR produz significações, transforma a si e produz, através de suas práticas pedagógicas, possibilidades de humanização.

2.1.2. Significados e sentidos: a compreensão da realidade concreta da aprendizagem da docência

Conforme vem sendo explicado por meio de aproximações aos conhecimentos produzidos no campo da psicologia, mais especificamente por Vigotski, estudar o psiquismo humano é uma tarefa que exige situar o indivíduo humano no tempo em que os fenômenos estudados foram ou estão ocorrendo, já que este ser é sócio historicamente criado. Portanto, discutir-se-á aqui nesta subseção o que são os significados e sentidos e como eles podem colaborar na compreensão da realidade concreta da aprendizagem da docência.

No Brasil, o exercício da docência deve ser, conforme preconiza a LDB (BRASIL, 1996), precedido por uma formação que dê ao professor em formação que não exerce o magistério a possibilidade de avançar em um processo de desenvolvimento profissional marcado por apropriação de conhecimentos historicamente produzidos acerca do ato de ensinar e dos processos que envolvem a aprendizagem. Inclusive, arraigando-se o percurso formativo com variadas possibilidades de estar em contato com a realidade concreta da docência e consiga elevar-se além da mera abstração do significado social da atividade, criando com ela relações que enriqueçam os sentidos a ela atribuídos.

A aprendizagem da docência dos indivíduos que buscam no PARFOR a oportunidade de salto na sua constituição psíquica e no desenvolvimento profissional, têm especificidades que devem ser discutidas com mais paciência, posto que eles já estão em contato direto com a realidade da docência: são professores os quais a legislação havia amparado a formação exigida e posterior os declarou detentores de uma formação inferior ao mínimo exigido em lei. Eles já trazem consigo um conjunto de sentidos e significados elaborados acerca do que seja o *ser professor* e *ser aluno* e de como esses papéis podem ser subjetivados. A formação deve agora se direcionar a rever esse cabedal já elaborado, na tentativa de fazer com que ele evolua para um nível mais complexo de apreensão e interpretação da docência. Feito isso, entram os mesmos condicionamentos que buscam a efetividade do primeiro modelo de formação aqui apresentado (formação inicial): apropriação de conhecimentos teórico-filosóficos e sua correlação direta com a atividade docente o que além de possibilitar a apropriação de conhecimentos, também aponta para o desenvolvimento dos sentidos. Mas o que são de fato os significados e sentidos aqui alardeados como resultado das mediações que possibilitam a aprendizagem da docência?

Conforme aponta Vigotski (2000), os significados são sistemas socialmente organizados ao longo da trajetória histórica humana para representar fenômenos diversificados que compõem a realidade concreta da vida humana. São mais que simples abstrações, pois permanecem por um tempo deveras extenso sendo atribuídos ao mesmo fenômeno, no entanto, eles têm uma característica que superam as outras análises já empreendidas: eles vão sendo modificados com o passar do tempo e das condições sociais de uso.

O processo de apropriação desses significados não está relacionado às interações por si mesmas, ele é pensado, precisa resultar de ideação, visto que os profissionais que vão aprendê-lo já desenvolveram significados, embora não atrelados à reflexão filosófica, e estes significados guiam suas tomadas de decisão. O processo formativo precisa fazê-los dar um salto na consciência e para tanto, a atividade pedagógica deverá envolvê-los e propiciar esse salto. É claro que isso depende de vários fatores, como o currículo e as intenções nele manifestas, a complexidade das tarefas de aprendizagem realizadas durante as aulas e o emprego da pesquisa como elemento norteador da tomada de decisão cientificamente consciente.

Conjugar esses três elementos é ação que exige uma compreensão já expandida da docência e dos processos a ele relacionados. A relação direta deste professor com as ações de planejamento, atuação nas atividades propostas, síntese de vivências e pela inserção em um campo de pesquisa ligado aos conhecimentos acerca dos quais exerce o magistério. Essas ações colocam tanto o *professor formador*¹¹ quanto o *professor formado* em um movimento constante de aproximações e afastamentos entre objeto, o pensamento e as mediações que constituirão o processo de apropriação (aprendizagem) da docência. Todo este movimento só é possível porque o significado é a “unidade do pensamento com a palavra” (VIGOTSKI, 2000, p. 398). Ou seja, ele está no centro dos processos de ensino e de aprendizagem, pois os movimentos mediados pela linguagem e as tarefas de complexificação, vão fazendo com que os acadêmicos passem da zona de desenvolvimento potencial para a zona de desenvolvimento real - conceitos utilizados pelo psicólogo russo para explicar o movimento de produção de significados e atribuição de sentidos que estão dentro de um sistema ainda mais amplo: a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)¹².

A ZDI está organizada como o intervalo entre aquilo que é potencial e suas possibilidades de tornar-se real. Ela está organizada como uma situação intencionalmente organizada para fazer com que o indivíduo avance em relação ao seu estado inicial de desenvolvimento. É aqui que entra em cena o papel da mediação simbólica, pois não bastaria colocar todos os professores juntos em um mesmo local e expor-lhes às mesmas condições de reprodução do conhecimento: é necessário criar condições para que a linguagem e os instrumentos atuem eficazmente na direção do desenvolvimento de significados sociais acerca do objeto.

No caso da formação de professores, mais especificamente a do PARFOR, são previstos quatro tipos de situações com a finalidade de os professores conseguirem dar este salto no desenvolvimento e todas elas são situações nas quais as tarefas estão permeadas pelo uso da linguagem e de instrumentos externos e internos que medeiam a formação de novos significados e sentidos: as aulas

¹¹ Novamente se emprega este termo com a finalidade de distinguir os papéis desempenhados pelos acadêmicos durante o processo de formação: professor/aluno é quem está cursando e professor formador, é quem organiza e dirige o traçado pedagógico.

¹² Em outros textos traduzidos da obra de Vigotski, se empregava o termo ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), no entanto, as colaborações da pesquisadora brasileira Zoya Prestes para recentes movimentos de tradução da obra exigiram que o conceito fosse revisto, avançando para um outro nível de compreensão linguística, a ZDI.

acerca de objetos a serem aprendidos (disciplinas), as Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (PPI), o estágio supervisionado e a produção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A cada um desses eventos são atribuídas as condições para a complexificação do psiquismo dos *professores/alunos*.

Olhar a aprendizagem da docência a partir dessa atribuição de significados é levar em conta o fato de que a docência também é uma produção social repleta de significados que, por isso, necessita ser apreendida pelos sujeitos que a escolhem como atividade profissional. Todavia, ela não pode se resumir a isso, avança mais ainda na direção do interior das relações do indivíduo com o social, superando a micro estrutura do significado da linguagem dos instrumentos mediadores da aprendizagem ali utilizados e revelando uma macroestrutura: os sentidos.

Os sentidos são uma estrutura mais volátil, dinâmica e fluida que os significados e ainda mais complexas que estes, pois eles têm várias zonas de estabilidade variada - significado é apenas uma dessas zonas (VIGOTSKI, 2000). Isso quer dizer que ela está em permanente movimento de constituição e se elabora de acordo com as particularidades com as quais o indivíduo se relaciona no decorrer do percurso formativo, por exemplo.

A relação entre estas categorias psicológicas está posta como um movimento no qual o pensamento (que é complexo e multideterminado) se objetiva na palavra, que tem um significado. Porém, ela não se resume ao significado. Ela porta o significado como forma socialmente elaborada de representar os sentidos que estão constituindo o seu pensamento. Assim, “Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (VIGOTSKI, 2000, p. 465). Fica claro que os sentidos são um grau de subjetivação ainda mais avançado do mundo material, em relação aos significados: eles se baseiam e são atribuídos em uma relação dialética com os significados socialmente constituídos, mas não se isolam a estes, são individuais e estão em constante movimento.

O sentido da palavra, diz Paulham, é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias. Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada

palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (VIGOTSKI, 2000, p. 466).

Essa explicação dada por Vigotski ao pensamento de Paulham, dá um norte para a reprodução subjetiva de quais as diferenças socialmente situadas na relação entre os significados e sentido. O posicionamento do significado dentro da estrutura do sentido, não coloca em posição imediata de estabilidade total. O que está convencionalizado, é que o significado não é perene, apenas permanece mais tempo como representação social de um mesmo fenômeno que pode se alterar de acordo com as relações sociais e suas condições sociais de uso.

Segundo estes pressupostos, os *professores/alunos*, enquanto estão em atividade de aprendizagem - “um tipo especial de atividade dirigida à aquisição de habilidades e conhecimento social por meio da re-produção individual mediante ações de aprendizagem especiais sobre os objetos de aprendizagem (métodos e conhecimento do assunto)” (SERRÃO, 2003, p. 12) - vão significando conhecimentos e vivências e atribuindo sentidos específicos a cada uma delas. Em outras palavras, à medida que eles entram em relação com as tarefas propostas, eles vão complexificando sua consciência, pois estes momentos dentro da Zona de Desenvolvimento Potencial vão colaborar para seu completo desenvolvimento: chegar ao plano real de aprendizagem.

Os significados e sentidos, na concepção de Serrão (2006), resultam de interações complexas do indivíduo com seus pares e as particularidades do momento no qual eles vivem. Essa relação marcada pelas condições sociais e biológicas do momento, como é o caso da divisão de sociedade em classes, a exploração do trabalho e a precarização do acesso aos bens da cultura mais avançados já produzidos, acabam por fazer parte da constituição individual de cada pessoa.

O *professor/aluno* do PARFOR não fica fora dessa interpretação. Ele está inserido em um contexto de trabalho marcado por relações abusivas que acabam por conferir-lhe a característica de ‘atividade estranhada’ (MARX, 2004), visto que não tendo a finalidade de acrescentar-lhe mais desenvolvimento ao processo de humanização, faz com que ele agregue sentidos negativos na relação com o trabalho, que também são levadas ao campo de sua atuação como acadêmico de uma formação que também está contextualizada em um cenário de intenções e

tensões neoliberais, que não se preocupam e fazê-lo evoluir. Pelo contrário, limita-o, adoecendo-o e entorpece os motivos que anteriormente o fizeram visionar uma atividade profissional na qual se realizaria como indivíduo humano.

Superar uma discussão apenas formal e que se posiciona-se na direção da percepção era a proposta principal do texto, visto que no movimento de sua elaboração - como demonstra Vigotski (2000) - são evocadas faculdades cada vez mais elevadas do pensamento, na direção de sua verbalização ao tempo que a linguagem também é intelectualizada - é um desafio e os significados e sentidos atribuídos por professores/alunos às mediações que constituíram se processo de aprendizagem, vão revelar muito mais do que os elementos já percebidos pelo potencial sensível e elementar: revela a essência desse fenômeno e dá margem para compreender o que uma política pública de formação de professores, como é o caso do PARFOR, pode estar reproduzindo na sociedade. Se está organizada para humanizar e o faz. Se estruturada para atender às motivações dos professores e o faz. Se contribui para que a qualidade do ensino melhore e o faz ou não.

Ao colaborar com a pesquisa em educação por meio do compartilhamento de significados e sentidos, o professor da rede pública de ensino está contribuindo para que as próximas gerações de professores tenham acesso a uma formação que agregue conhecimentos empíricos recentes e reflexões teórico-filosóficas que também servirão para colaborar para o próprio desenvolvimento, nas ocasiões de formação continuada e dos seus pares.

2.2 Procedimentos metodológicos da investigação acerca da aprendizagem da docência no PARFOR/UESPI

Uma das características que demarcam a qualidade da pesquisa é a organicidade dos procedimentos e sua articulação com os objetivos do pesquisador. Ao chegar a uma delimitação clara do que seria pesquisado e já termos nos apropriado de bastantes referenciais de discussões e produções científicas já feitas acerca neste campo, foi necessário pensar acerca de quais instrumentos de produção de dados e procedimentos analíticos seriam empregados.

Não foi uma tarefa muito fácil. Exigiu leitura de outras pesquisas, sistematização e classificação de instrumentos e procedimentos para ver quais seriam mais adequados aos objetivos da pesquisa e que fossem coerentes no

sentido de impulsionarem de fato os participantes a colaborarem de forma fluida e densa. Depois de entender como os pesquisadores da linha de pesquisa estavam explicando o emprego dos instrumentos de produção de dados da pesquisa e dos procedimentos analíticos, foi possível estabelecer um percurso próprio, mas alicerçado nas produções de outrem.

Visando chegar à compreensão máxima possível das determinações sócio-históricas que constituem a aprendizagem da docência no PARFOR por meio do processo de mediação - amplamente explicado na subseção anterior – esta seção apresenta as escolhas metodológicas, os participantes da pesquisa e os procedimentos que serão empregados na investigação. Portanto, elencamos aqui os participantes, os instrumentos de produção de dados e de análise dos mesmos, assim como seu potencial de consecução do objetivo da pesquisa.

2.2.1 Quem são os participantes da pesquisa?

Antes de saber quem são os participantes, é preciso conhecer as condições que os qualificaram para a participação na pesquisa, para entender as mediações que constituiu a aprendizagem da docência deles. Após isso, apresentam-se as condições objetivas que tem determinado a execução do seu trabalho e o cenário onde exercem a atividade docente.

Os participantes são professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam na Rede Municipal de Ensino de São João do Piauí, que participaram das turmas de licenciatura em Pedagogia ofertadas pelo PARFOR, no âmbito da UESPI. Ambos iniciaram suas carreiras na zona rural e depois foram lotados nas escolas de zona urbana. Atualmente, vivem um momento no qual há um esforço da gestão por resultados positivos nos índices das avaliações externas das escolas.

A busca por participações nesta pesquisa foi intensa e demandou esforços desde a identificação até o contato aos professores formados no programa. Para a escolha desses professores participantes, lançou-se mão dos critérios que visavam uma interação direta com a realidade da atividade desenvolvida pelos professores que, até aquele momento de matrícula no curso, não tinham acessado a formação em nível superior exigida pela LDB (Lei nº 9.394/96).

Os critérios que delimitam como elegíveis à participação de professores egressos do PARFOR/UESPI na pesquisa, foram:

- Não ter acessado outra formação em nível superior antes de cursar a Licenciatura em Pedagogia no PARFOR/UESPI;
- Atuar em um dos municípios conveniados que participaram do acordo de oferta de formação continuada de professores para Educação Básica no Núcleo de Ensino Superior da UESPI em São João do Piauí;
- Estar atuando em turmas de Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma rede municipal de ensino;
- Participar voluntariamente da pesquisa.

Para chegar aos participantes foi preciso consultar os professores sobre o interesse em participar da pesquisa, sendo realizado por meio de um questionário online com a apresentação da pesquisa, dos seus objetivos e finalidades, bem como algumas questões, a partir das quais os professores manifestaram seu interesse ou não de participar da pesquisa. No questionário, buscava-se conhecer os professores que se enquadrariam nos critérios da pesquisa, logo buscou-se saber se eles tinham cursado outra formação antes de se candidatar a uma vaga no PARFOR-UESPI, se estavam atuando na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, em que rede de ensino atuavam e em qual município da região eles residiam.

Enviados os questionários aos professores, notou-se que apenas 10 dos egressos do PARFOR responderam ao questionário, dentre eles, apenas três deles se disseram disponíveis para participar da pesquisa e desses apenas dois estavam em atividade na sala de aula e não tinham participado de formação em nível superior. Uma outra professora se qualificava quanto ao fato de não ter outra formação superior antes de PARFOR, mas não estava atuando na docência. Apesar de disponível, não se encaixava em todos os critérios.

Após a aplicação dos questionários e encontrados os dois participantes, organizou-se uma reunião para apresentação da pesquisa, realização de uma breve reflexão sobre a fala marxiana “Os homens fazem a própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2011, p. 25), analisando a partir das possibilidades de formação e atuação do professor apesar das particularidades nas quais estão inseridos; explicou-se quais seriam os instrumentos de constituição de dados e suas finalidades e, por fim, procedeu-se a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Na ocasião, os professores foram instigados a falar sobre a atuação em sala de aula, narraram memórias do curso, refletiram sobre o quanto foi proveitoso para eles participarem do PARFOR e puderam tirar dúvidas sobre a pesquisa. Esse momento foi muito importante para eles entenderem o quanto esta pesquisa é importante e registrarem a satisfação de participar dela, bem como para escolherem os codinomes que seriam utilizados para resguardar a identidade deles.

Os participantes da pesquisa são dois professores, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, ambos são sanjoanenses e fazem parte do quadro de pessoal efetivo da Rede Municipal de Ensino de São João do Piauí. No entanto, não estão lotados nas mesmas escolas da rede, portanto, iniciar-se-á uma descrição deles e de seus locais de trabalho.

Magda, é professora da rede municipal de ensino há onze anos, entrou para a carreira docente em uma escola da zona rural do município de São João do Piauí, onde ministrava aulas para alunos da educação infantil, em um contexto marcado por várias dificuldades, como disponibilidade de materiais, logística da escola, dificuldade de os alunos chegarem à escola, entre outros. Atualmente, ela está lotada no Centro de Educação Infantil Teresinha Laurentino, que oferta turmas da pré-escola I e II.

A instituição funcionava em um outro prédio e ofertava turmas de Maternal II e ao mudar de endereço, mudou de razão social (antigamente era Escolinha Mãe Mirô). As turmas do Maternal passaram a funcionar na Creche Tia Heloína, em outro prédio também recém construído. As novas instalações contam com salas de aula, sala multifuncional, secretaria, sala de professores, sala de diretores, Sala de coordenadores, sala de professores, refeitório e cantina, banheiros adaptados às especificidades das crianças, parquinho e ampla área de recreação.

Anísio, também atua em uma escola resultante de transformações, pois até o ano de 2020, estava lotado na Unidade Escolar Silvino de Moura Leal, instituição que foi desativada e teve seus alunos transferidos para uma escola nova: Centro Educacional Elisa Maria Modesto Amorim. Esta escola também foi construída recentemente, como resultado de aplicações de valores recebidos de precatórios e investimentos públicos. Como o prédio é amplo, junto à escola que Anísio trabalhava, também foi desativada um outra, pois o novo prédio comporta a nucleação das duas instituições. Ali são atendidos mais 800 alunos em turmas de 1º aos 4º anos do ensino fundamental.

A escola conta com salas de aula amplas, auditório, quadra poliesportiva coberta, salas de direção, coordenação, secretaria, digitação, multifuncional, de professores, amplo refeitório e área de recreação. Esta estrutura ocupa 75% do quarteirão e foi construída sob o terreno da antiga Sibrasem.

Essas constantes mudanças de prédio e organização administrativa vem ocorrendo desde 2013, quando a gestão foi assumida pelo Dr. Gil Carlos Modesto. O governo do petista foi marcado por várias mudanças, desde a organização administrativa mais eficiente até a aparelhagem dos órgãos da administração pública em locais passíveis de atendimento dos interesses públicos. Desde 2021, a gestão vem se empenhando em dar continuidade a este trabalho de atendimento às necessidades da população, mas agora com uma bandeira também associada ao desenvolvimento econômico da região através do incentivo para o trabalho e sobrevivência no campo, ao surgimento de novas empresas e desenvolvimento das já existentes.

É nesta particularidade que os professores Anísio e Magda desenvolvem sua atividade docente: mudanças nas condições de exercício da docência, desafios de ensinar a um público diverso e mais complexo, assim como o de realizar-se no que fazem através da valorização da profissão que exercem.

2.2.2 Instrumentos de produção de dados e seus procedimentos

Nesta subseção objetiva-se apresentar os instrumentos e descrever os procedimentos de produção de dados da pesquisa. Neste sentido, serão apresentados os dois instrumentos de produção de dados – Carta Pedagógica e Entrevista Reflexiva – e descritos os procedimentos de sua utilização.

Haja vista todo o percurso que se propõe neste objetivo, lançou-se mão de dois procedimentos de produção de dados, quando o primeiro tem por finalidade tem a finalidade de constituir as bases para a consecução do segundo. Portanto, o primeiro momento foi o da comunicação oficial da pesquisa e aplicação de uma Carta Pedagógica dirigida à coordenadora do PARFOR/UESPI tomando como motivação o seguinte direcionamento: gostaríamos que vocês escrevessem uma carta para a coordenadora do PARFOR da UESPI relatando sobre a oportunidade de cursar a Licenciatura em Pedagogia, elencando vivências e experiências que

marcaram sua permanência no curso e acerca de como ele contribuiu para seu desenvolvimento como profissional¹³.

A escolha desse instrumento teve como fundo a consideração de que a escrita é uma forma de objetivação do pensamento e servirá de preparação para o processo de reflexão a ser desenvolvido na ocasião da Entrevista Reflexiva, ou seja, tanto para sistematização das perguntas a serem realizadas, reservando especial atenção das perguntas para os pontos que ficaram em aberto na carta, como para que os próprios participantes tivessem a oportunidade de exercitar sua reflexão acerca dos motivos que os levaram à candidatura a uma vaga no PARFOR-UESPI, das ações formativas das quais participou no curso e dos impactos desse processo formativo na sua prática pedagógica.

A carta é um instrumento de comunicação muito utilizado na antiguidade, mas que despontou no meio acadêmico como um instrumento de obtenção de dados. Utilizando-se da língua escrita o participante tem a possibilidade materializar seu pensamento na palavra, o que lhe possibilita mais ampla compreensão dos processos mentais aos quais estão sendo ou foram desenvolvidos na sua psique.

O ato de escrever uma carta permite ao escritor tomar distância para uma reflexão, retomar uma frase antes de lançá-la ao destinatário, reler o texto para melhor compreender seu significado e normalmente expressar muita emoção e sentimentos que ficam registrados por tempo indeterminado (NETTO *et al*, 2012, p. 2012).

A tomada de distância, a análise, a compreensão e o registro são procedimentos que dão materialidade ao pensamento de quem escreve. Vigotski (2001) traz elementos para compreender por que o texto escrito é um meio de tornar o pensado em signo linguístico, ao explicar que tanto o pensamento quanto a linguagem têm raízes ontogenéticas diferentes, que no curso do desenvolvimento tem suas linhas cruzadas, o que faz com que o pensamento se torne verbal e a fala intelectual. O mesmo se aplica à escrita que um outro nível de desenvolvimento da linguagem: ao escrever, o professor está objetivando o seu pensamento e intelectualizando o falado.

Luria (1986, p. 22), ao explicar o processo de desenvolvimento da consciência do homem, diz que “a linguagem se tornou em instrumento decisivo do

¹³ A elaboração da Carta Pedagógica era de finalidade ficcional, mas com a intenção de fazer com que esses participantes acessassem zonas de sentido essenciais ao entendimento de como se constituiu a aprendizagem da docência deles no PARFOR-UESPI e de que mudanças ocorreram a partir de sua participação no curso.

conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações”. A posição do autor justifica o fato de que a linguagem é um instrumento importante de consecução do intelecto, o que reforça o quanto ela potencializa a atividade realizada pelo homem.

A Carta Pedagógica é um instrumento de pesquisa que carrega esta possibilidade, pois assim como os demais textos escritos do gênero, ela é uma oportunidade de o participante da pesquisa realizar o pensamento e direcionar seu discurso a outro ente envolvido, o que é manifestação de instrumentos da fala, do pensamento e da imaginação. São instrumentos psicológicos aqueles criados artificialmente e que “destinam-se a processos próprios ou alheios” (VIGOTSKI, 2004, p. 93).

Mello (2020), em sua dissertação de mestrado em educação, caracteriza seus momentos de contato com as cartas pedagógicas como uma situação diferenciada de produção na qual são empenhados esforços e emoções novamente vivenciadas pelos participantes.

Quando escrevo Cartas Pedagógicas sinto a fluidez das palavras baseada em minha realidade e de meus pares profissionais. Afirmo a escrita como organização que traduzo como Registro Escrito. As vivências profissionais inerentes aos docentes da Educação Infantil nos tornam irmanados em uma vulnerabilidade regimental. Acredito que essa realidade, essa prática exercida e vivida das cartas pedagógicas, desvelam uma dialogicidade eloquente e irmanadora que baseio a escrita das cartas (p. 44).

Tendo em vista toda essa riqueza de potencial para acessar o conteúdo das vivências e objetivação delas por meio da escrita, é que se optou por utilizar a Carta Pedagógica como forma de impulsionar o processo de reflexão dos participantes, pois na aplicação das entrevistas reflexivas é necessário um aprofundamento das reflexões já iniciadas. Em síntese, utiliza-se a Carta Pedagógica como primeiro impulso ao processo de reflexão, que será expandido a na ocasião da aplicação do segundo instrumento.

O este último instrumento a ser empregado na produção de dados tem a finalidade de se obter uma participação verbal gravada, a fim de explorar os sentidos e significados desenvolvidos pelos professores egressos do PARFOR/UESPI acerca dos processos que medeiam a aprendizagem da docência. A Entrevista Reflexiva foi considerada como um instrumento com grande potencial de produção de dados no

cumprimento dos objetivos, visto que oportuniza momentos de produção, intervenções, posicionamento democrático no formato de produção e reflexão.

Ao empregar este instrumento, objetiva-se dar a oportunidade de os participantes ultrapassarem a mera narração dos fatos, pensando sobre as causas que os constituem e as relações que mediaram a aprendizagem da docência durante o tempo que estiveram no curso e sobre os impactos dessa formação em suas práticas pedagógicas pós-curso.

É justamente no caráter reflexivo¹⁴ que se percebeu este potencial de atendimento ao objetivo da pesquisa, visto que a pretensão era de dados obtidos não se tornarem posse do pesquisador, quando, na verdade, foram uma produção coletiva.

A reflexividade [...] é a ferramenta que poderá auxiliar na tentativa de construção de uma condição de horizontalidade [e no contorno] de algumas dificuldades [...], inerentes a uma situação de encontro face a face, em especial quando os mundos do entrevistador e do entrevistado forem muito diferentes social e culturalmente (SZYMANSKI, 2000, p. 14).

Resolver as diferenças por meio de participação ativa dos envolvidos na constituição dos dados, rompe com uma visão de trabalho de produção científica na qual o pesquisador tem monopólio das informações e a colaboração do entrevistado é apenas para ceder as informações ao pesquisador, quem tomará as decisões interpretativas e explicar, não tendo que observar a coerência estrita entre os dados brutos e sua análise mais complexa. A entrevista precisa ser respeitada em sua natureza mais simples, que é o diálogo¹⁵ entre pares interessados (FREIRE, 1970).

Ao reconhecer o papel ativo dos participantes, são levados em conta a interatividade, motivação e intencionalidade do sujeito, o que reforça a importância que os “instrumentos de investigação adquiram um sentido interativo” (REY, 1999, p. 60). Desta forma, leva-se ao clímax do valor da entrevista e do caráter humano e ativo com os quais ela está fortemente relacionada nas suas raízes.

¹⁴ Recorremos a Szymanski apenas para apoiar a explicação da parte procedimental da pesquisa que trata da reflexividade, pois o pesquisador tem ciência de que sua produção está situada em outra episteme.

¹⁵ Quando é mencionado o diálogo aqui neste trecho, o é segundo a concepção de educação e da pesquisa em sentido dialógico, como uma atividade humana e que só faz sentido quando os participantes não agem passivamente, conforme discute o educador pernambucano Paulo Freire (1970).

Como já fora discutido anteriormente, a linguagem, que se materializa por meio do diálogo durante a entrevista, “faz com que qualquer afazer humano tenha lugar numa rede particular de conversações que se define em sua particularidade pelo emocional que define as ações que nela se coordenam” (MATURANA, 1993, p. 10). Justificado o aspecto da reflexividade, por meio da evidência do seu caráter humano, visto que se constitui num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados por emoções e sentimentos (HOLSTEN; GUBRIUM, 1995).

Por fim, dois aspectos tiveram impacto na escolha da reflexividade como conceito fundamental em detrimento de outros tipos de entrevista também são colocados por Banister *et al* (1994). Enquanto a entrevista aberta “mascara pressupostos ou agendas e expectativas”, a entrevista estruturada tende a aproximar-se “de questionários, dificultando a investigação de significados subjetivos, e de muitos complexos para a investigação quantitativa” (p. 50).

Conforme aponta Szymanski (2000), serão adotados os seguintes elementos durante a utilização do instrumento em questão: contato inicial, apresentação da questão norteadora, expressões de compreensão, questões focalizadoras, questões de aprofundamento e devolução do registro para análise do entrevistado.

Durante o contato inicial da entrevista é feita uma tentativa de aproximação ao entrevistado por meio da tomada de consciência da finalidade da entrevista e seu potencial de contribuição para ciência e para o processo de desenvolvimento dos envolvidos na produção de dados e nas demais etapas.

Nesse primeiro momento, o entrevistado será informado sobre dados do entrevistador, sua instituição de origem e o tema de sua pesquisa. Deverá ser solicitada a sua permissão para a gravação da entrevista e assegurado seu direito de anonimato, acesso às gravações e análises e aberta a possibilidade de ele também fazer perguntas. Sem se referir especificamente à entrevista (SZYMANSKI, 2000, p. 200).

Nesta ocasião, serão ainda solicitadas a participação voluntária e a cooperação com o processo de pesquisa. Como deixa claro a autora, esse momento é muito importante para a consumação dos objetivos da pesquisa, visto que, sem o diálogo inicial, o entendimento da reflexividade e da quebra da relação de dominação entre o pesquisador e o entrevistado seria esvaziado.

O desenvolvimento da pesquisa é o próximo momento da pesquisa, pois inicia-se formalmente a entrevista com a gravação da questão norteadora

(SZYMANSKI, 2000) e o entrevistado terá a oportunidade de se posicionar frente ao desafio que ela lhe apresenta. A finalidade deste momento é fazer com que o entrevistado mobilize seus conhecimentos, experiências e emoções e apresente verbalmente sua resposta para a pergunta, elencando-os na direção a qual a pesquisa tem proposto realizar.

Nesta ocasião será apresentada a pergunta: Gostaria que você me falasse sobre como foi o processo de aprendizagem da docência quando acadêmico(a) do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pelo PARFOR/UESPI em São João do Piauí. Espera-se que o participante faça um relato sobre suas experiências na formação, descrevendo e explicando esses momentos da história de sua formação e outras que lhe atravessaram ou já resultam do processo de formação de sentidos e significados.

Ao tempo que o participante for verbalizando seu pensamento, poderá ele não mencionar aspectos que contemplam os objetivos da pesquisa de entender os motivos que os levaram a buscar e permanecer na formação e as possibilidades de apreensão da realidade concreta da docência e de transformações que ela tenha causado no desenvolvimento profissional do indivíduo pesquisado. Para evitar que estes objetivos não sejam contemplados, lançar-se-á mão de questões focais e/ou questões de esclarecimento (SZYMANSKI, 2000), tais como as que estão esboçadas nos exemplos abaixo:

Caso o professor não faça menção e comece a se afastar dos objetivos, serão feitas perguntas focais como esta: Bom, em relação aos momentos de aprendizagem da docência no PARFOR, eu havia perguntado que o motivou a ingressar e permanecer no curso. Naquele momento, a sua escolha pelo curso foi condicionada a quais fatores? Pretende-se que ele faça uma incursão mais profunda a respeito das suas motivações e com elas forneça elementos para a discussão sobre como as determinações sócio-históricas da aprendizagem da docência tem se revelado nos processos de mediação e neles se revela. Porém, por questões éticas, caso ele não queira fazê-lo (focar neste assunto, por exemplo), o seu direito será respeitado, não sendo ele constrangido a falar a respeito devido às condições que sejam impeditivas.

Nas situações nas quais eles forem superficiais na abordagem dos principais assuntos da entrevista, serão feitas questões de aprofundamento. Caso estivesse sendo feita menção ao desenvolvimento profissional e suas relações com a

aprendizagem da docência no PARFOR/UESPI e o professor limitasse suas respostas, sendo superficial, poder-se-ia lançar o seguinte questionamento: Há professores que alegam indiferença quando se fala de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência ocorridos a partir de processos de formação. Você consegue ver na sua atividade como professor momentos que refletem mudanças entre a sua atuação profissional antes e depois da formação ofertada pelo PARFOR/UESPI? Através desta pergunta, o profissional entrevistado poderia organizar seu discurso e contribuir mais com o propósito da pesquisa.

Terminadas as intervenções com as perguntas e as expressões de compreensão, será encerrada a entrevista com os agradecimentos e com o desligamento do instrumento de gravação. Feito isso, o pesquisador fará a primeira incursão analítica dos dados e um momento de devolução dessa análise ao entrevistado para que ele aprecie e reflita sobre esta primeira análise.

O sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação. A autoria daquele conhecimento é dividida com o entrevistado que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador (SZYMANSKI, 2000, p. 212).

O movimento dessa devolução resguarda, conforme defendido anteriormente, o caráter dialógico da pesquisa acrescenta ao processo ainda mais confiabilidade quando da construção dos dados e do seu primeiro movimento de interpretação. A colaboração entre os envolvidos no processo potencializa a qualidade dos resultados e evita que, mesmo sob codinomes, o entrevistado sinta-se constrangido a visitar o produto da pesquisa ou por causa dele sinta-se lesado.

Finalizados estes momentos de constituição de dados, partiu-se para o último movimento e não menos importante do trabalho de pesquisa: a interpretação de dados, a qual será amplamente explicada na próxima subseção.

2.2.3 Procedimento de análise de dados: os Núcleos de Significação

Para analisar os dados produzidos junto aos entrevistados, utilizou-se o procedimento denominado de Núcleos de Significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2013), o qual explora amplamente os significados e sentidos verbalizados pelos entrevistados e registrados pelo pesquisador. Teixeira (2014) descreve esse movimento de análise como um processo de aproximações às zonas de sentido.

O processo analítico orientado pelo procedimento denominado Núcleos de Significação consiste em três movimentos: leituras recorrentes e seleção dos pré-indicadores; articulação dos pré-indicadores em indicadores e, por fim, a aglutinação dos indicadores em núcleos de significação (p. 110).

Nesses três momentos são feitas aproximações e afastamentos em relação ao objeto para melhor compreendê-lo. A leitura aproxima o pesquisador da particularidade que constitui o participante e traz como resultado a articulação dos pré-indicadores e sua posterior sistematização e indicadores. Nesse momento, a palavra, ao sair de seu lócus individual e subjetivo é situada no social e objetivo das relações que a constituíram.

O emaranhado de relações sociais que constituíram os professores participantes da pesquisa e seu pensamento tem na palavra seu principal meio de realização, pois como aponta Vigotski (2001, p. 409), “O Pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Como o pensamento se realiza na palavra. Esta feita, é na palavra que se encontra o alvo da análise no procedimento Núcleos de Significação, pois ela carrega em si dois aspectos que são a expressão do psiquismo humano: os significados e sentidos historicamente produzidos.

Em outras palavras, “a relação pensamento-linguagem não pode ser outra que não uma relação de mediação, na qual, ao mesmo tempo em que um elemento não se confunde com o outro, não pode ser compreendido sem o outro, onde um constitui o outro” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226). Os Núcleos de Significação despontaram, para esta pesquisa, como uma possibilidade de investigar o psiquismo a partir da palavra, explorando seus significados e sentidos e os confrontado com as particularidades, neste caso, das mediações que constituem a aprendizagem da docência no PARFOR/UESPI. “As verbalizações dos professores egressos contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 222).

Em sua pesquisa de doutorado, Teixeira (2014) explica didaticamente os procedimentos necessários para a apreensão dos Núcleos de Significação. O primeiro passo é fazer uma leitura flutuante das falas dos professores para elencar os pré-indicadores que são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto,

constituem uma unidade de pensamento e linguagem" (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Após a leitura flutuante dessas falas, são selecionados trechos que se constituem em zonas de sentidos denominados de pré-indicadores. Cada pré-indicador está linguisticamente constituído para realizar uma estrutura psicológica complexa de pensamento que está organizada em torno de uma situação social e historicamente construída (tema). É preciso destacar o conteúdo desse tema para analisar para avançar nas possibilidades de explicação do fenômeno investigado.

Passada a escolha dos pré-indicadores, realiza-se a análise do conteúdo temático de cada um deles, para em seguida, articulá-los em indicadores. Teixeira (2014) apresenta uma estratégia que ajuda muito a sistematizar este processo e torná-lo menos complicado de executar.

À medida que cada pré-indicador era selecionado para integrar determinado grupo de conteúdos temáticos, e assim fosse articulado em indicadores, esse pré-indicador era marcado com cor diferente para que não houvesse o risco da repetição e identificado com o nome fictício da coordenadora (TEIXEIRA, 2014, p. 112).

Por meio deste movimento, o pesquisador vai elegendo os conteúdos temáticos e associando-os aos seus respectivos indicadores de acordo com a cor escolhida para cada um tipo de situação discursiva levantada nas verbalizações do pensamento dos professores entrevistados.

Olhando pela complexa geografia do pensamento, os pré-indicadores estão às margens da constituição psíquica dos professores entrevistados. Juntos, os conteúdos temáticos desses pré-indicadores indicam as regiões ou estruturas que foram sendo organizadas a partir do processo de subjetivação e de objetivação. No entanto, a análise precisa sair da margem, da periferia, e avançar para o seu núcleo, sua essência. O avanço é começar a articular essas palavras na direção de uma forma mais complexa que tem como limite a relação entre o pensamento realizada e as possibilidades de sua origem.

Olhando pelas lentes do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, a humanidade já culturalmente produzida, reproduz-se nas novas relações social travadas pelo indivíduo e nelas encontra a essência da sua evolução ou estagnação. Por isso, a essência (centro, geograficamente falando) está situado na captação de todas as relações que marcaram o conteúdo psicológico do entrevistado e se reproduziram como um estrato periférico.

Para conseguir se aproximar ainda mais da essência, os pré-indicadores foram sistematizados em indicadores através dos critérios de complementaridade, similaridade e contraposição dos temas neles contidos. Teixeira (2014, p. 112-113) exemplificou esse procedimento em sua tese.

Os indicadores das entrevistas individuais e das entrevistas reflexivas coletivas foram articulados conforme os critérios complementaridade, similaridade e contraposição, e resultou na aglutinação de três núcleos de significação, assim denominados: o primeiro sobre formação contínua, “O ‘Faz Tudo’ na escola significa a formação contínua ora aperfeiçoamento, ora desenvolvimento profissional”; o segundo sobre o trabalho que realizam, “O pensar e o agir do ‘Faz Tudo’ na escola denuncia o número excessivo de ações que compõem o trabalho desenvolvido na escola pública”; o terceiro “A dimensão afetivo-volitiva do coordenador ‘Faz Tudo’ na escola está perpassada pelas motivações, atitudes e sentimentos que têm mediado o desenvolvimento do seu trabalho na escola pública” (p. 112-113).

Essa lógica de sistematização é um passo importante, pois ela funciona como o limite entre a margem e o centro das relações que constituem o pensamento dos professores entrevistados. É aqui onde as relações que se aparentam apenas particulares, são visíveis como parte do todo e dele constituídas. Neste momento, a teoria passa a representar a lente com a qual o pensamento verbalizado pelos professores passa a ser descrito, para ser posteriormente explicado.

Durante o movimento de análise dos indicadores, relacionou-se os indicadores pela sua similaridade de conteúdo, ou seja, se eles se alinham na temática, tem a mesma discussão mais em pontos diferentes do discurso; pela sua contraposição, no que tange à oposição das ideias de um indicador em relação a outro; e, pela complementaridade, por serem um a complementação do que está discutido no outro. Todo este caminho perpassa pelas zonas de sentido presentes no discurso dos entrevistados.

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Explorar as zonas de sentido é ir além do mero significado social das palavras. Isso tem uma implicação muito maior que a morfologia ou a sintaxe isolada da palavra empregada pelo entrevistado. O que foi enunciado pelos professores é a

realização do seu *corpus* psíquico, formado pela história das vivências que o atravessaram durante os momentos em que esteve acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pelo PARFOR/UESPI, no núcleo de São João do Piauí, no caso desta pesquisa. Essas relações, porém, não se desvinculam dos motivos que os levaram a ingressar e permanecer no curso e à compreensão do impacto gerado por esta formação no seu desenvolvimento profissional, ou seja, o discurso enunciado não se desvincula de uma particularidade que é parte de um todo de relações.

Nesse processo, “Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231). É através desses primeiros movimentos que o pesquisador vai se aproximando cada vez mais da essência do discurso. As leituras recorrentes do texto, sua articulação e a análise de suas relações vão revelando os elementos que compõem as significações desenvolvidas pelos professores.

Araújo (2015), em sua dissertação, ao relatar sobre este movimento de apreensão em sua pesquisa, acrescenta: “Esse procedimento exigiu diversas leituras das entrevistas e demandam atenção constante para não cairmos no risco de desconsiderar a relação complexa e dialética que há na totalidade que configura as significações do professor Príncipezinho” (p. 82).

Ao realizar-se esta articulação dos indicadores, o passo posterior é a aglutinação deles em Núcleos de Significação por meio de sua nomeação. Este procedimento visa dar respostas à “necessidade de uma teoria que fizesse a mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos psíquicos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 300).

Conforme explica Araújo (2015), este momento é síntese de todos os procedimentos antecedentes de análise e significa um salto no tratamento da informação, defrontando-a, posteriormente, com as demais produções científicas e da literatura a respeito das mediações da aprendizagem da docência no PARFOR/UESPI.

A última etapa da análise consistiu na articulação dos indicadores para a construção dos núcleos de significação. Indicamos tais núcleos como sínteses, pois os compreendemos como resultantes da integração dos movimentos diversos, inclusive contraditórios, que revelam muito sobre o pensar, o sentir e o agir de Príncipezinho,

portanto, podendo explicar a constituição da sua identidade como docente (ARAÚJO, 2015, p. 100).

Teixeira (2014) explica este procedimento de como deve ser realizada a articulação dos indicadores em Núcleos de Significação, em um trecho de sua tese: “de acordo com os autores, existem trechos de falas que revelam a síntese das zonas de sentido que constituem o núcleo” (p. 168). Após sistematizados os indicadores, processa-se a sua aglutinação.

A aglutinação é o momento no qual o pesquisador vai analisar o conteúdo dos indicadores e estabelecer pontes entre os nexos que os determinam. Isso possibilita entender que mediações constituem o indivíduo social professor entrevistado, pois os nexos juntos possibilitam ver o essencial a partir do qual o indivíduo se constitui. Nesta pesquisa, o movimento de aglutinação dos indicadores deu origem a três núcleos de significações, a partir de diferentes indicadores, conforme apresenta o quadro a seguir.

Quadro 01 - Aglutinação de indicadores em núcleos de significação.

Motivos que orientaram a escolha e a permanência no curso do PARFOR

- Gosto pela docência e a necessidade de formação teórica: motivos que orientaram a escolha pela graduação no curso do PARFOR.
- Insatisfação com a prática e insegurança acerca dos conhecimentos mediando a atividade docente antes do PARFOR.
- Valorização docente por meio da formação no curso do PARFOR.

O subjetivo e o objetivo mediando a aprendizagem da docência no curso do PARFOR

- Preocupação com dimensão humana na formação do aluno: sentido da docência produzida no curso do PARFOR.
- “A gente se torna flexível”: significação acerca da atividade de ensinar produzida pelo PARFOR.
- Afecções positivas provocadas pelos professores do PARFOR que medeiam a vontade de aprender.
- Desvalorização social da profissão docente afeta a motivação do professor.
- As condições precárias em que ocorreu o curso do PARFOR.

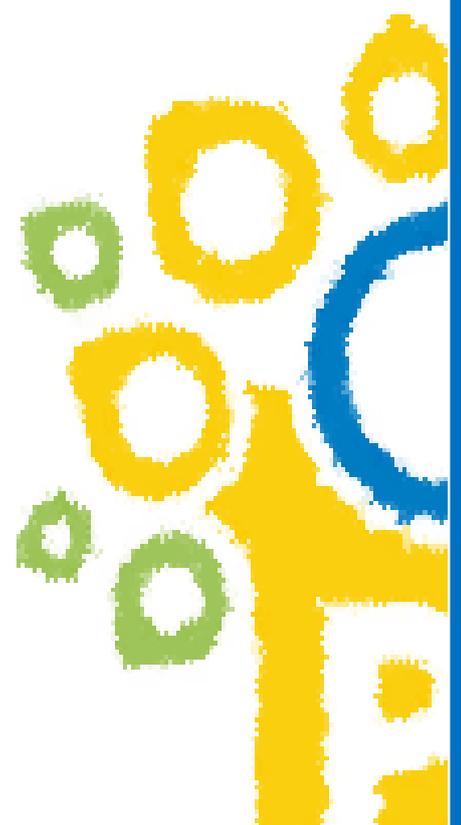
Os impactos da formação ofertada pelo PARFOR na atividade docente dos professores

- Mudanças na atividade docente provocadas pelo curso no PARFOR.
- O curso do PARFOR mediando a permanência na docência.
- Reflexões sobre o aluno e suas particularidades.
- Reflexão sobre Ser professor-aluno ou aluno-professor exige posturas diferentes.

Fonte: Análise de dados do corpus empírico da pesquisa (2022).

Para chegar a estes núcleos de significação, foi necessário realizar o percurso de leituras, destaque de pré-indicadores, articulação dos pré-indicadores em indicadores e, por fim, a aglutinação dos indicadores em unidades que constituem as zonas de sentidos.

O que o quadro 01 apresenta é o ápice de um movimento captação do conteúdo invisível das mediações que constituem a aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI, pois os núcleos trazem em seu conteúdo elementos para entender os motivos da busca e permanência dos professores no curso, as condições subjetivas e objetivas que atuaram no processo de aprendizagem da docência e os impactos causados pela formação da atividade docente dos professores formados. O próximo passo, é explicar esses achados à luz do processo histórico de formação dos indivíduos sociais professores, através da análise das relações que constituem os nexos da realidade destes indivíduos e as suas determinações sócio-históricas.



3 GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DO PARFOR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

A trajetória de implantação e implementação das políticas educacionais no Brasil, especialmente no campo da formação de professores, tem sido marcada por constantes conflitos de interesses de diversos atores participantes da cena social. Os governos, em parceria com as instituições privadas nacionais e os organismos internacionais¹⁶, vêm tentando superar a desigualdade no acesso à educação de qualidade no país, no entanto, as leis, a normatização das políticas e a execução de programas apenas reforçam a dominação dos interesses neoliberais e precarizam as possibilidades de superação dessa condição, pois negam ou precarizam oportunidades eficazes de desenvolvimento profissional a quem exerce o papel fundamental na função social da escola (professor).

Ao minimizar a importância de determinar um *lócus* de aprendizagem da docência que impulse o desenvolvimento dos professores, alimenta-se o ciclo de dominação, pois, como aponta Mészáros (2008), a educação acaba por ficar a serviço do capital. Cerceiam as oportunidades de aprendizagem dos professores e é esta aprendizagem que faz com que a qualidade dos processos educativos avance. Então, toda reforma que se pretenda fazer no sentido de elevação e desenvolvimento do aluno precisa passar também pelo desenvolvimento do professor. Porém, fazer com que os professores aprendam a docência em níveis cada vez mais elevados é tarefa complexa.

A História da Educação Brasileira está marcada por diferentes situações nas quais a necessidade de aprendizagem da docência foi deixando de ser uma preocupação com a constituição do indivíduo e comportamentos adequados à determinada ideologia (religiosa ou filosófico-econômica), para assentar-se em um *lócus* específico, sistematizado para a apropriação de conhecimentos e vivência de situações que fortaleçam a atividade docente.

O trajeto começa com a chegada dos padres Jesuítas em 1579 e o estabelecimento do processo de catequização para os povos nativos da América portuguesa. A catequização foi um movimento idealizado como resposta à Reforma Protestante, situação na qual a Igreja necessitou dividir seu poder de dominação ideológica com a burguesia. A burguesia passou a justificar suas relações com a

¹⁶ Bancos (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento) e outros organismos (Fundo Monetário Internacional, UNESCO).

sociedade e a religião colocando a dominação religiosa a serviço do capital. Como forma de expandir novamente o terreno de sua influência e dominação, a Igreja Católica Apostólica Romana acolheu e disseminou as ideias de Inácio de Loyola, no que se tornou a Companhia de Jesus, uma organização que tinha como objetivo retomar a antiga posição de dominação da Igreja (ROSÁRIO; MELO, 2015, p. 383).

A ideia de formar um modelo de homem específico, o cristão, fez com que os professores jesuítas pautassem sua atividade docente nos princípios de reprodução da dominação religiosa e por meio deles assegurassem a ação exploradora invisível do colonizador. Durante os 210 anos que permaneceram no país, a coroa portuguesa não fez exigências quanto ao nível de formação exigido para esses padres-professores¹⁷ ou acercados currículos que compunham a sua formação, todavia Mesquida (2013), narra que os primeiros professores jesuítas que chagaram aqui tinham formação em nível superior em universidades tradicionais europeias e da própria Companhia de Jesus. Amorim (2019), assevera essa informação ao especificar que a formação mínima para os padres-jesuítas poderem assumir a atividade docente oficialmente era de sete anos, sendo os últimos três desse período reservados ao curso de Filosofia.

A formação que eles recebiam tinha como finalidade dar suporte para a reprodução fidedigna dos conhecimentos elegidos como fundamentais para o processo de formação dos sacerdotes e de catequização das crianças nativas e filhos dos colonos. Por isso, o Humanismo foi a base de orientação filosófica que determinou a formação de professores como lugar de reprodução idêntica das verdades eleitas pela Igreja como sendo as essenciais (MESQUIDA, 2013).

Após o período da catequização, que se encerrou com a expulsão dos Jesuítas em 1759, entram em cena as reformas de centralização da administração da Coroa portuguesa regida pelo Marquês de Pombal (1750-1777), que estatizaram a educação, reformando-a e conferindo oficialidade à função docente. Nóvoa (2001) denomina esse momento como um marco importante no processo de profissionalização da docência, pois ela passa a ser uma atividade reconhecida oficialmente pelo Estado. Segundo o autor, “a função docente, inicialmente, desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens” (NÓVOA,

¹⁷ Denominação utilizada por Amorim (2018).

2001, p. 15) e passou a ser alvo da ação estatal, por meio da elaboração de regras para seleção dos professores, construção de um conjunto de normas e valores e através da constituição de um conjunto de saberes e técnicas específico.

A conjuntura política de Portugal e de suas colônias, no entanto, colocaria um freio nesse processo, pois, com o afastamento do Marquês de Pombal, seu projeto iluminista de governo seria deixado de lado, o que causou uma pausa no processo de profissionalização. As aulas régias substituíram as escolas jesuíticas e traziam a marca do pensamento humanista defendida pelo marquês deposto.

Apesar de organizada e reconhecida socialmente, o exercício da docência nasce em meio à precarização, desde as aulas régias, predominava o autodidatismo no qual o professor deveria aprender por conta própria o conteúdo ser ensinado e nisso consistia a ideia básica de formação de professores daquele momento (AMORIM, 2018). Em outras palavras, não havia um lócus específico de aprendizagem da docência.

Após este período, são implantadas as escolas de primeiras letras, nas quais se pretendeu ensinar às massas para manter o controle social através do Método Lancaster. Os professores seriam os soldados do exército, que deveriam aprender o método para posteriormente, após nomeados, empregá-lo nas escolas de primeiras letras.

Começa a germinar neste momento uma ideia de política pública de formação de professores, todavia há de se convir que o foco ali era tomar conhecimento de um conjunto de técnicas que visavam o controle do comportamento dos alunos que seriam reunidos nestas grandes classes sobre a regência de um soldado-professor (AMORIM, 2018).

Entre a primeira metade do século XIX e do século XX, o Brasil, que deixara de ser colônia de Portugal e passou a ser uma república, vão ocorrendo eventos que determinaram mudanças no surgimento da necessidade de organização de um lócus de aprendizagem da docência no país. Em 1835, é implantada no Rio de Janeiro a primeira Escola Normal em território brasileiro. Essa instituição foi o lócus de aprendizagem da docência em nível mais alto a ser cursado pelos professores que atuariam nos primeiros anos de escolarização.

[...] As Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem

transmitidos nas primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Essa síntese feita por Saviani (2009), traz um panorama de como esse locus de aprendizagem da docência estava organizado e que mudanças ele possibilitaria na atividade docente dos professores que tinham a oportunidade de acessá-lo. Apesar de se projetar como uma oportunidade para os professores aprenderem o que deveriam ensinar nas escolas de primeiras letras, há de se destacar que o fato de essas instituições passarem a existir, já era um passo em relação à condição de autodidatismo na qual os professores tiveram que embasar sua atividade docente durante o século anterior.

Quase 100 anos após o surgimento das Escolas normais, é fundada a Universidade de São Paulo – USP – em 1932. O surgimento da USP é um marco divisor importante na história da profissionalização de várias carreiras no país, inclusive a carreira docente, pois o início da oferta de formação em nível superior pública faz com que comecem as especulações e estudos acerca da organização de cursos e instituições em outros lugares no país. Um exemplo disso, é a criação do curso de Pedagogia, no ano de 1939, através do Decreto-Lei nº 1.190/1939. O curso não passou a ser ofertado imediatamente, mas sinaliza que naquele momento a necessidade de sua criação já não era mais uma quimera.

As Reformas ocorridas na década 1930 terão um papel marcante no surgimento das discussões e documentos acerca da necessidade de uma Lei de Diretrizes para a Educação brasileira na década seguinte, na construção das duas primeiras LDB e das reformas educacionais que condicionaram o surgimento de um terceiro documento com diretrizes para a educação nacional já na década de 1990.

O último período (estabelecimento de políticas de formação de professores em larga escala) coincide com a implantação da Política Nacional de formação de Professores da Educação Básica – o PARFOR. Para entender os motivos de essa política demarcar um novo período no processo histórico de formação de professores, faz-se necessário conhecer as condições que determinaram o seu surgimento e desenvolvimento.

Por entender que é importante compreender os nexos que constituem a totalidade das condições histórico-sociais que culminaram na criação do PARFOR é que esta seção como objetivo explicar a gênese e o desenvolvimento do PARFOR como política de formação de professores em serviço, destacando-se as condições sócio-históricas que determinaram esse movimento tendo como suporte para isso a produção científica que trata da política de formação de professores no Brasil, assim como, as pesquisas já realizadas nos últimos cinco anos.

O texto da seção está organizado em três subseções: na primeira subseção, intitulada: “*As condições sócio-históricas que medeiam a política de formação de professores no Brasil*”, é analisado o contexto de surgimento do PARFOR a partir das condições que vêm determinando as políticas de formação de professores desde a década 1990 e a expansão do programa, frente à emergência de sua execução. Nesta oportunidade, tratar-se-á ainda das suas características e das suas finalidades destacando-se elementos que explicam o seu surgimento e como se deu seu processo de expansão para diferentes localidades do país.

Na segunda subseção, intitulada: “*O PARFOR no Piauí: da capital aos rincões*”, é descrito o processo de interiorização das ações do programa do Estado do Piauí, as instituições que, articuladas, criaram os caminhos para que estas formações atingissem o maior público possível de professores da Educação Básica. Nesta subseção faz-se, também, um recorte ainda maior das ações do programa, ao apresentarem-se como e quando se deu a implantação dos cursos do PARFOR em São João do Piauí, o aumento da oferta e seu encerramento.

Na terceira subseção, denominada: “*O PARFOR e a aprendizagem da docência: o que dizem as pesquisas?*”, faz-se uma análise do que vem sendo revelado pelas pesquisas, realizadas no período de 2017 a 2022, sobre o PARFOR, sobretudo, no que tange à aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional dos professores que participaram desse processo formativo.

3.1 As condições sócio-históricas que medeiam a política de formação de professores no Brasil

As condições sócio-históricas medeiam o surgimento, expansão e desaparecimento dos fenômenos da vida humana. No entanto, estas condições não estão isentas do trabalho dos homens, já que estes intervêm na dinâmica da

realidade a todo instante, em busca da supressão de suas necessidades e da defesa de seus interesses.

No percurso histórico da existência da ideia de formação de professores no Brasil também ocorreram intervenções nos modos de pensar, formar e aprender a docência, visto que este fenômeno é acionado como meio de, formando cidadãos ativos e reflexivos, desenvolvimento das características humanas, através da atividade que esses futuros professores exercerão.

Ao intervir aqui ou ali, diversos atores vão “se metendo” na constituição das políticas e dos programas de formação dos professores e, assim, determinando o que deve se tornar prioridade na formação desses cidadãos, como deve ser organizado o processo de ensino e aprendizagem... ao mexer nesta peça do jogo (formação de professores), uma sequência de outras jogadas podem alinhar o objetivo do jogador e consumir a vitória de seus interesses. Nesse sentido, por estar no centro de um conjunto de interesses ligados à continuidade ou ruptura com o *status quo* vigente, o campo das políticas de formação de professores estará sempre sob os holofotes de diversos interessados, como os grupos políticos de um governo e os organismos que representam os interesses econômicos do capital em nível nacional ou internacional.

Para entender as condições que determinaram o surgimento e a execução das políticas educacionais no contexto pós-LDB no Brasil é necessário considerar os nexos causais (interesses, envolvidos e suas ações) que estão na base do seu processo histórico de constituição e suas relações, é preciso chegar ao cerne de composição, captando-se a totalidade dos elementos. É preciso considerar que há movimento contínuo dos processos e que esta continuidade faz com que seja possível capturar um retrato momentâneo da realidade, “é ver o detalhe no conjunto, o elemento no todo, o órgão no funcionamento do organismo” (LEFEBVRE, 1983, p. 104).

Ver o elemento no todo, neste caso, é buscar entender o conjunto das condições que constituem a gênese do PARFOR, pois ele não nasce senão como resultado de tensões causadas pelas contradições de um momento e sob a confluência de razões defendidas por seus respectivos interessados. O governo, as instituições nacionais e internacionais, os interesses defendidos, as ações e documentos são elementos que compõem o todo do fenômeno PARFOR.

Pela perspectiva histórica, o que ocorreu durante a década de 1990 no campo das políticas educacionais impactou no surgimento e na expansão do PARFOR, pois este programa é a negação de uma condição de exercício da atividade docente, que foi julgada impotente pelos resultados que pode causar até aquele momento na aprendizagem dos alunos.

É necessário entender o fato a partir de sua origem: início da década de 1990.

Em célebre artigo publicado em 2010, a professora e pesquisadora Iria Brzezinski, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) apresenta uma argumentação que explica as condições nas quais, durante o início dos anos 1990, interesses particulares de diversas entidades foram se tornando frequentes no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública e se engendraram no próprio Congresso Nacional.

Atento às negociações que se faziam nos bastidores do Congresso entre os parlamentares, o Fórum, estrategicamente, conquistava espaço para apresentar as suas propostas aos legisladores simpatizantes com a causa da educação pública e fazia valer seus interesses em defesa desta educação, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada para todos os brasileiros, em todos os níveis e modalidades de formação (BRZEZINSKI, 2010, p. 186).

As negociações das quais a autora relata são referentes às intervenções que vinham acontecendo e tinham como foco reproduzir na educação as soluções para os problemas do campo da educação, mas que estavam acompanhadas de uma lógica neoliberal, que vinha insistentemente se fazendo ouvir, devido ao teor catastrófico com o qual retratava a educação brasileira e as soluções que deveriam ser tomadas para que aqueles problemas fossem resolvidos.

Todavia, é preciso lembrar que estas negociações e intervenções, juntamente às instituições que as propuseram, não surgem neste exato momento, sem uma condição *sine qua non*. Elas já são o asseveramento de outros fatores que se intensificam frente às emergências do país no início do processo de redemocratização. Elas marcam um evento que consagrou os interesses do Estados Unidos através das políticas impostas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional - FMI, quando colocaram suas imposições à concessão de auxílios financeiros às nações, durante o Consenso de Washington, em 1989¹⁸.

¹⁸ Porém, este evento não demarca o surgimento da onda neoliberal. É preciso voltar às décadas 1960 e 1970, quando os Estados Unidos e o Reino Unido iniciaram suas campanhas em prol da

Neves e Pronko (2008, p. 95), na obra “O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo”, apontam que as principais imposições e condições do Consenso de Washington aos países que buscavam auxílio financeiro estavam “a reforma financeira, a liberalização do comércio, a reforma da previdência, a privatização das empresas estatais e a reforma trabalhista”.

No Brasil, as condições se revelaram em ajustes que atingiram diferentes setores da sociedade na década de 1990. O setor educacional, tanto público como privado, estava em processo de regulamentação através da criação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, que só entraria em vigor após a sua aprovação em 20 de dezembro de 1996. Isso fez com que a educação não ficasse de fora das reformas que o país se comprometeu a realizar em troca do auxílio financeiro do qual tanto necessitava.

Das negociações de interesses do setor empresarial e dos organismos internacionais na direção do direito à educação nos anos 1990 resulta uma alteração no direcionamento da vontade política e das escolhas dos representantes que não são eleitos após a constituinte. Isso enseja em uma mudança que atrasa a tramitação da LDB. Para Peroni (2003, p. 15):

No Brasil, o processo de reformas na área da educação nos anos 1990 deu-se em duas frentes: uma, por meio da apresentação de um projeto global para educação - a Lei de Diretrizes e Base (LDB) - e outra, que se constituiu na implementação de um conjunto de planos setoriais e decretos do Executivo.

O que Peroni (2003) narra é justamente o processo de envolvimento intencional de grupos que exerciam a dominação dos meios de produção no sentido de tomar parte no tipo e nas condições de oferta de educação para a população que estava à margem da sociedade. As frentes de atuação dos movimentos neoliberais deixam isso bem claro, pois quando se trata da proposição de uma nova LDB no início dos anos 1990 e de sua publicação, já no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), sem uma participação efetiva da sociedade e dos movimentos sociais que estavam articulados no final da década de 1980 e início daquela, o que se assistiu foi um trabalho de oficialização de interesses políticos e econômicos nas linhas da nova LDB.

abertura econômica dos mercados das nações amigas (NEVES; PRONKO, 2008, p. 95). O que se assiste no Consenso de Washington é a formalização de interesses das nações em levar a cabo, através de reformas estruturais, a vontade de seus credores.

Para Peroni (2003),

A partir de 1995, esse diálogo foi encerrado, e o governo federal passou a dar prioridade a outros interlocutores para a elaboração de suas políticas, entre eles o Instituto Herbert Levy, que, no caso, era o representante do capital (PERONI, 2003, p. 87).

O Instituto Levy, conforme aponta a autora, foi uma das várias instituições que atuaram para cumprir os interesses do capital. No entanto, outras instituições também figuraram nesse terreno como importantes atores na construção do que seriam as reformas educacionais na década de 1990 e nos anos posteriores: a CEPAL (Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e o Caribe), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial, a Conferência Mundial de Educação para Todos, o Relatório Delors, a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe e a Carta Educação (DAMBROS; MUSSIO, 2014). No quadro abaixo, são apresentadas as principais atuações neste contexto de reforma educacional da década de 1990.

Como é próprio das condições de organização propostas por estes atores neoliberais nos sistemas dos governos dos quais passam a fazer parte, o diálogo com os movimentos sociais e entidades de representação pública foi encerrado e substituídos por uma política mais centrada no estabelecimento de uma lógica capitalista que se resumia pela implantação de um “sistema de controle de qualidade” e de um “mecanismo de arrecadação e repasse de recursos para assegurar os insumos mínimos” necessários para operar as entidades do sistema educacional (PERONI, 2003, p. 88).

Antes de prosseguir desvelando o movimento histórico de constituição das políticas educacionais na década de 1990, é preciso deixar claro o que está sendo entendido como a lógica que está por trás dessas reformas: o neoliberalismo. Portanto, neste trabalho compartilha-se a visão de Gentili (1995).

A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o intrapreneur, o consumidor. (GENTILI, 1995, p. 20-21).

Em outras palavras essa lógica de mercado traz consigo as marcas de uma sociedade fundada sobre a escravidão e a exploração do trabalho como forma de aumentar as possibilidades de lucro de uma classe dominante, que controla o mercado e impõe ao trabalhador severas condições de trabalho e de provimento financeiro, de modo que um vende a sua força de trabalho por um valor insuficiente para custear uma vida digna, enquanto outro toma para si o lucro exacerbado e com ele determina melhores condições de viver e de se apropriar do conhecimento.

Neste sentido, além dos organismos que seguem esta lógica e suas atuações já mencionadas, Peroni (2003) destaca a forte presença de acordos que envolviam o governo brasileiro as instituições já mencionadas. Os acordos financeiros para o controle das ações públicas celebrados tiveram um papel central na escrita de dispositivos legais que tratavam a escola como uma empresa, que deveria focar na produtividade.

Esta aceção se justifica, na análise que Viana Júnior (1998, p. 103), nos argumentos trazidos pelo Banco Mundial para explicar os altos níveis de pobreza no Brasil:

organização precária do sistema educacional nos níveis estadual e municipal; gerenciamento e clima para o aprendizado insuficientes no âmbito da escola; demanda insuficiente de escolaridade de qualidade no âmbito da comunidade; e, preparação e motivação inadequadas do pessoal do setor da educação.

A referência ao despreparo e desmotivação dos profissionais da educação vem acompanhada de uma série de recursos que têm por finalidade criar um padrão universal de atendimento como parametrização do ensino, instituição de sistemáticas avaliações externas que servissem para monitorar o trabalho do professor e garantir que fossem levadas a cabo as intenções do capital.

Na educação, tratar de políticas públicas no período em questão é não esquecer de que o conhecimento apropriado e objetivado é meio de superação das condições sócio-históricas de exclusão da parcela mais pobre da população. Portanto, é condição necessária ao desenvolvimento da consciência, a compreensão do lugar de si nos meios de produção e a luta por melhores condições de existência.

Evangelista e Shiroma (2007), discutem o papel do professor nessas reformas e expõem uma crítica arrasadora: os professores ao tempo que, atuando em direção

aos interesses presentes nas entrelinhas das reformas, seria um protagonista. O professor também figurava, devido ao tão repetido despreparo e a oposição crítica que fazem a essas reformas, como o principal obstáculo. Além disso, o obstáculo tinha características bem mais específicas, pois o professor era visto como: “corporativista¹⁹; avesso às mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, pois não há diferenciação por mérito, por desempenho, ou seja, como obstáculo às reformas” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Por todas estas distâncias entre o profissional que precisava dirigir os trabalhadores em direção ao combate ao projeto de dominação do capital e os resultados que fizessem avançar os índices educacionais, era necessário superar o impasse. O meio encontrado passava pela intervenção na política de formação inicial e continuada de professores. Em outras palavras, como colocam as autoras, “As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional” (Idem).

Assim, a lógica de mercado que orientou as políticas educacionais, usando como justificativa a desqualificação do trabalho do professor, escondia o discurso da qualidade -, conforme colocava o Banco Mundial também no documento intitulado “Um ajuste justo – análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”: “Além de uma razão aluno-professor relativamente baixa, o sistema público de educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121).

A menção à ineficácia no documento não caracterizava uma preocupação do organismo internacional com a qualidade dos serviços ofertados à população brasileira, mas servia para justificar a necessidade de rever a posição do Estado frente ao dever já firmado na Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 1988 - com a educação básica pública, laica e gratuita.

Para este organismo, era necessário que o Brasil fizesse ajustes nos seus gastos, o que comprometeria diretamente as políticas públicas educacionais que atendem as populações mais pobres do país com o mínimo de qualidade, pois, segundo o documento, “As despesas públicas com educação vêm crescendo

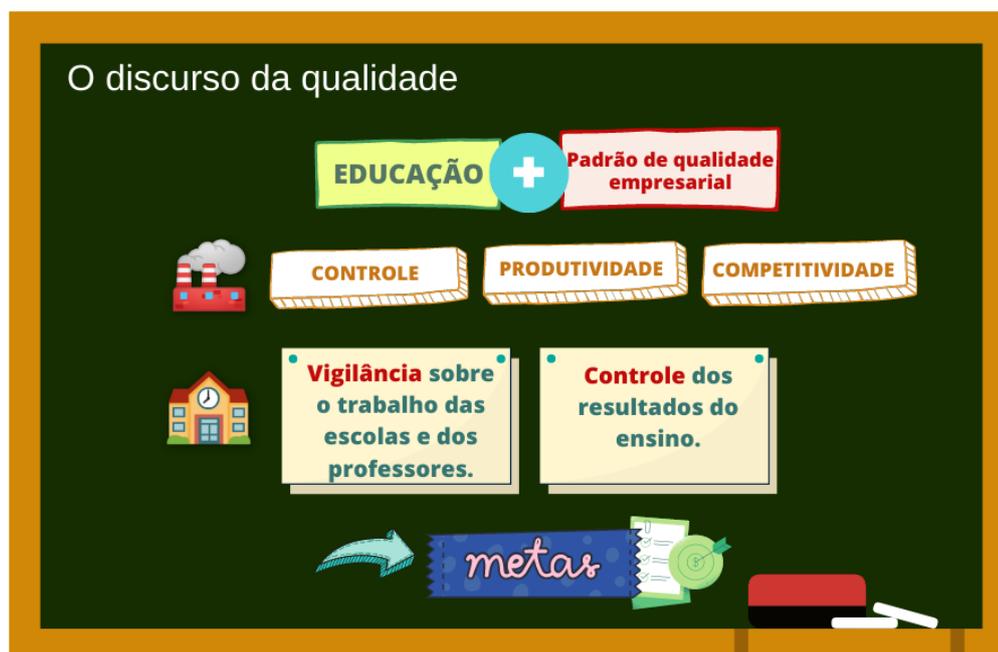
¹⁹ A crítica ao corporativismo docente está diretamente vinculada ao fato de esses profissionais se organizarem em torno de interesses e manterem forte vínculo com um conjunto ideológico que estava na contramão dos interesses neoliberais, causando diversos confrontos e difíceis assonâncias.

rapidamente nos últimos anos, acima dos níveis observados em países pares” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121). Mas o que justificava ou embasava esse discurso da relação entre gastos e resultados?

O que estava por trás disso, era o discurso da qualidade²⁰ adotado como referência para a atuação do governo e dos organismos internacionais, que enxergando grande discrepância entre o quanto era investido em relação aos resultados aos quais era possível chegar, passaram a sugerir alterações diversas, na tentativa de “equalizar” a razão entre finanças e elevação de resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

O discurso da qualidade, trouxe para o cenário educacional a lógica da produtividade e da competitividade, o que resultou em uma busca desenfreada pelo controle do fluxo de todos os processos envolvidos, desde a manutenção até os resultados. Essas premissas traziam em si as marcas do neoliberalismo, expressas pelo viés mercadológico aí presente.

Figura nº 01 - O discurso da qualidade na educação.



Fonte: Quadro elaborado pelo autor, a partir de Voss e Garcia (2014, p. 392).

O foco na produtividade que marca o discurso da qualidade asseverou a preocupação em cumprir as metas que compunham o padrão mínimo. Assim, as escolas deveriam alcançar metas relativas ao resultado quantitativo mínimo a ser

²⁰ Voss e Garcia (2014) associam o discurso da qualidade à elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

observado nas avaliações externas propostas pelos sistemas de ensino federal e estadual.

O rigoroso controle das ações dos professores e da escola é, como aponta o quadro, uma extensão do padrão de planejamento e execução utilizado nas empresas desde a última Revolução Industrial. A escola, que já trazia consigo fortes traços de aproximação às indústrias (organização em turnos, rigidez de atividades a serem executadas e horários, controle do comportamento), precisava se adequar a um sistema ainda mais exigente de desempenho da sua finalidade educativa.

Adotando-se alto nível de padronização das formas de ensinar e de demonstrar que os objetivos foram alcançados, acabam por limitar as possibilidades de desenvolvimento humano, já que ao focar na padronização, nas sequências pré-estabelecidas como método, esquece-se do caráter subjetivo que marca o processo educativo, pela presença do elemento humano em constituição. No entanto, como apontam Shiroma e Evangelista (2015), quando a preocupação era com a formação dos trabalhadores²¹ da geração seguinte, a sistemática dessa formação precisava se alinhar aos interesses e necessidades dominantes, do capital.

Para preservar esses interesses de dominação, era necessário também fazer com que os próprios formadores estivessem preparados para intervir no processo educativo desses trabalhadores, fazendo com que os conhecimentos e habilidades objetivados para atuação nos postos de trabalho não ficasse aquém do que a burguesia objetivou. Propor uma intervenção como essa era uma resposta ao negativo resultado aferido nas avaliações.

A adoção desse padrão de qualidade e das práticas de controle, na visão de Voss e Garcia (2014), produzia um efeito específico nos envolvidos nesse processo de produção de resultados quantitativos.

[...] o discurso da melhoria da qualidade da educação, centrado na elevação do IDEB, produz efeitos de auto responsabilização no governo das condutas docentes, gerando sentimentos ambíguos e contraditórios que mesclam crítica e adesão, confiança e repúdio, culpa, vergonha e autodeterminação. O trabalho pedagógico é direcionado a uma política de resultados, na qual as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais que permeiam o exercício da profissão docente, o ensino e as escolas são ignorados ou então

²¹ Diferentes habilidades que não eram uma possibilidade de desenvolvimento pelos sistemas de ensino deveriam fazer parte do repertório de conhecimentos apropriados por estes trabalhadores. Dentre os quais, o Banco Mundial (2011) menciona: “capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros”.

subsumidos a problemas de desempenho e esforço pessoal e profissional (p. 393).

Na perspectiva do discurso da qualidade, há um abandono da condição humana e o afastamento da educação como sistema de apropriações das produções humanas mais elevadas. Esses processos são substituídos pela lógica de treinamento para execução de tarefas, de maneira que o indivíduo que vai exercer a atividade de trabalho também se limite a executar um conjunto de tarefas. Assiste-se aí à precarização do ensino para tornar mais comum aos olhos dos indivíduos a precarização da força de trabalho.

Analisando os efeitos dessas intervenções neoliberais nas escolas, como apontam Almeida e Trevisol (2019), verifica-se a ausência marcante do espírito crítico, e da capacidade analítica de conjuntura, inerentes ao agir humano intencional e organizado em um fim coletivo.

A escola no século XXI é organizada não apenas para a formação de mão de obra, mas atua na formação de mentes que internalizam como condição indispensável para a vida a concorrência e a competitividade. Não estamos falando apenas na relação formação-emprego, mas em algo mais complexo, que tem relação direta com o modo como o sujeito se comporta socialmente. A formação de mentes que legitimam como norma social a competitividade e a concorrência permitem que aceitem de forma natural as crises sociais do modelo neoliberal porque já perderam de vista a capacidade crítica e analítica de conjuntura. (ALMEIDA e TREVISOL, 2019, p. 217)

Como fica claro, a lógica de mercado capitalista ultrapassou a fronteira do século XX e chegou ao século XXI, determinando as condições de formação dos brasileiros, de tal modo que legitima a dominação, por meio do impedimento do acesso a processos formativos de qualidade e que contribuam para que os indivíduos busquem e alcancem sua libertação. No entanto, esta “passagem” não estava nas entrelinhas de um papel qualquer. Ele estava nas próprias linhas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que legitimou uma formação técnica em nível médio para os professores da educação básica, apontando para a precarização do ensino.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Ao mencionar que a formação para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental pode ser admitida na modalidade normal, ocorre tanto uma admissão das condições de formação de professores daquele momento, como também uma postergação do real desinteresse do estado burguês com a oferta de educação de qualidade para a massa trabalhadora.

Amorim (2018) destaca, em sua tese de doutoramento, que as intervenções desses interesses neoliberais ao se fazerem presente no plano da formação de professores, aponta estes na condição de culpados pela ineficácia do sistema educacional brasileiro, e, portanto, deveriam, como descreve a concepção racionalista, ser reformados, atualizados, visto que sua atuação não gerava os resultados que se esperava.

Analisando o Art. 62 da LDB, a autora critica a presença do neoliberalismo nas linhas que mencionam a qualificação profissional para atuar na docência.

A atuação desses profissionais revela a presença dos princípios neoliberais nas definições das políticas públicas de formação de professores, como a valorização da experiência profissional reconhecida pelas competências e habilidades do profissional. O inciso IV libera a atuação como professor para os profissionais que tenham notório saber em formação de área afim à sua atuação ou com experiência nessa área (AMORIM, 2018, p. 75).

O que está em jogo, nesta crítica, é a desvalorização da atividade exercida pelo professor, a desvinculação do exercício do trabalho docente de um conjunto de conhecimento historicamente produzidos e a negação de que esta atividade pressupõe a constituição de uma consciência dos desafios e das possibilidades do trabalho do professor no dia a dia.

A autora acende um alerta para um agravante: discurso da racionalidade técnica que reduz e simplifica o conceito de docência a um conjunto de práticas, um receituário para curar a ignorância e preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Inclusive, Dionizio (2019), ao explicar o paradigma da racionalidade técnica em sua tese de doutorado, descreve da seguinte maneira o trabalho do professor:

Caberia ao professor desempenhar os níveis mais aplicados, apropriando-se inicialmente dos conhecimentos científicos básicos e aplicados para depois conhecer as competências profissionais. Segundo o autor, trata-se de uma perspectiva de formação de professores linear e simplista dos processos de ensino ao abranger apenas dois grandes componentes: científico cultural, que contempla o conteúdo a ensinar; e o psicopedagógico, que compreende conhecimentos sobre como atuar em sala de aula (DIONÍZIO, 2019, p. 46).

Sob esta ótica há uma simplificação da atividade reduzindo-a a um conjunto de técnicas que ensejam o aprendizado. Porém, reduzir a atividade exercida pelo professor a um manual simplificado é também simplificar o próprio conceito e a necessidade de formação de professores, pois, como não há necessidade de apropriação de conhecimentos científicos que não sejam as próprias técnicas, não se faz necessária a ocupação de um tempo específico com processos de formação. É dessa mesma perspectiva que se levanta a ideia de que o professor aprende seu ofício na sala de aula, ou seja, reduz o trabalho docente a uma atividade para a qual não se necessita de esforço e desenvolvimento intelectual.

[...] na metáfora do professor como técnico, há uma divisão dos trabalhos em que os níveis mais elevados são dedicados à produção do conhecimento e os mais aplicados são subordinados à essa produção. Caberia ao professor desempenhar os níveis mais aplicados, apropriando-se inicialmente dos conhecimentos científicos básicos e aplicados para depois conhecer as competências profissionais (DIONIZIO, 2019, p. 46).

Desvincular o “conhecimento produzido historicamente” dos “problemas cotidianos da docência” é uma estratégia que reflete a lógica formal, abstrata de ver a realidade e limita as possibilidades de atuação do professor, visto que, partir da prática sem considerar a produção científica relevante acerca da docência é limitar a atividade docente a um fazer por si mesmo, desvinculando-a das questões macro como a política educacional e a função social da escola.

Apesar de os elementos já mencionados, ainda houve outras alterações legais que também demonstram essa intervenção dos organismos na política educacional da década de 1990 e, que, também, são dignos de menção, já que eles também se configuram como condições que vão determinar a criação e o surgimento das formações de professores a partir dos anos 2000 e fazem parte das reformas educacionais empreendidas pelo governo (PACHECO *et al*, 2001).

Com vistas a assegurar o acesso e a permanência surgiram os programas Acorda Brasil! Tá na hora da escola! Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático de 1ª a 4ª séries e o Bolsa Escola. No plano do financiamento os programas Dinheiro Direto na Escola, Renda Mínima, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Programa de Expansão da Educação Profissional e outros vários, muitos dos quais destinados à adoção de tecnologias de informação e comunicação, como TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), etc. O governo também priorizou a implementação de intervenções de natureza avaliativa, como o

Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (PROVÃO) (DAMBROS; MUSSIO, 2014, p. 9).

Essas políticas demonstram a grande movimentação do governo brasileiro na tentativa de se alinhar à agenda global da época e revela que essa movimentação não se resumiu a uma especificidade apenas: eram políticas para aumentar o nível de acesso e permanência na escola por meio de mecanismo de distribuição de renda, programas de apoio financeiro e de gestão para as escolas, a criação de um fundo para destinação de recursos de pagamentos aos professores e profissionais da educação, adesão ao uso das tecnologias nas escolas, instrumentos de avaliação – pois nesta perspectiva o processo é quantificável e a linha de produção precisa estar sendo analisada o tempo inteiro a fim de minimizar os gastos e melhorar os resultados – que tinham a finalidade de orientar a adoção de novos investimentos e controle dos gastos públicos.

A seguir, detalha-se algumas ações realizadas pelos organismos internacionais na política educacional brasileira, de maneira que fique ainda mais evidente a forte relação entre o interesse neoliberal de sua atuação e o traçado das intervenções ocorridas no país que impactaram na educação.

Quadro 02 – Organismos internacionais e suas interferências na política educacional brasileira

Organismo	Principais interferências
Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Organização dos Estados Americanos (OEA)	Atuação direta em acordos que visam a formação para o trabalho complexo (ensino superior e tecnologia) nos países que selam acordos com esses organismos.
Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco)	Interferência na condução da relação entre Estado e mercado através da liberalização do comércio, desregulamentação e privatização.
	Acordos de cooperação tecnológica que marginalizavam ainda mais o país.
	Fortalecimento do capital privado, com incentivos às instituições privadas de ensino, em detrimento à precarização das instituições públicas.
	Mudanças nas necessidades de qualificação para o trabalho.
	Incentivo à captação financeira em outras instituições internacionais.
	Intervenções na educação por terem impacto direto na formação dos trabalhadores.
Programa Educação Para Todos	Incentivo à privatização do ensino público, restringindo e excluindo o acesso da população pobre à educação.
Conferência Nacional de Educação Para Todos	Desmonte do sistema de financiamento da educação nacional.
	Modificação das propostas presentes na Lei de Diretrizes

	e Base da Educação que estava em construção.
	Criação do Conselho Nacional de Educação como instituição de governo, não como instância de participação social.
	Orientação do investimento apenas para o Ensino Fundamental, em detrimento do apoio à Educação Infantil que ficou à mercê da atuação dos municípios.

Fonte: Neves e Pronko (2008) e Melo (2004), adaptado.

Como toda essa teia de atuações (políticas educacionais) não resolveu os problemas da educação brasileira, terão sido os últimos 25 anos decorridos dessa reforma insuficientes para se chegar aos resultados que se pretendeu na sua proposição? Ou terá sido a receita impotente para atender às expectativas de seus proponentes?

Dambros e Mussio (2014, p. 11), discutem o que está no seio desta contradição entre a estruturação e o desempenho dessas políticas, ao pontuar que “a dicotomia existente entre os objetivos/propostas e ações/resultados da reforma, torna questionável suas motivações e implicações”. Situações como essa podem ser vistas quando se juntam os grupos para planejarem e avaliarem as ações e tomam a lógica formal como instrumento de seu propósito. O resultado do planejamento e do investimento pelas aparências é o gasto, sem resultados. Resultados que poderiam se traduzir em emancipação, transformação, mas se reduz a índices e discursos nos quais em nada se aproxima a transformação da sociedade, a partir de seus constituintes.

Fazendo uma comparação entre as políticas educacionais no Brasil e em Portugal, Pacheco *et al* (2001), aponta uma preocupação que vem se antecedendo em relação ao Brasil, pois lá no país europeu, as reformas sempre estão ao menos dez anos à frente das que ocorrem no mesmo plano aqui no Brasil. Além da marca do desvio entre os objetivos e as realizações destas políticas, está escancarada a forma depreciadora e precária com a qual a educação vem sendo tratada na “terra onde canta o sabiá”.

Diante do rol de transformações que se esperou das reformas e dos impactos que ela não causou em termos de elevação da qualidade da educação e de vida, destaca-se que os vários agentes nacionais e internacionais (os representantes do capital no contexto interno e suas presenças políticas, bem como os organismo nacionais e internacionais, como bancos e instituições também voltadas para uma

agenda neoliberal global) que estiveram envolvidos com o movimento de constituição e execução dessas políticas públicas educacionais no Brasil antes, durante e depois da década de 1990, ocuparam os lugares de debate e conseguiram impor seu projeto de diferentes maneiras, incluindo por meio do silenciamento e da negação da atuação de entidades que se opunham ao projeto de educação que estavam defendendo. Essas intervenções políticas atuaram para implantar uma lógica de mercado na escola e supervalorizar o pensamento prático em detrimento do desenvolvimento intelectual necessário para que a parte mais carente da população pudesse superar as condições de exclusão, miséria e ignorância.

Todavia, como aponta Mészáros (2008) não há como negar que a educação está a serviço do capital, que a utiliza como forma de manutenção da dominação da classe trabalhadora e de sua prole. Mantendo-se as condições sócio-históricas de condução, continua-se o ciclo de reprodução das relações de trabalho. O pobre continua empobrecendo e os ricos ainda mais ricos.

Depois de analisar a gênese das políticas e seu movimento na década de 1990, e entender que tensões antecedem a proposição de uma política de formação de professores em nível nacional, investe-se a seção seguinte de olhar a política de formação de professores destacando o trajeto que deságua no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

3.2 O PARFOR e a formação de professores no Brasil: surgimento e expansão

No Materialismo Histórico-Dialético, o homem é um indivíduo socialmente criado que está a todo momento modificando esta sociedade em que vive, por meio de sua atividade. Por isso, quando se busca compreender a vida do homem, é necessário conhecer a sua história para poder explicá-lo com clareza e profundidade.

Registrada tamanha necessidade de fundamentar a discussão sobre as Mediações que constituem a aprendizagem da docência no PARFOR/UESPI e conferir-lhes condições lógico-dialéticas de análise e estudo, esta seção tratará de descrever o momento histórico de surgimento do PARFOR, explicando como as particularidades daquele momento histórico foram produzindo os interesses do programa, que inicialmente pretendia atender a uma obrigação legal (adequação dos quadros de professores para o nível de formação exigido pela atual Lei de Diretrizes

e Base da Educação, para o exercício da docência na Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e amplificou-se como uma possibilidade não só de elevar o nível de formação, mas a elevação da consciência da realidade concreta da docência.

No percurso de constituição desse programa são trazidos para a cena as mesmas nuances que ocuparam as discussões na década de 1990, pois havia ali uma constatação de que o resultado do trabalho docente era ineficiente e que as condições de exercício do trabalho demandam mais atenção e investimento. Na inversão da atuação naquele momento, implicam-se as ações na direção da formação do professor em um nível que correspondesse ao exigido na legislação e chegasse aos resultados, todavia não deixando-se de lado o viés quantitativo e lógico-formal. Para superar essa visão, é preciso expandir a compreensão acerca da formação de professores e os problemas atinentes a ela.

Assim,

Ao problematizar as questões ligadas à formação de professores e ao trabalho docente, objetiva-se a criação de condições para mudanças, uma vez que não se está problematizando por deleite abstrato. A tomada de consciência, a discussão sobre a contemporaneidade, seus cenários, podem contribuir a uma visão mais clara sobre os processos envolvidos com a socialização, a sociabilidade, a educação e perspectivas de futuro humano-social (GATTI *et al*, 2019, p. 17).

Compreender ao máximo os nexos constitutivos da realidade vivenciada e as condições nas quais é mediada a aprendizagem da docência no PARFOR é também contribuir para mudanças na forma de pensar e produzir políticas educacionais de formação de professores, já que neste movimento de análise vai sendo possível captar a amplitude dos programas, suas particularidades e os resultados, o que se configura em um norte para continuar atendendo às reais necessidades dos envolvidos.

Amorim (2018, p. 76) sintetiza as contribuições do PARFOR para a formação de professores e aprendizagem da docência e explica que há uma confusão terminológica que deriva não da ausência de formação dos professores (dizer que o PARFOR é um programa de formação inicial quando os professoras já tinham uma formação inicial: ensino profissionalizante denominado de Curso Normal ou o Pedagógico de nível médio), mas do avanço da legislação no sentido da obrigatoriedade de os professores possuírem formação em nível superior, quando,

na verdade, eles já tinham formação inicial conforme exigia a LDB anterior (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

No caso do PARFOR, foi fomentado pela Capes como uma política pública de formação de professores da rede pública em exercício efetivo em escolas da educação básica. Ao longo do seu desenvolvimento, esse plano permitiu a oferta de cursos pelas instituições particulares, mas geralmente é feito nas públicas. Por sua importância, considera-se a formação pedagógica, ministrada em serviço, significativa para formar leigos atuantes da educação básica.

O que a autora ressuscita aqui é o caráter de leigo, sem explicar que estes professores já tinham uma formação inicial - a de nível médio, modalidade normal. No geral, diz-se que alguém é leigo, quando ele desconhece ou é inexperiente em alguma coisa. De modo particular, professor leigo faz referência ao professor que exerce o magistério nos anos iniciais de Ensino Fundamental e não possui no mínimo a formação em nível médio, a da modalidade normal. Os professores que buscavam a formação no PARFOR não eram mais leigos, pois, conforme aponta a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR -, entre os requisitos essenciais para matrícula no programa estava o exercício no magistério há pelo menos três anos (BRASIL, 2018) e a exigência estabelecida pela LDB para acesso a formação em nível superior (como é o caso do PARFOR) é ter concluído uma formação equivalente ao nível médio²² (BRASIL, 1996).

Ademais, o PARFOR tinha como alvo de formação os professores que se enquadravam nos seguintes critérios para acesso aos três tipos de formações ali disponíveis:

Quadro 03 – Tipos de formações disponíveis aos professores no PARFOR.

Primeira Licenciatura	Segunda Licenciatura	Formação Pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> • Para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

Fonte: BRASIL, 2018.

Tratar o professor que buscou a formação no programa como leigo é reduzi-lo a uma condição na qual ele não se encontrava mais, é negar a história de outras

²² O Art. 44, inciso II diz que o acesso aos cursos de graduação é “aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente”.

determinações importantes para a história das políticas educacionais de formação de professores, como é o caso do Proformação. Esse programa foi responsável pela formação de 35% dos 68.855 professores que atuavam nos anos iniciais sem formação em nível médio, na modalidade normal (MORAES, 2012). Nesse sentido, não cabe a estes professores que se candidataram a uma vaga no PARFOR a denominação de leigos, pois eles estiveram nesta condição quando não dispunham da formação mínima exigida pela LDB, que era aquela em nível médio.

O Proformação foi uma política educacional que surgiu no ano de 1999, como antecessor do PARFOR, para resolver o problema da quantidade de professores leigos, através da oferta de ensino médio na modalidade normal, à distância, aos professores que não tiveram a oportunidade de acessá-la antes de sua inserção na carreira docente (MORAES, 2012). Esses professores assistiam aulas via TV via canal da TV Escola e realizavam um percurso de atividades presenciais e não presenciais.

Olhando um cenário tão complexo e tensionado por contradições simples como o da denominação dos professores até o das complexas relações entre aprender a docência no Brasil, cabe indagar neste momento: por que uma política para formação de professores em serviço no final da primeira década dos anos 2000? Que objetivos e finalidades compunham o desenho desse projeto de formação para os professores que já atuavam em sala de aula?

Para entender e elucidar os motivos do surgimento dessa política de formação, é necessário partir da compreensão do conceito de emergencial utilizado no momento de sua proposição e nas linhas de seu documento orientador.

A emergencialidade, conforme aponta Ferreira *et al* (2020) está relacionada a uma discussão que vinha sendo feita no campo das políticas de formação de professores no Brasil: a criação do Sistema Nacional de Formação de Professores. O avanço dessa discussão ocorria na direção de sistematização de ações que fortalecessem a formação, mas foi sequestrada por uma pressão feita pelos organismos internacionais que pressionavam por algo mais simples e direto. Isso determinou o surgimento de um plano emergencial de formação de professores como substituição à discussão mais ampla acerca da criação do sistema.

Amorim (2018, p. 88) também discute esse aspecto emergencial denominado no documento que regulamenta a política em questão. Essa menção traz consigo algumas questões ao leitor do documento: por que uma política emergencial? Que

interesses estavam por trás de uma política que era emergente? O que esperar de uma política emergencial para quem já está há mais de três anos em exercício da docência?

Primeiramente, é preciso entender se a emergência é no sentido de atender à imediata obrigatoriedade da lei ou se é uma representação de uma corrida contra o tempo do governo para cumprir um dever firmado anteriormente. A primeira opção demonstraria uma preocupação em ofertar educação de qualidade para população no bojo da descoberta recente – à época e porque evidenciou – de que o problema da educação era o despreparo dos professores para fazer com que os alunos aprendessem.

A segunda opção é menos altruísta, porém não deve ser interpretada como um golpe de interesse apenas. As condições de pressão dos movimentos sobre o governo para cumprir com o Plano Nacional de Educação foram determinantes para forjarem o termo emergencial como algo urgente. No entanto, a urgência era para 2001, já que a Síntese realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira – o INEP, havia apontado quatro anos antes as condições de formação dos professores que exerciam a docência até aquele ano (1996).

A Síntese Estatística do INEP, do ano de 1996 (BRASIL, 1997, p. 62) traz um retrato das condições de formação dos professores que estavam atuando nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª séries da época).

Quadro 04 – Nível de formação acessado pelos professores da Educação Básica até 1996.

Nível de formação acessado	Quantidade de professores que acessaram nível de formação
Ensino Fundamental Incompleto	44.335
Ensino Fundamental Completo	50.641
Ensino Médio Completo	531.256
Ensino Superior Completo	172.715
Total	798.947

Fonte: Síntese Estatística do INEP de 1996.

As informações do quadro acima expõem o quanto o acesso ao ensino superior ainda não tinha se tornado um lócus específico de aprendizagem da docência, o que expressa as limitações impostas ao aprender a ensinar até o

momento. O acesso a este nível era a realidade de aprendizagem da docência de 21,6% dos professores dos anos iniciais da educação básica.

Destaca-se aqui também, o fato de que mais de 94 mil professores que atuavam neste nível de ensino tiveram como locus de aprendizagem da docência a formação em nível fundamental. A estes professores que não dispunham de formação em nível médio para exercerem a atividade docente nos primeiros anos de escolarização, foi oportunizada uma formação em nível médio, na modalidade normal, a qual já foi mencionada anteriormente: o Proformação. Por outro lado, fica clara a consolidação da formação em nível médio – modalidade Normal – como já predominante (66.4%).

Depois dos anos 2000, a formação na modalidade Normal se consolida como um degrau fundamental para o acesso desses professores à formação em nível superior, seja pelos programas de formação disponíveis para a população em geral, como para as políticas de formação de professores.

É justamente neste contexto de relações entre a ausência de uma determinação clara sobre o locus específico de aprendizagem da docência, o baixo nível de formação já verificado e a pressão por elevação dos índices de formação de professores, que o PARFOR se validou como política de formação de professores no país.

O que havia de emergencial na proposição de uma política de formação de professores como o PARFOR, senão a necessidade de regularizar a formação dos professores que foram considerados a partir da nova LDB como profissionais de formação inadequada?

Discutir esta posição é uma oportunidade de entender o que está para além da aparência do caráter emergencial propagandeado na implantação do PARFOR e desvelar os reais motivos de uma lógica de constituição da legislação que primeiro taxou os professores como ineficientes e desmotivados e depois ressurgiu como a proponente de uma solução que atendesse ao problema por ela mesma criado anteriormente. Todavia, esse movimento é a própria expressão da lógica formal, que fundamenta a lógica de mercado neoliberal, conforme aponta Amorim (2018) a seguir.

A qualificação dos profissionais é influenciada pela transformação social que organiza o campo educacional que visa preparar professores com formação adequada para lecionar na educação básica. A LDB/1996 afirma as adequações necessárias para essa

formação. A história da formação de professores no contexto do neoliberalismo apresenta as políticas públicas emergenciais em serviço dando realce ao PARFOR, como oferta de cursos realizados em serviço (AMORIM, 2018, p. 88).

A oferta de cursos realizados em serviço como uma expressão da filosofia neoliberal traz para a discussão as condições de oferta desses cursos, quais os paradigmas de currículo estavam presentes na organização das disciplinas, a relação entre o conhecimento acessado e as possibilidades de apropriação e objetivação desses conhecimentos na atividade docente.

Cabe agora conhecer o marco legal de surgimento do programa para entender as condições da oferta de vagas aos professores da educação básica que estavam em serviço.

A oferta de cursos por meio do PARFOR em diferentes instituições ensino superior já estava prevista desde RESOLUÇÃO Nº 1, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2009, que estabelecia as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública e que seria coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior²³.

Esta característica de ser organizado pela Capes, mas ofertado em cooperação com os estados e municípios desde as diretrizes operacionais foi essencial para que várias instituições fizessem adesão ao programa e passassem a ofertar turmas de cursos de graduação para os profissionais do magistério. Os artigos 5º e 6º da política nacional explicitam:

Art. 5º O Parfor será desenvolvido em regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal e as IES selecionadas por meio de chamamento público.

§ 1º A colaboração da União será feita por meio da CAPES.

§ 2º A colaboração dos estados, municípios e Distrito Federal será feita por meio de suas secretarias de educação.

Art. 6º O Regime de Colaboração será formalizado por meio de Acordo de Cooperação Técnica - ACT firmado entre a CAPES e cada IES participante, bem como pela adesão ao referido ACT pelas secretarias de educação atendidas pelo Parfor (BRASIL, 2021, p. 01).

Os acordos firmados com os municípios deram espaço para uma rápida expansão do programa, chegando a 510 municípios sede de turmas e 3.300 outras

²³ Essas informações estão disponíveis no site do programa na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, no link: https://parfor.uespi.br/wordpress/?page_id=20. Acessado em 25 Abr. 2022.

atendidas com pelo menos um professor que recebeu ou ainda recebe as formações ofertadas pelo programa²⁴.

O mapa a seguir, elaborado com dados da Plataforma Freire e da Capes e apresentado por Damasceno (2019, p. 37) em sua dissertação de mestrado, ajuda a compreender o quanto o programa se expandiu e quais as regiões em que o atendimento foi mais efetivo. No entanto, é necessário considerar que a carência por formação era diferente em algumas regiões, o que justificou a quantidade de profissionais procurando por esses cursos.

Figura 02 - Mapa de expansão do PARFOR até o ano de 2018.



Fonte: Plataforma Freire/Capes - 2018 (in: Damasceno, 2019, p. 37).

A expansão do programa, tal qual se pode notar na figura está associada ao fato de que IES federais, estaduais e, posteriormente, privadas de vários estados aderirem ao programa e terem ofertado turmas de cursos de primeira e/ou segunda licenciatura, bem como de formação pedagógica para os bacharéis que atuavam na educação básica. Esta expansão dos serviços de oferta estava ligada a municípios polos que tinham campus dessas instituições ou núcleos com a logística adequada para oferta dos cursos.

²⁴ Informações disponíveis no site da Capes, link: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor>. Acesso em 25 Abr. 2022.

A pulverização de cursos em vários municípios do interior dos estados em núcleos e campi das IES que aderiram ao programa foi uma oportunidade para os professores que reconheceram a necessidade de se apropriar de conhecimentos necessários ao exercício da docência, assim como, também, para refletirem sobre a atividade docente. Professores que, devido aos compromissos do exercício da atividade docente e à distância dos centros onde se processam as formações de professores, não podiam frequentar cursos presenciais ou à distância, tiveram a oportunidade de estudar em um momento no qual não estavam envolvidos diretamente pelo fazer docente: as férias.

O quadro a seguir reflete a alta busca por cursos ofertados pelo programa no país e apresenta um panorama desta expansão/interiorização ao identificar numericamente o processo o quadro de matrículas, egressos, turmas implantadas, cursistas e outras informações.

Quadro 05 - Números do PARFOR no Brasil: 2009 a 2022.

Turmas implantadas até 2022	3.043
Matriculados (2009 a 2022)	100.408
Turmas concluídas até 2021	2.892
Turmas em andamento em agosto de 2022	153
Professores já formados	60.780
Professores cursando em agosto de 2022	7.400
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: Plataforma Capes/ PARFOR²⁵, 2023.

Apesar da desagradável disparidade entre a quantidade de alunos/professores que se matricularam no curso em relação aos que são egressos, somados aos que ainda estão cursando (29.854 alunos), que compõem a massa de evadidos dos cursos, o programa desponta como uma importante forma de viabilização da formação em nível superior dos professores da educação básica, visto que, olhando a quantidade de egressos, fica claro que a taxa de professores

²⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em 01 Jul. 2023.

que conseguiram chegar ao fim dos cursos é praticamente o dobro dos que evadem, ou seja, mesmo com tantas desistências, ainda é correto considerar que o programa contribui muito para aumentar o número de professores graduados em primeira licenciatura ou que a cursaram para conseguir se licenciar na área que atuavam sem formação específica.

Esta massa de professores que se matriculou nos cursos e permaneceu tinha, em sua maioria, como característica comum o fato de pertencerem às redes municipais de ensino, conforme aponta Damasceno (2019, p. 37):

Quanto à classificação dos matriculados de acordo com a esfera administrativa a qual estão vinculados, os dados indicam que o Programa tem como maioria dos beneficiários os docentes da rede municipal, que representam 84% das matrículas. A rede estadual representa 15,98% dos matriculados e a rede federal e as escolas privadas conveniadas com o poder público somam 0,02% dos matriculados.

É coerente dizer, então, que a rede municipal - aquela que não dispunha de recursos para subsidiar as formações das quais necessitava para elevar o nível de formação de seus quadros, pois não dispunham de universidades e centros de formação ou, ao menos, condições financeiras para fazê-lo - foi a principal beneficiária dessa política e isso só foi possível, no caso do estado do Piauí, por exemplo, graças ao envolvimento de todas as IES públicas na oferta de turmas do programa em diferentes partes do estado.

A exemplo desse benefício maior das redes municipais de ensino, em São João do Piauí, os cursos ofertados por meio do PARFOR eram de responsabilidade da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, no Núcleo que a IES se manteve em funcionamento. Os professores de 23 municípios da região do entorno de São João do Piauí puderam participar de estudos em nível superior nos cursos de Licenciatura em Pedagogia (duas turmas), Computação, Biologia, Educação Física, Geografia (duas turmas), História, Matemática e Química. Todos esses cursos ofertados no Núcleo que até então a UESPI mantinha²⁶.

Além da UESPI, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) também aderiram ao programa, o que foi condição determinante para que ele se interiorizasse e se tornasse uma das maiores

²⁶ A precarização do prédio e os ajustes de demandas resultaram na desativação do núcleo e encerramento da oferta de formação aos professores da rede pública de ensino que não podem se deslocar para outros centros de formação afim de qualificarem ainda mais a sua prática pedagógica.

ações de direto impacto na formação de professores em exercício na Educação Básica.

O PARFOR é uma tentativa de resposta ao problema do nivelamento e da adequação da formação de professores no Brasil. Surge com uma proposta de atender a esta necessidade sob justificativa de uma emergência que muito se parece com uma tentativa de corrigir do que uma expressão de valorização autêntica, devido à sua organização pela Capes e ao vínculo com várias IES, se expande e chega aos rincões deste país oportunizando formação aos professores das redes públicas de educação básica e beneficiando as redes públicas municipais de ensino, as que mais tinham dificuldades de levar adiante a formação continuada dos professores em serviço.

Para compreender ao máximo os nexos da realidade, é necessário penetrar nos seus elementos constitutivos, entender a essência deles para então chegar a uma síntese que demonstre essa compreensão. Nesse sentido, não basta conhecer a história de como o PARFOR pôde vir a ser uma resposta eficaz para o problema da formação de professores no Brasil, é preciso mergulhar mais profundamente e conhecer as produções científicas acerca das mediações que constituem a aprendizagem da docência no programa. Esta é a matéria da próxima seção.

3.3 O PARFOR no Piauí: da capital aos rincões

Não saber como as coisas ocorreram é perder o fio da meada, é deixar de existir, pois o homem, sendo sujeito historicamente determinado está sujeito às condições de cada momento e em cada um desses momentos, ele constitui a sua história, por meio de sucessivas transformações que faz no meio em que vive e em si mesmo.

As transformações vão constituindo a história particular de cada indivíduo e a história geral humana. Registrar essa trajetória histórica é muito importante pois ela é patrimônio imaterial e necessário à continuidade do processo de apropriação pela geração seguinte. Nos dias atuais, é, portanto, essencial que as instituições e grupos mantenham acessíveis a trajetória histórica da sua existência, visto que sem isso sua atuação se empobrece e se limita.

Juntar dados acerca do PARFOR no Piauí não foi uma tarefa fácil. A ausência de dados já sistematizados nas instituições assolou o início da busca por

documentos, notícias e publicações científicas acerca do PARFOR no Piauí, visto que as informações estavam esparsas, em publicações que, muitas vezes, estavam apagadas dos sites, que não existiam, estavam desatualizadas... o que demonstrou altamente necessária compilação de dados para iniciar a narração da trajetória histórica do PARFOR no Piauí.

Dito isso, essa seção narra momentos importantes que marcam a trajetória da implantação do programa no estado e sua chegada, expansão e o encerramento da oferta de cursos, mais especificamente no município de São João do Piauí.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR é implantado no Piauí logo após à publicação da Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, como desdobramento da automática adesão das três IES públicas do estado. O ano seguinte, marca o início da oferta de turmas em diferentes campi dessas instituições e aproveitando-se as condições logísticas disponíveis. Apesar de as instituições sediarem o programa, o sistema de candidaturas era realizado por meio de uma plataforma gerida pela Capes, a Plataforma Freire.

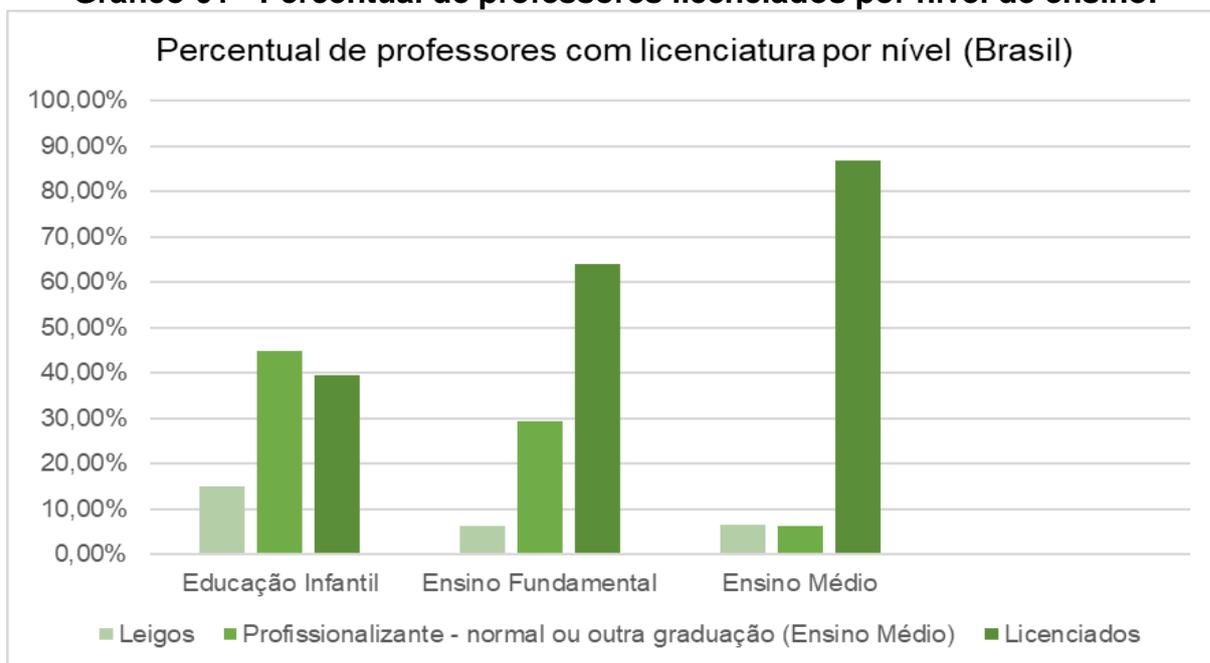
O sistema de candidaturas não era executado pela IES, mas pelas Secretarias Municipais de Educação (SME), que ao serem avisadas das candidaturas, procediam a análise destas e deferiam ou não a participação do candidato nas turmas disponíveis. Se aceitos, os candidatos poderiam se matricular e realizar o curso. Restava, à IES, portanto, acolher as candidaturas e organizar as turmas, administrando os meios logísticos e financeiros destinados para tal.

Apesar dos trâmites burocráticos e das condições de oferta dos cursos (durante as férias, momento destinado ao descanso e fruição e ter que realizar atividades formativas durante o semestre letivo seguinte), os professores das redes municipais e da rede estadual de ensino, marcaram sua presença massiva, preenchendo os quadros de oferta das IES. Isso deixa claro que a preocupação de avançar na carreira docente era ao mesmo tempo uma necessidade social e pessoal dos professores, pois estes se empenharam em aproveitar a oportunidade formativa.

A diversidade de cursos ofertados estava ligada à alta demanda por professores com formação específica na área que atuavam ou pela formação mínima em licenciatura. Essa situação, que vinha se apresentando como estática desde a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/1996), foi evidenciado no “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro”, realizado pelo Instituto de Pesquisa

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e publicado em 2009. Naquela ocasião, analisou-se os dados do Censo Educacional de 2007 e alguns dados se destacaram, quanto à relação entre a formação acessada e o nível de ensino em que os professores lecionavam.

Gráfico 01 - Percentual de professores licenciados por nível de ensino.



Fonte: BRASIL, 2007.

Conforme apontam os dados do estudo, naquele momento, a média (moda) de professores licenciados atuando na Educação Básica era de 63,5%. Restavam, logo, um total de 36,6% do total de professores que estavam na outra ponta dessa inadequação: tinham cursado níveis de formação inferiores aos recomendados até aquele momento, tinham formação Normal ou Magistério ou já haviam concluído uma graduação, mas que não era uma licenciatura.

Se adotarmos esse padrão percentual (36,6%), aplicando-o ao número total de professores que atuavam na Educação Básica no Piauí em 2010 (34.418), conforme apontava o documento “Piauí em Números”, publicado pela Fundação

CEPRO, mais de 12.000 profissionais do magistério se qualificavam para as formações ofertadas pelo programa. Contudo, o Relatório do PARFOR publicado em 2013, demonstrou que esse número era ainda maior, mas estava em curso uma mudança, pois naquele ano em que se formavam as primeiras turmas do programa, mais de 33% da demanda estava sendo atendida.

O quadro a seguir, replicado do Relatório do PARFOR, traz mais detalhes acerca do impacto do programa na elevação do percentual de funções docentes com s com formação superior.

Quadro 06 - Relação entre o número de funções docentes sem formação superior e o de matriculados em cursos de primeira licenciatura

UF	Nº de funções docentes	Nº de funções docentes sem formação superior	Nº de matriculados em cursos de 1ª Licenciatura	Percentual de atendimento
Pará	88.750	29.406	21.022	71,49%
Bahia	174.059	74.760	11.554	15,45%
Piauí	50.882	15.298	5.082	33,22%
Amazonas	44.441	9.276	5.785	62,37%
Maranhão	106.739	46.232	2.602	5,63%

Fonte: BRASIL, 2013.

Os números do atendimento aos docentes que necessitavam de formação em primeira licenciatura no Piauí demonstram que houve um esforço por atingir esta enorme demanda. Mas apesar de não totalmente atendida, as instituições continuaram a ofertar vagas para turmas de graduação em 1ª licenciatura, conforme constata-se (mais adiante) na oferta de vagas para 2023.

O PARFOR inicia as suas atividades nesse Estado com a oferta de turmas de licenciatura tanto para este enorme público de leigos e professores graduados em cursos de bacharelado, como para aqueles que já eram licenciados, mas atuavam fora da área. Na primeira oferta de turmas para o PARFOR, foram disponibilizadas vagas para os seguintes cursos nessas IES:

Quadro 07 - Oferta de vagas e público receptor por instituição ofertante²⁷

²⁷ Informações encontradas em publicações oficiais como editais de seleção de professores, eventos noticiados nos sites, nos relatórios de gestão da Diretoria de Educação Básica (DEB) da Capes e em Ferro (2013). É preciso deixar claro que grande parte dos dados não estavam compilados (da forma

Instituição		Oferta	Público
Universidade Federal do Piauí – UFPI		Artes, História, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática e Pedagogia.	Professores sem formação em nível superior.
		Ciências da Natureza e História.	Professores com nível superior, mas atuando fora da área.
Universidade Estadual do Piauí – UESPI		Pedagogia e Matemática.	Professores sem formação em nível superior.
		Química, Matemática, História e Geografia	Professores com nível superior, mas atuando fora da área.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI		Informática	Professores sem formação em nível superior.
		Matemática e Informática.	Professores com nível superior, mas atuando fora da área.

Fonte: site institucionais do IFPI, UFPI e UESPI.

Haja vista o imenso público e a quantidade de professores que se propuseram a participar dos cursos do PARFOR, Ferro (2013, p. 53) aponta que entre 2009 e 2012, 5.925 professores foram matriculados e estavam frequentando novamente a sala de aula, mas agora como acadêmicos de um curso superior que tinha como objetivo a mudança positiva na atividade docente. Naquele momento, o número de turmas em funcionamento no Piauí, só era menor do que nos estados do Pará e da Bahia, que tinham 571 e 299 turmas, respectivamente.

Ferro (2013) aponta que até o final de 2013 esta oferta já tinha se expandido, chegando a 14 cursos diferentes e graduando 38 turmas de professores em nível superior. No entanto, essas turmas só dizem respeito aos cursos ofertados pela UFPI.

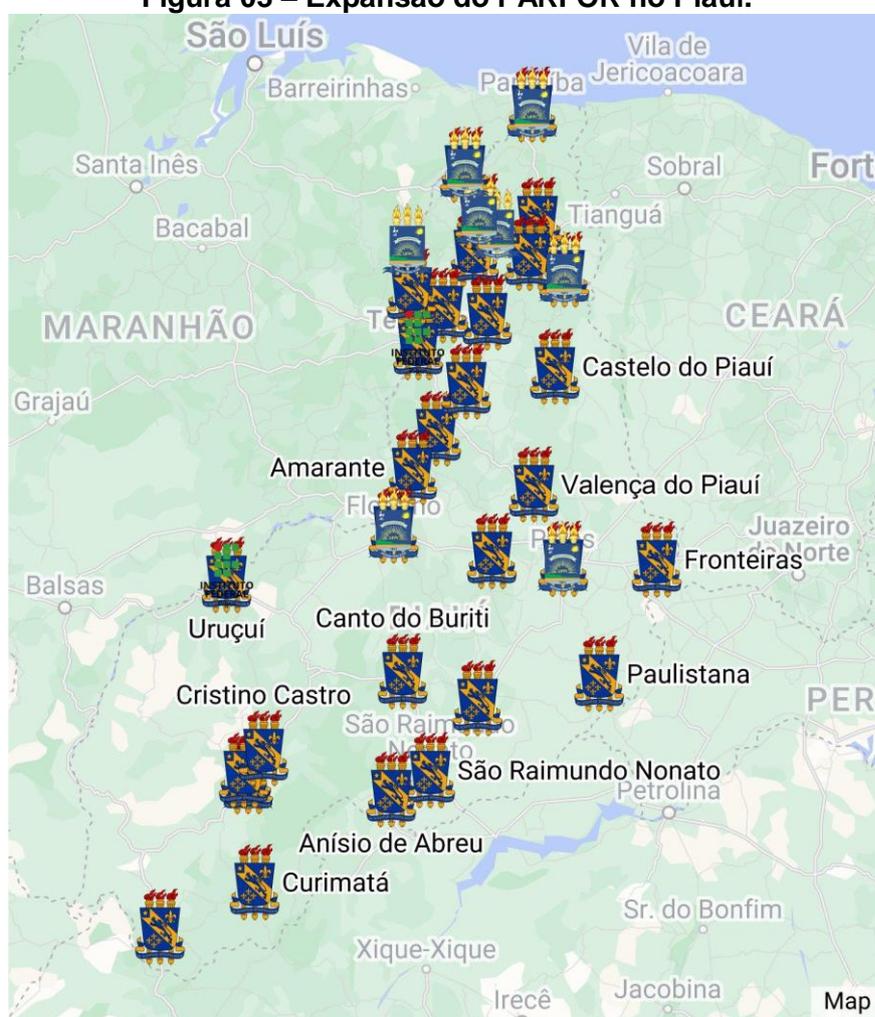
O aumento na quantidade de turmas, não está associado à grande procura pelos cursos nas sedes de instituições, mas à aceleração de criação de outros centros de oferta de cursos do PARFOR em campi dessas IES e em núcleos por elas mantidos. Em outras palavras, o PARFOR foi caminhando na direção dos

como se queria apresentar) até o momento e precisaram ser alvo da análise e sistematização das informações por parte do autor.

lugares mais distantes e onde os professores teriam sérias dificuldades em participar da formação em nível superior convencionalmente ofertada. Assim, ao se distanciar dos grandes centros em direção ao interior do estado, o programa atingiu a muitos professores os quais não teriam condições financeiras para se deslocar até a capital ou para uma grande cidade, deixando para trás as suas obrigações e cursar uma formação de qualidade, que desse suporte ao seu trabalho.

A figura a seguir traz um panorama de como essas turmas ficaram cada vez mais longe da capital e mais próximas dos professores de municípios que não poderiam se deslocar aos grandes centros para realizar a formação em nível superior ou uma segunda licenciatura.

Figura 03 – Expansão do PARFOR no Piauí.



Fonte: Produções do autor no Google Maps.

Conforme apontam Silva, França e Araújo (2019) o programa expandiu sua oferta no estado através da disponibilização de vagas em vários municípios do estado, o que facilitou o acesso dos professores de diferentes regiões aos cursos de

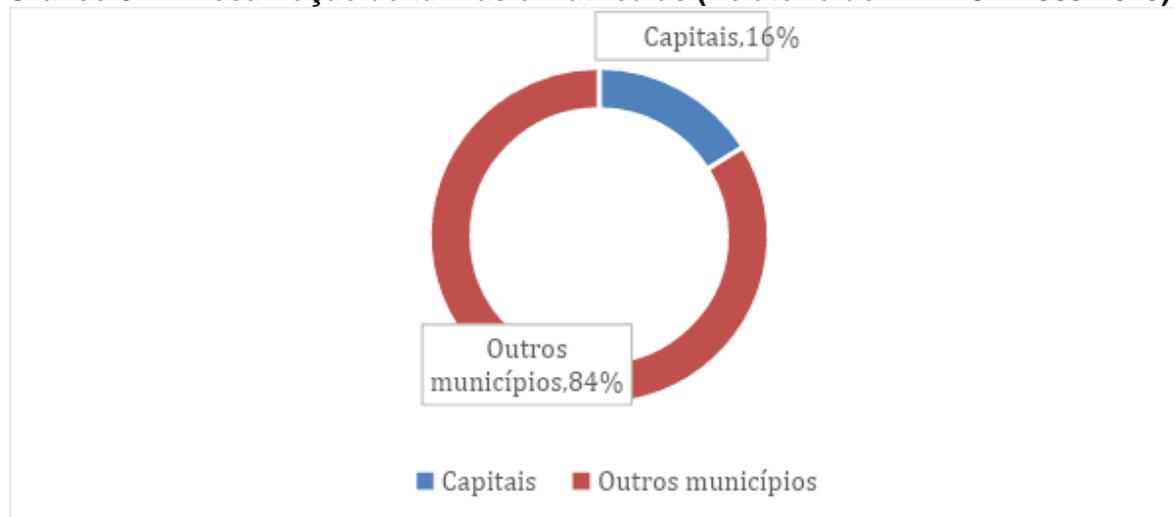
formação do PARFOR. Em 2019, o programa estava presente em pelo menos 13% dos 224 municípios piauienses.

Muito embora, não tenha oferta de cursos em todos os municípios do Piauí, o PARFOR contempla-os diretamente por meio das parcerias firmadas entre UESPI, prefeituras e o governo estadual. Tais parcerias permitem que os professores com o perfil apropriado ao Programa e residentes em cidades que não possuem campus/núcleo dessa IES sejam matriculados em turmas de municípios circunvizinhos (SILVA; FRANÇA; ARAÚJO, 2019, p. 7).

Essas parcerias foram fazendo com que o PARFOR chegasse aos rincões do Piauí, levando formação em nível superior aos professores e possibilitando a promoção do “acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB” (FERRO, 2013, p. 49).

O documento Relatório do PARFOR 2009-2013, já trazia dados que apresentavam a velocidade com que as turmas foram se expandindo e chegando a regiões e municípios que tinham alta demanda por formação para professores da Educação Básica, mas não teriam como dar suporte financeiro para tal. O gráfico a seguir revela o quanto o programa se expandiu para atender essas demandas.

Gráfico 02 – Localização de turmas e matrículas (Relatório do PARFOR 2009-2013)²⁸



Fonte: Ferro (2013).

Conforme aponta o gráfico, as turmas do PARFOR traziam um dado muito importante: se os municípios não poderiam alavancar os níveis de aprendizagem dos alunos através da qualificação dos profissionais do magistério, a conjuntura das ações das IES foi bastante profícua, chegando aos lugares nos quais existia

²⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-parfor-pdf>. Acesso em 02 fev. 2023.

demanda e indisponibilidade de recursos para supri-la. Todavia, não se pode negar que sob a perspectiva do professor que aceitou e empenhou esforços ao se candidatar e continuar no programa, havia na busca pela formação no PARFOR do Piauí a materialização do clamor pela superação do status de "empecilho" conferido pelas reformas educacionais da década de 1990.

Haja vista a velocidade com a qual as vagas foram sendo preenchidas, as IES também foram diversificando a oferta, que inicialmente era mais voltada para as primeiras licenciaturas. Isso ocorreu porque no Piauí, a situação da formação de professores da Educação Básica não estava complicada apenas pelo fato de pelo menos 10.000 professores não serem graduados em licenciatura, mas também pelo fato de que muitos dos que já eram licenciados estavam atuando fora da área.

A Demanda por formações em nível superior para os professores da educação básica vai, então, se diversificando em diferentes partes do estado, o que faz com que alguns cursos vão deixando de ser ofertados e outros vão passando a ser inseridos na oferta para garantir a aprendizagem da docência aos professores que dela necessitam em uma área específica. As autoras supracitadas, mencionam que para o exercício de 2022, houve diversificação na oferta dos cursos no PARFOR, pois o município de Uruçuí, por exemplo, passou a contar cinco novos cursos e o município de Cristino Castro, que não havia sido contemplado com turmas do programa pela UESPI, ofertou turmas de Licenciatura plena em Educação Física e Pedagogia (SILVA; FRANÇA; ARAÚJO, 2019).

A UESPI utilizou-se do grande número de Núcleos Avançados de Formação Superior implantados em municípios circunvizinhos aos seus campi para ofertar os cursos do PARFOR. Os municípios de Barras, Castelo do Piauí, José de Freitas, Esperantina, Luzilândia, Pedro II, Piracuruca, Piri-piri, Água Branca, Beneditinos, União, Amarante, Valença, Fronteiras, Paulistana, Anísio de Abreu, Canto do Buriti, São João do Piauí, Currais, Cristino Castro e Curimatá não contam com a estrutura física de um campus da UESPI, mas a instituição mantém sua presença ali por meio de prédios da governadoria estadual que dão suporte mínimo à oferta dos cursos. Esses núcleos estão ligados à administração dos campi da instituição que estão geograficamente mais próximos.

Um dado importante acerca dessa expansão da quantidade de turmas, é que as IES ofertantes dessas turmas estiveram sempre se articulando para que cada uma conseguisse levar a formação aos professores que dela precisavam. O site do

PARFOR-UESPI registra um desses momentos, em 2018, quando as coordenações das três instituições se reuniram para discutir a oferta das novas turmas.

Figura 04 - Coordenadores do PARFOR da UFPI, IFPI e UESPI reunidos para discutir a oferta de turmas para o ano de 2018.



Fonte: Portal institucional do PARFOR-UESPI.

Com a pandemia de coronavírus, a partir de 17 de março de 2020, as IES se articularam para continuar com a oferta de seus cursos tanto regulares como os ofertados em regime especial, como o PARFOR. Naquele momento, vários documentos reconheceram o estado de calamidade pública e determinaram o isolamento social.

- a Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020;
- a Instrução Normativa nº 21, de 16 de março de 2020;
- o ofício circular do Ministério da Saúde nº 32, de 16 de março de 2020;
- o Decreto Legislativo nº 06, de março de 2020, que reconheceu a ocorrência de calamidade pública no País;
- os decretos do Governo do Estado do Piauí.

Esses documentos foram conformando as possibilidades de adoção de ensino remoto, que visavam evitar o imenso atraso e perdas com o ritmo de aprendizagem dos acadêmicos, causado pelo abandono das atividades presenciais. As IES organizaram atividades em ambientes de aprendizagem remotos. No IFPI, a Nota Técnica nº 04/2020, de 19 de abril de 2020, estabeleceu a retomada das atividades para os estudantes do último ano dos cursos técnicos e de graduação. Para os acadêmicos dos cursos de graduação da UFPI, foi adotado, conforme apontou o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPEX - pela Resolução nº 104, de 17 de dezembro de 2020, o Ensino Remoto Emergencial (EME), no qual foram distribuídas as atividades de aprendizagem tanto em situações síncronas,

como assíncronas. Já na UESPI, após realizada uma pesquisa junto à comunidade acadêmica, deram-se início às atividades remotas.

A pandemia colocou em xeque as discussões sobre a educação à distância, deixando claro tanto as possibilidades como os desafios enfrentados por grande parte dos acadêmicos-professores, visto que o difícil contato com o computador que muitos enfrentaram, a falta de meios para prover acesso à internet e a materiais de suporte à aprendizagem, expôs a precariedade na qual se encontrava a educação básica e superior (ROCHA; GUIMARÃES, 2021).

Essa situação se estendeu até o final do ano de 2021, quando o Decreto Estadual nº 19.116/2020, autorizou as instituições que prestavam serviços educacionais a retomarem as suas atividades presenciais²⁹. Para a retomada segura, cada uma das instituições de ensino precisou organizar e orientar a comunidade acadêmica através de protocolos de prevenção e combate ao contágio por coronavírus.

Constam nas notícias divulgadas pelas IES públicas do Estado do Piauí que o programa continuará ofertando turmas para os semestres letivos de 2022.2 e 2023.1, tanto dando continuidade àquelas que já estavam em curso, como abrindo novas oportunidades formativas aos professores da Educação Básica. Conforme aponta o quadro a seguir.

Quadro 08 - Últimas ofertas de vagas para novas turmas do PARFOR no Piauí

IES	Curso/tipo	Oferta	Vagas	Campi
IFPI	Matemática - 2 ^a Licenciatura.	2022.2	120	Piripiri, Teresina e Uruçuí
	Ciências Biológicas - 2 ^a Licenciatura.			
UFPI	Educação Física - 1 ^a Licenciatura.	2023	720	Floriano, Luzilândia, Parnaíba, Picos, Teresina e Uruçuí.
	História - 1 ^a Licenciatura.			
	Letras-Libras - 1 ^a Licenciatura.			

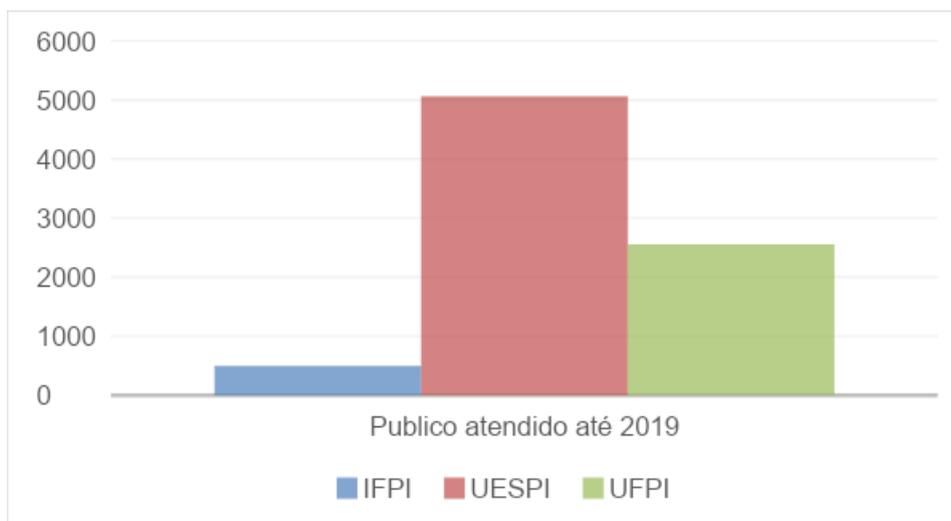
²⁹Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/noticias/ifpi-inicia-projeto-piloto-de-atividades-academicas-na-modalidade-nao-presencial/scanned_from_a_lexmark_multifunction_product04-05-2020-122516.pdf. Acesso em 01 fev. 2023.

	Letras-Português - 1ª Licenciatura.			
	Pedagogia - 1ª Licenciatura.			
	Geografia - 2ª Licenciatura.			
UESPI	Geografia - 1ª Licenciatura.	2022.2	1.000	Barras, Beneditinos, Corrente, Esperantina, Itainópolis, Monte Alegre, Morro Cabeça no Tempo, Nossa Senhora dos Remédios, Oeiras, Piripiri, Teresina, Uruçuí e Valença.
	Letras-Português - 1ª Licenciatura.			
	Letras-Português - 2ª Licenciatura.			
	Educação física - 1ª Licenciatura.			
	Pedagogia - 1ª Licenciatura.			
	Pedagogia - 2ª Licenciatura.			
	Letras-Espanhol - 2ª Licenciatura.			
	Ciências Sociais - 2ª Licenciatura.			
	História - 2ª Licenciatura.			
	Matemática - 2ª Licenciatura.			

Fonte: sites da UESPI, UFPI e IFPI.

Desde o início do programa no Estado do Piauí até o presente exercício de execução do PARFOR, milhares de professores vem tendo a oportunidade de cursar a formação em nível superior, aprender sobre a docência e desenvolver-se profissionalmente. O gráfico a seguir mostra essas quantidades professores egressos e matriculados até o ano de 2019.

Gráfico 03 - Impacto na elevação do nível de formação de professores no estado



Fonte: site do PARFOR-UFPI e SILVA, FRANÇA e ARAÚJO (2019).

Apesar da intensa busca por esses números que indicam o impacto da formação de professores causado pelo programa no estado, ainda não foram encontrados dados que sintetizem numericamente a quantidade de egressos do PARFOR no IFPI, no entanto, sabe-se que desde a implantação do programa no estado, a instituição vem participando ativamente da oferta de turmas juntamente com as outras duas instituições-irmãs.

O fato de a UESPI estar mais presente nos municípios piauienses é um ponto que o coloca em vantagem, quando o número de egressos é calculado. É justamente por causa dessa pulverização de campi e núcleo da instituição que os professores de diferentes partes do Estado puderam acessar as formações e aprender mais sobre a docência, como é o caso do município de São João do Piauí-PI.

Para aferir o impacto dessas formações, é preciso entender as condições geográficas de localização e desenvolvimento deste município. O quadro a seguir destaca algumas características que o qualificaram para a oferta das turmas do PARFOR-UESPI.

Quadro 09 – Descrição das características do Município

Característica	Descrição
Localização.	Semiárido piauiense; Mesorregião do Alto Médio Canindé; Território Administrativo Serra da Capivara.
Distância da capital.	499 km.
IDH	0,645 - médio.
Municípios limítrofes.	<u>Norte</u> : Pedro Laurentino e Socorro do Piauí; <u>Sul</u> : João Costa e Dom Inocêncio; <u>Leste</u> : Campo Alegre do Fidalgo e Capitão Gervásio Oliveira; <u>Oeste</u> : Ribeira do Piauí e Brejo do Piauí.

Campi mais próximo	UESPI - São Raimundo Nonato-PI (96 km).
--------------------	---

Fonte: IBGE.

São João do Piauí tem relações históricas com todos os municípios limítrofes da região, já que todos eles já fizeram parte de uma mesma estrutura administrativa. Este município tinha uma extensão territorial grande, mas foi sofrendo alterações geográficas desde a década de 1960, quando o território de São João do Piauí (à época) foi dividido e deu origem a outros dois municípios menores: Ribeira do Piauí e Socorro do Piauí. Os demais foram surgindo nas duas décadas posteriores, o que diminuiu a sua área territorial. Apesar das mudanças na paisagem territorial-geográfica, os municípios que foram surgindo guardam características que os aproximam: cultura, paisagem e economia.

Figura 05 - Localização geográfica do município de São João do Piauí-PI.



Fonte: Wikipédia.

O Núcleo Avançado de estudos da UESPI em São João do Piauí-PI, assiste um *boom* de oferta de cursos para os professores, pois no ano de 2010, a instituição só ofertava três turmas de Licenciatura em plena em Pedagogia, no período noturno regular e dessa forma colaborava com o desenvolvimento profissional docente na região, no entanto, é com o início da oferta de turmas do PARFOR que a ocorre uma movimentação de formações no núcleo. A partir de 2010, começa a oferta das turmas de licenciatura em Química, Matemática, Geografia e História.

Figura 06 - Núcleo avançado de formação Superior da UESPI - São João do Piauí-PI³⁰.



Fonte: WDnotícias.com.

Tal situação de diversificação da oferta só tinha sido assistida no início dos anos 2000, quando a instituição ofertava cursos de licenciatura em Letras/Português, Letras/Inglês, História, Geografia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física e até uma turma de Bacharelado em Agronomia, foi ofertada ali e compõe a galeria de placas de formatura que embelezam as paredes

³⁰Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwdnoticias.com%2Fpolo-uespi-de-sao-joao-do-piaui-vai-ofertar-vagas-para-licenciatura-em-historia%2F&psig=AOVvaw1YI3JuprOijjh_Pn-R5kpb&ust=1664289685802000&source=images&cd=vfe&ved=OCAwQjRxqFwoTCLC_1MTZsvoCFQAAAAAdAAA AABAD. Acesso em: 26 set. 2022.

prédio do núcleo que, devido aos riscos estruturais e às políticas adotadas pela gestão estadual, não oferta mais cursos em nível superior.

Em 2015, o PARFOR realiza a segunda cerimônia de colação de grau no município, ocasião na qual recebeu o então Coordenador do programa na UESPI, professor Dr. Raimundo Dutra e a Vice-reitora Dra. Bárbara Melo.

Figura 07 - Vice-reitora faz seu pronunciamento durante a colação de grau de 2015.



Fonte: Site do PARFOR-UESPI.

Naquele mesmo ano, são ofertadas pelo PARFOR no núcleo da UESPI uma turma de Biologia, uma de Educação Física, uma de Informática e outra de Pedagogia. A procura pela formação superior em pedagogia é tão grande, que foi necessário dobrar o número de vagas através da abertura de outra turma de Pedagogia, pois além dos professores que não tinham a primeira formação superior para atuar na educação básica, vários professores que já cursado uma primeira licenciatura se candidataram para participar do curso como segunda licenciatura.

Não obstante, essa busca não é um fenômeno sem causa, pois a UESPI já via havia oferta de um turma de Pedagogia em período especial e três no período regular, mas o que assiste-se aqui é tanto o movimento de composição dos quadros

para suprir o aumento de professores na educação básica, devido o aumento de matrículas nas redes municipais e estaduais de ensino, e a consequente necessidade que estes professores tenham a oportunidade de avançar na sua profissionalização, como também o fato de o programa ofertar suas turmas durante as férias dos professores, o que facilitava o deslocamento até o centro de formação.

Durante a formação ofertada pelo programa, os acadêmicos/professores estavam envolvidos em tarefas de aprendizagem que visavam integrar o conhecimento científico-pedagógico, as experiências de atuação em sala de aula e o conhecimento do potencial formativo das diversas atividades sociais, econômicas, históricas da região, como ilustra esta imagem publicada no site do PARFOR-UESPI.

Figura 08 - Turmas de Pedagogia I e II visitando o Parreiral no Assentamento Marrecas, em atividade formativa do PARFOR.



Fonte: Site do PARFOR-UESPI.

O Site do Programa aponta que entre as atividades de formação ofertadas pelo PARFOR, estavam a oferta de disciplinas, as Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (PPI) e a preparação e apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As disciplinas eram ministradas durante as férias, ocupando em geral os dias de segunda-feira a sábado, durante os períodos matutino e vespertino. Ao final do período, os acadêmicos/professores eram orientados a preparar um projeto de intervenção que atendesse a um problema da prática educativa que estivesse relacionado às discussões realizadas nas disciplinas

durante o período de férias. Após realizar as ações do projeto, os alunos eram convidados a socializar as vivências e resultados das intervenções com professores das demais licenciaturas ofertadas pela UESPI no município. Além desse momento de socialização, alguns trabalhos, devido ao impacto de seu desenvolvimento, eram levados para um evento em nível estadual.

A intensa carga de projetos de intervenção desenvolvidos durante o curso, era uma oportunidade de o acadêmico professor dar um salto duplo no seu desenvolvimento profissional, pois tanto ele estava aprendendo a docência por meio da superação dos conhecimentos do campo pedagógico, como incentivado à pesquisa, como forma de enfrentamento dos desafios do cotidiano da sua sala de aula.

Na disciplina de TCC, esse olhar de acadêmico/professor tem a oportunidade de viver a pesquisa em educação e de produzir soluções para os impasses que se apresentam na prática educativa, pois ao pesquisar o professor significava um dos aspectos essenciais para o exercício da docência nos dias atuais: superar o mecanicismo e o racionalismo, em busca de uma prática pedagógica que de fato atue para a transformação dos indivíduos e da sociedade.

Atualmente, a oferta de formação superior pública no município está resumida em duas situações: a Licenciatura plena em Biologia, ofertada no período noturno regular pelo IFPI, e as Licenciaturas plenas em História, Letras/Inglês e Geografia, do Centro de Educação a Distância (CEAD) da UFPI e do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UESPI, no âmbito da Universidade aberta do Brasil (UAB). Apesar de dispor de um Núcleo Avançado vinculado ao Campus de Prof. Ariston Dias Lima, de São Raimundo Nonato-PI, não são ofertados cursos de graduação regular ou pelo PARFOR, pois a oferta dos cursos regulares se encerrou em 2013 e a última turma do PARFOR concluiu em 2019, encerrando as atividades do programa no município.

Ao analisar o processo histórico de gênese e expansão da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, fica claro que ela surge com uma finalidade específica: elevar o nível de formação de professores em cadeia nacional. Todavia, apesar das contradições advindas das condições de sua gênese, o programa desponta como oportunidade formativa proeminente para os profissionais da educação básica que residem tanto perto dos grandes centros de formação, quanto daqueles que residem nos rincões desse imenso Brasil.

No Estado do Piauí, o programa proporcionou um salto no nível de formação para mais de 10.000 professores de diferentes partes do território, tanto aos que ainda não haviam cursado uma formação em nível superior, para os que necessitavam se apropriar de conhecimentos de uma área na qual lecionavam, mas não tinham aprofundamento teórico-pedagógico para tal. Como foi o caso do município de São João do Piauí, que, dispondo de um núcleo de estudos da UESPI, ofertou formações para professores da educação básica de 20 municípios da região.

Além desse aspecto histórico constitutivo do programa, outro ponto é também importante para compreender as mediações que constituem a aprendizagem da docência ali desenvolvidas: as produções científicas acerca de como os professores significaram este momento, que revelem os motivos pela busca da formação, as condições de formação e os impactos desse momento de aprendizagem da docência.

3.4 O PARFOR e a aprendizagem da docência: o que dizem as pesquisas?

Nesta seção, objetiva-se apresentar o trajeto de busca e seleção das pesquisas acerca do PARFOR e da aprendizagem da docência, revelando tanto as escolhas e procedimentos adotados, como as discussões trazidas pelos pesquisadores e uma análise de pontos mais relevantes que ajudam a compreender as mediações constitutivas da aprendizagem da docência ali enunciadas. Tomar-se-á parte do contexto histórico de constituição do PARFOR já abordado na subseção anterior para entender mais profundamente as mediações que constituem a aprendizagem da docência no âmbito do programa, através das produções científicas recentes (2017-2022).

Nesse movimento de aproximações e afastamentos será possível entender o que as pesquisas têm revelado acerca de como está sendo desenvolvida a aprendizagem da docência dos professores veteranos que encontraram nesta formação um meio de acessar um curso de nível superior e avançar no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Na primeira parte do texto, faz-se uma descrição e explicação acerca dos procedimentos utilizados para seleção das pesquisas, quais os critérios de busca, as fontes, os descritores empregados, os filtros lançados, bem como é feita a apresentação das pesquisas que foram selecionadas para compor o repertório de

compreensão da realidade concreta que nos ajudam a compreender a aprendizagem da docência no curso do PARFOR.

Na segunda parte desta subseção, são apresentadas as principais discussões e colaborações trazidas pelos pesquisadores acerca da aprendizagem da docência no PARFOR, aplicando-se sempre o princípio explicativo vigotskiano, o qual consiste em sair da aparência e chegar à essência das provocações e resultados trazidos pelas pesquisas.

3.4.1 O estado de desenvolvimento das pesquisas acerca do PARFOR

Apropriando-se da concepção marxiana da realidade e das formas de apreendê-la, Lefebvre (1983) destaca que há duas possibilidades lógicas de fazê-lo: de forma imediata ou mediadamente. A primeira opção é denominada por ele de “intuição”, pois baseia-se no conhecimento sensível do objeto em observação. Já a realidade mediata, como o próprio nome induz raciocinar, é mediada pelo conhecimento mais profundo do objeto, ou seja, ela consegue ir à essência do fenômeno, tornando possível um conhecimento concreto daquela realidade em estudo.

Levando em conta essa necessidade de conhecer concretamente o objeto, estabeleceu-se como objetivo dessa subseção apresentar o estado de desenvolvimento das pesquisas acerca do PARFOR e das mediações que constituem a aprendizagem da docência ali enunciadas.

Partindo-se da necessidade de tomar parte do conhecimento produzido nos últimos cinco anos a respeito das mediações que constituem a aprendizagem da docência no PARFOR, organizou-se uma sequência de ações com a finalidade de selecionar pesquisas que colaborassem na compreensão deste objeto.

Inicialmente, selecionou-se as bases de dados onde seriam realizadas as buscas por dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos que trouxessem uma contribuição significativa para mediação do conhecimento a respeito do objeto de estudo da pesquisa. Foram selecionadas a Biblioteca de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca de Digital de Teses e Dissertações - BDTD³¹, o site da Scielo e o Google

³¹ Como nessas buscas foi possível chegar a trabalhos de diversas instituições, inclusive da UFPI, não foi realizada uma busca específica na base de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED.

Acadêmico.

Após sucessivas buscas enunciando os indicadores “O PARFOR” e “PARFOR e aprendizagem da docência”, os resultados se mostraram distantes da discussão que se pretendia realizar, foram delimitados dois novos descritores, quais sejam: “PARFOR” e “PARFOR e políticas educacionais”.

Somando-se as buscas com esses quatro descritores, obteve-se inicialmente 8.785 (oito mil setecentos e oitenta e cinco) trabalhos. O quadro a seguir descreve os descritores e os achados a eles relacionados por banco de dados pesquisado.

Quadro 10 - Resultado das buscas no primeiro momento por descritor.

Descritores pesquisados	Bases de dados pesquisadas e quantidade de trabalhos encontrados			
	Biblioteca de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	Biblioteca de Digital de Teses e Dissertações – BDTD	Scielo	Google Acadêmico
PARFOR	136	108	08	96
PARFOR e políticas educacionais	8.412	15	01	09

Fonte: Síntese das buscas realizadas nas quatro bases de dados.

Como esse número era muito alto e seria muito difícil analisar trabalho por trabalho dentro do tempo disponível para o curso, foram adotados alguns filtros. Além de estabelecer a data da defesa da tese ou dissertação entre os anos de 2017 e 2022 e o mesmo limite temporal de publicação dos artigos analisados, também, também foi necessário definir, neste primeiro momento, que os trabalhos fossem produzidos por programas de pós-graduação em educação e da área da educação em termos de área de avaliação. Esses filtros se fizeram necessários, pois nos resultados das buscas foram encontradas ligações feitas pelos algoritmos de busca em trabalhos que além de não mencionar no título os descritores mencionados, traziam esporádicas situações de emprego de uma ou outra palavra que compunha o descritor.

A partir desse momento procedeu-se a análise pela leitura dos títulos dos 2.646 trabalhos que destacavam os seguintes critérios: uso da terminologia PARFOR com menção às políticas de formação de professores no Brasil e prevalência de discussões sobre as contribuições deste programa para a

aprendizagem da docência. Igualmente se interpôs às pesquisas que tratassem da aprendizagem da docência, mas neste caso, os critérios de escolha a partir do título foram: menção à aprendizagem da docência e que trouxesse uma discussão sobre como ela contribui para o desenvolvimento do professor e se reflete no seu desenvolvimento profissional.

Após a análise dos títulos, procedeu-se uma busca pelos objetivos dos 233 trabalhos dos quais foram lidos os títulos. A análise dos resumos deu um panorama dos objetivos dos trabalhos e oportunizando a escolha daqueles que estavam alinhados ao objeto de estudo e viriam a colaborar com a compreensão das mediações que constituem a aprendizagem da docência e a formação de professores no PARFOR.

Feita a análise dos resumos iniciou-se a última etapa de seleção das pesquisas: a verificação do sumário e do espaço destinado à discussão acerca do objeto de estudo e de seus elementos constitutivos. O Sumário dos trabalhos em alguns casos sequer fazia menção à aprendizagem da docência ou mediação. Havia menção no título, no resumo, mas parecia ter sido esquecida na hora da escrita do texto. Desse movimento restaram 4 pesquisas de dissertações e teses e 5 artigos científicos, as quais são objeto da descrição e análise a partir deste momento.

Em relação a este movimento cabe um comentário: existem muitas produções que mencionam, cada uma delas seguindo sua lógica de abordagem e constituição de novos conhecimentos e sob suas próprias perspectivas, porém alguns poucos atendiam ao propósito da discussão nesta pesquisa e a lógica na qual ela está ancorada. Por outro lado, percebeu-se que muitos trabalhos mencionam em seus títulos descritores das pesquisas, mas já no resumo ou sumário ficava clara uma deserção aos descritores, ao tempo que reservavam um espaço muito curto para abordá-los.

Estão destacados a seguir os trabalhos que contribuem tanto no aspecto da sua elaboração teórica e filosófica, das conclusões que de fato se somam às discussões desta revisão, como o caráter de atualidade. Eles descrevem elementos como autor, título do trabalho, ano de defesa e Instituição de Ensino Superior onde foram produzidos.

Quadro 11 – Dissertações e Teses levantadas após último filtro: As condições históricas e sociais de constituição do PARFOR

Nº	Ano	Autor	Produto	Título	IES/Revista
----	-----	-------	---------	--------	-------------

1	2020	Maria da Glória Duarte Ferro	Tese de Doutorado em Educação	Desafios curriculares e pedagógicos na formação docente: enunciados discursivos materializados no projeto pedagógico do curso de pedagogia PARFOR/UFPI	Universidade Federal Piauí – UFPI.
2	2018	Hellen Cristina Carvalho Amorim	Tese de Doutorado em Educação	Políticas de Formação de Professores da Educação Básica: estudo de caso do curso de formação pedagógica do PARFOR da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UFTPR.	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO.
3	2018	Elisângela Menezes Soares	Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola	Políticas Públicas para a Formação de Professores: o olhar de egressas sobre o processo de implantação e desenvolvimento do curso de Pedagogia/PARFOR na UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.
4	2017	Amanda Caroline Soares Freires	Dissertação de Mestrado em Educação	A Formação em Serviço no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor - aluno/egresso do PARFOR.	Universidade Federal do Pará – UFPA.
5	2017	Jaqueline Mendes Bastos	Dissertação de Mestrado em Educação e Cultura	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR: Concepções, Diretrizes e Princípios Formativos.	Universidade Federal do Pará – UFPA.
5	2017	Vania Regina Boschetti	Artigo	Tempos de fazer, saber e aprender: o Parfor da Universidade de	Revista Avaliação.

				Sorocaba.	
6	2017	Ilma Vieira do Nascimento, Lélai Cristina Silveira de Moraes e Maria Alice Melo	Artigo	PARFOR: formação de professores-cursistas no Estado do Maranhão: o Curso de Pedagogia.	Revista Educação.
7	2020	Rafael Ângelo Bunhi Pinto, Waldemar Marques e Leo Victorino da Silva.	Artigo	O Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR em uma Universidade Comunitária: impactos e resultados.	Revista Avaliação
8	2017	Samuel Pires de Melo, Leonam Costa Oliveira e Jullyane Frazão Santana	Artigo	Figurações de discentes de um programa de formação de professores no ensino superior do Brasil: traçando seus modos de ser.	Revista Interdisciplinar de Educação Superior.
9	2020	Adriano de Melo Ferreira e Iria Brzezinski	Artigo	Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades.	Revista Lihas Críticas.

Fonte: Levantamento bibliográfico realizado pelo autor.

Todo o processo de análise e seleção dos trabalhos é também um movimento de desvelamento do objeto de estudo. Portanto, foi necessário aproximar-se dele não isolando-se na discussão dos impactos da política, mas elevando-o à essência sua constituição, o propósito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR - e suas implicações para a atividade docente do professor deste nível de ensino. Neste sentido, trazemos a seguir uma descrição pormenorizada das pesquisas que compuseram o estado da questão.

Freires (2017) traz como objeto as implicações da formação em serviço proporcionada pelo PARFOR na prática pedagógica dos egressos do curso de Pedagogia. A pesquisadora traz em suas discussões, no processo de análise de dados de seu trabalho, alguns elementos que enunciam as características do programa, as significações que os professores egressos elaboraram durante o curso e um olhar sobre como as ações formativas desenvolvidas no programa impactaram

o seu desenvolvimento profissional. O estudo traz como fundamentos os saberes, a formação profissional do professor e o trabalho docente.

Eram objetivos da pesquisa analisar as percepções³² dos sujeitos sobre o processo formativo recebido, investigar como os professores-alunos percebem sua própria formação docente no PARFOR, que significado e dificuldades eles atribuem a esta formação, e analisar se o curso possibilita aos professores em formação no PARFOR reflexões sobre suas práticas pedagógicas. A construção metodológica do trabalho partiu da análise dos documentos legais norteadores da política, execução de entrevistas semiestruturadas e a análise de dados.

Entre as contribuições desta pesquisa para a compreensão da aprendizagem da docência no PARFOR, estão os posicionamentos das professoras acerca do quanto as ações desenvolvidas no âmbito do PARFOR-UFPA impactaram positivamente no desenvolvimento de sua atividade docente. Todavia, algumas críticas tecidas pelos participantes da pesquisa chamam a atenção para as condições objetivas de oferta do curso naquela instituição: o curso não considera as experiências docentes e não faz articulação adequada entre teoria e prática, desconsiderando acontecimentos da sala de aula da educação básica que poderiam dar subsídios para a formação teórica e possibilitar o desenvolvimento de novas significações e problematização da prática; o período de aulas, intensivo, dá margem para aligeiramentos³³ e promove certo preconceito contra a formação. Essas críticas que os egressos do curso levantam, também são fontes de constituição de dados e servem para entender as mediações que constituem a aprendizagem da docência no programa, pois é nesta particularidade que esse processo ocorre.

Soares (2018) lança um olhar sobre o processo de implantação do curso de Pedagogia no PARFOR da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, mas não o faz de outro ponto, senão do ponto de vista das egressas do curso. Esse estudo em nível de mestrado revela as condições de oferta do curso e como o programa era visto naquele momento de sua trajetória. O que a pesquisadora diz ser

³² Neste momento, preferiu-se manter a terminologia adotada pela autora como forma de não descaracterizar o processo de sistematização que ela adotou, inclusive para que se entenda o lugar teórico-metodológico do qual ela parte para estudar seu objeto.

³³ Termo utilizado por Freires (2017) para se referir ao fato de alguns cursos de formação de professores serem desenvolvidos de forma rápida e atropelada, diminuindo as oportunidades de apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade acerca do ensino e da aprendizagem, acerca da posteridade da humanidade.

o olhar, é na verdade as significações desenvolvidas pelas egressas, logo contém as mediações que constituíram a aprendizagem da docência durante o processo formativo. Estão em evidência a sistematização do programa e o formato das aulas, a atuação dos professores, as condições de oferta dos cursos e as condições subjetivas que estiverem em relação com esse processo de aprendizagem da docência.

O objeto do estudo, então, tem ampla aproximação com o que esta pesquisa se propõe investigar, visto que a terminologia adotada pela autora encontra sinônimos no campo teórico que instrui o movimento de compreensão do objeto de estudo. O objetivo principal da pesquisa foi: analisar o processo de implantação e desenvolvimento do curso de Pedagogia/PARFOR na UFRRJ, no campus de Nova Iguaçu, considerando os marcos legais, o projeto pedagógico do curso e as percepções³⁴ das egressas da licenciatura. A investigação toma como fundamentação a concepção de profissionalização do professor através da reflexividade e o papel das políticas educacionais para promoção da qualidade dos processos educativos no país.

A pesquisa apontou que, no geral, a importância desta política pública para a formação de professores, principalmente dos que estão em exercício: valorização através da elevação do nível de formação e apreensão de conhecimentos teóricos que embasam a atividade docente. Como também, é destacada a forma como os conhecimentos do campo pedagógico vão se articulando e se objetivando na prática pedagógica dos professores formados. Além disso, são mencionadas várias situações as quais foram desafiando a permanência das acadêmicas no curso: preconceito de alunos e professores de outros cursos (regulares), dificuldades de permanecer no curso devido às condições objetivas de ordem financeira e de relacionamento com alguns professores.

Um outro trabalho bastante relevante e que marca uma das principais raízes das propostas de formação de professores que estão em serviço, é a pesquisa de doutoramento de Amorim (2018), desenvolvida no âmbito da PUC-GO, sob a orientação da professora Dra. Iria Brzezinski, denominada “Políticas de Formação de Professores da Educação Básica: estudo de caso do curso de formação pedagógica

³⁴ Enuncia-se novamente tal qual ela coloca no trabalho, para não descaracterizar a fala da pesquisadora, mas é mantido o posicionamento de configuração de termos para o campo do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural.

do PARFOR da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR”. A autora faz uma análise do percurso das políticas de formação de professores, olhando por uma das possibilidades de formação ofertadas no PARFOR: a formação pedagógica para professores bacharéis que atuam na educação básica.

Ao colocar no centro da discussão as marcas das condições sócio-históricas que foram ditando as linhas de constituição das políticas de formação de professores e as exigências de cada momento, ela consegue captar diferentes atores que vão intervir na proposição do PARFOR. O objetivo principal era: analisar os significados do curso de Formação Pedagógica do PARFOR atribuídos pelos cursistas da UTFPR. A condução da pesquisa tomou como fundamento teórico-filosófico o Materialismo Histórico-dialético e a concepção de formação crítico-reflexiva de professores.

Através de entrevistas com a Coordenadora do curso, aplicação de questionários com os acadêmicos do curso e análises documentais, a autora evidenciou os motivos da busca pela Formação Pedagógica, as dificuldades enfrentadas no decorrer do curso e como eles significam as contribuições deste curso para sua atuação em sala de aula. O avanço das políticas de formação de professores colabora tanto na direção da qualificação do docente, como para o atendimento à legislação e, portanto, são fundamentais para superar as dificuldades enfrentadas pela escola.

Ferro (2020), também faz este percurso de estudo dos impactos da formação ofertada no PARFOR e a possibilidade de desenvolvimento de novas significações acerca da prática pedagógica. Na pesquisa, se propõe a compreender como a formação inicial de professores da Educação Básica ofertada pelo PARFOR da UFPI é enunciada no PPC do curso de Pedagogia.

A pesquisadora utiliza como percurso metodológico de constituição de dados, os documentos legais que regulamentam o programa e parte da reflexão em grupos na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), que permite analisar as relações entre linguagem e políticas educacionais numa perspectiva crítica e interdisciplinar. Ela emprega a Análise do Discurso Crítica (ADC) como instrumento de análise de dados. A fundamentação da teórica da pesquisa é a perspectiva crítico-emancipatória de formação de professores.

A pesquisa evidencia ao final que o PPC do curso de Licenciatura em plena em Pedagogia do PARFOR-UFPI materializa discursivamente em diferentes

nuances e graus de intensidade, entrecruzando-se, no entanto, em relação ao desenvolvimento da autoconfiança, as novas significações sobre o planejamento e traduzindo-se na transformação das práticas de sala aula, por meio do exercício crítico e autoral.

Bastos (2017) também estudou o PARFOR. Na pesquisa intitulada “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): Concepções, Diretrizes e Princípios Formativos”, desenvolvida no curso de mestrado da UFPA, ela analisou a concepção de formação docente abordada no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, tendo como foco as orientações presentes nas Diretrizes e Princípios nos documentos que o normatiza, bem como sob o “olhar” de professores e gestores do PARFOR (BASTOS, 2017).

O plano da pesquisa está estruturado em torno do discurso de formação crítica reflexiva de professores, como elemento essencial ao processo de profissionalização do professor. O desenho metodológico está organizado na pesquisa e análise documental e em entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores licenciados em Pedagogia pelo PARFOR-UFPA, aos coordenadores de curso e aos professores formadores que ali atuaram.

Os principais resultados dessa pesquisa podem ser divididos em dois grupos de evidências: as que se referem ao PPC do curso e outras constituídos a partir das falas dos participantes. No PPC do curso, a pesquisadora disse ter identificado pelo menos duas vertentes de concepção de formação de professores: a racionalidade técnica, instrumental e pragmática e perspectiva de formação integral. Os princípios educativos enunciados no PPC apontam para uma formação de um profissional capaz de atuar para além do espaço escolar, que reflita sobre a atividade docente e conceba o seu trabalho como um princípio educativo. Os participantes da pesquisa reconhecem a relevância do processo formativo para a aprendizagem da docência, apesar admitirem que os aspectos estruturais e de ordem das relações entre pares tensionaram o processo hora em favor, ora contra o aprendizado. Eles dizem que os fundamentos teóricos que compuseram o núcleo básico do curso são uma oportunidade de tomar consciência dos fundamentos políticos, filosóficos, históricos, sociológicos, o que propiciou um posicionamento profissional mais consciente.

Boschetti (2017) investigou o processo de aprendizagem da docência de professoras matriculadas no PARFOR da Universidade de Sorocaba. Seu objetivo era apresentar o PARFOR, o suporte legal do programa e características de

funcionamento. Buscando entender as condições sócio-históricas envolvidas na implantação e desenvolvimento do PARFOR, naquela IES. A pesquisa estava embasada na concepção de formação de professores, como processo de constituição de saberes essenciais ao exercício da atividade docente.

O percurso da pesquisa foi organizado de maneira que foi realizada a análise de documentos e pesquisas e, posteriormente, houve a aplicação de questionários às acadêmicas do curso de Pedagogia do PARFOR-Uniso e aos seus professores formadores. A análise dos dados dessa pesquisa apontou o processo de aprendizagem da docência das professoras que estavam cursando o PARFOR foi tensionado por conflitos entre “anseios/possibilidades; teoria/prática; espontaneísmo/ação consciente; continuísmo/renovação de ideias e ações” (BOSCHETTI, 2017, p. 542).

De acordo com essa pesquisa a realidade educacional brasileiro se reproduz diretamente nesses cursos do PARFOR, pois os próprios professores, assim como os alunos que buscam na escola uma oportunidade formativa para emanciparem-se, estão buscando por uma formação que lhe garanta valorização social, mas acabam por enfrentar percalços que impedem ou dificultam sua continuidade no curso.

Pinto *et al* (2020) também se colocou a pesquisar acerca do PARFOR, enquanto lócus de aprendizagem da docência. Seu objetivo era analisar e avaliar a implementação, o desenvolvimento e os resultados da política pública de formação de professores (PARFOR) em uma Universidade Comunitária, localizada no município de Sorocaba-SP.

A pesquisa pautou-se em uma análise da política pública em questão (PARFOR), através da pesquisa avaliativa centrada na análise da adequação e relevância de políticas, programas e projetos, com objetivos e métodos explícitos, com o objetivo de identificar as condições que favorecem ou impedem o seu desenvolvimento. Para tanto, os pesquisadores lançaram mão da pesquisa bibliográfica e de um estudo de caso.

Os principais resultado apontados pela pesquisa apontam que a implantação do PARFOR na Uniso não foi diferente do que ocorreu em outras IES no país. Enfrentou-se problemas com a evasão e adequação do PPC do curso, mas isso foi sendo superado à medida que a instituição foi se organizando para atender as demandas do curso e dos acadêmicos.

Os professores formados avaliaram positivamente a atuação de seus professores formadores. Eles reconhecem a importância dos conteúdos ministrados para o exercício da atividade docente, avaliam positivamente a utilização das metodologias didático-pedagógicas dos professores formadores, o aproveitamento adequado do tempo da aula ou encontro; a promoção de atividades que estimularam a participação, inclusive em atividades extraclasse; a orientação adequada no decorrer das atividades; o fato de serem acessíveis aos questionamentos dos alunos; e o estímulo nas atividades que propiciavam autonomia na aprendizagem dos alunos.

Melo *et al* (2017) estudou o PARFOR da UFPI, mas com a finalidade de traçar vetores dos modos de ser dos professores que estavam em formação no programa. Os pesquisadores buscavam entender se as especificidades desses professores possibilitavam-nos situar processos identitários singulares.

Durante o processo, foram empregadas as abordagens de pesquisa quanti e qualitativa, através da aplicação de questionários e realização de entrevistas com os participantes. Em seguida, procedeu-se a análise dos dados por meio do Excel e mapas de associação de ideias. Nota-se que em várias partes do estudo uma forte conotação de ideias relacionadas à Pedagogia Histórico-Crítica e aos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético.

Os resultados trazem um panorama identitário dos professores que estavam cursando o PARFOR na ocasião da pesquisa. Os professores são atravessados por várias identidades que se circunscrevem nas relações com a turma, suas rotinas pessoais, culturas profissionais e comunitárias e na convivência familiar. Inclusive, novas perspectivas se abrem a partir desses laços fazendo com que os professores escolham continuar realizando o curso na instituição.

Os pesquisadores acrescentaram que essas vivências na instituição marcam a vida dos professores formandos através do desejo de superação, reencontro, repensando a escolarização, o exemplo pessoal aos familiares, fruição cultural, mobilidade e sentimentos de desenraizamento, isolamento e inferioridade.

Ferreira *et al* (2020) se propõe a pensar dialeticamente a formação de professores oferta da no âmbito do PARFOR através dos resultados apontado em duas teses de doutoramento e um relatório elaborado pelo grupo de pesquisa acerca do tema. Os pesquisadores partem da análise documental, através da abordagem qualitativa, que visava entender que determinações estavam tensionando o

processo de aprendizagem da docência dos professores formados pelo programa. O Materialismo Histórico-Dialético, enquanto método e filosofia, fundamentou as discussões trazidas pelos autores.

Os resultados apontam que apesar de surgir em um contexto induzido pela ação neoliberal de organismos internacionais para tornar a educação um ambiente inovador do sistema produtivo, o PARFOR tem potencial de inovação como práxis transformadora. Para os autores, não seria correto dizer que o programa apenas server aos desígnios do grande capital, pois ali o protagonismo dos professores formandos e das IES, frente à falta de apoio do Governo Federal determinaram melhorias na qualidade dos cursos.

Nascimento et al (2017) realizou um estudo acerca do curso de Pedagogia ofertado pelo PARFOR no Estado do Maranhão. Seu objetivo era “analisar as repercussões das condições de realização de Programas Emergenciais, tendo em vista a prática pedagógica dos professores-cursistas a serem desenvolvidas em escolas públicas de municípios maranhenses” (p. 239).

O estudo empregou uma abordagem qualitativa e teve como tipos de pesquisa a documental e bibliográfica, além da pesquisa de campo, na qual foram aplicados questionários a 13 cursistas do PARFOR de três diferentes polos de oferta dos cursos no Maranhão. Os referenciais da pesquisa apontam para uma discussão essencialmente materialista histórico-dialética, pois busca olhar a formação e ações ali desenvolvidas como resultado de determinações e determinantes da forma ideal de professor almejada pelo programa.

O processo de pesquisa revelou que houve relativo êxito do programa no que se refere à valorização dos profissionais da educação e à possibilidade de ampliação de conhecimentos sobre a docência; todavia demonstrou a persistência do problema do foco em uma formação de professores específica para os que se encontram em exercício da atividade docente, pois até o momento a ação financiadora dos cursos tem se esbarrado na falta de apoio aos profissionais que pretendem avançar no processo de aprendizagem da docência, mas não dispõe de condições financeiras para arcar com as despesas.

Apesar desta breve apresentação das pesquisas, revelando seus objetivos, constituição metodológica e resultados, é preciso realizar um movimento de aprofundamento acerca das mediações que constituem a aprendizagem da docência, pois não são apenas os resultados que vão trazer os elementos

constituidores das unidades dialéticas em estudo, mas também o seu processo, pois este revela pontos de partida e de chegada, ajudando a entender como ele vai se posicionando em um plano universal e singular.

3.4.2 Possibilidades de aprendizagem da docência no PARFOR enunciadas nas pesquisas

Aprendizagem da docência é um processo complexo no qual o indivíduo que escolheu a atividade docente como meio de subsistência apreende conhecimentos e habilidades comuns ao exercício profissional do professor, ou seja, é uma atividade autônoma do indivíduo que é orientada por outro indivíduo que tem a intencionalidade de fazê-lo (PRESTES, 2010, p. 188). Esse processo ocorre em um lócus específico anteriormente preparado e pensado para reproduzir um conjunto de características que constituem uma forma final idealizada de indivíduo social.

O PARFOR é um programa que tem a finalidade de, enquanto lócus de formação, servir-se de um currículo e atividades socialmente organizadas para atender à necessidade de reprodução de uma forma ideal de professor que atenda aos interesses políticos e econômicos que estão na gênese de sua criação: a manutenção da dominação e conformação da precarização das possibilidades de formação humana e superação do status dominador (AMORIM, 2018).

Tendo em vista estes pressupostos, para entender como vem ocorrendo a aprendizagem da docência no PARFOR, é necessário recorrer ao que as pesquisas acerca deste fenômeno vêm enunciando nos últimos anos. Portanto, o objetivo dessa subseção é revelar o que as pesquisas selecionadas para composição do estado da arte enunciam acerca do processo de aprendizagem da docência no PARFOR. Para tanto, elegemos como significativos os indícios de mediações ali presentes, quais sejam: os motivos da candidatura ao programa, as condições objetivas e subjetivas que determinaram a aprendizagem dos professores e que mudanças na sua atividade docente são atribuídas por eles ao fato de terem participado da formação.

Antes de imergir nas pesquisas, é preciso anunciar alguns termos que ajudam a entender estes resultados na forma em que são compilados e sistematizado para esta apresentação. Isso se faz necessário para que durante a leitura seja possível relacionar as palavras pelos seu significado, apesar das suas diferentes construções morfológicas.

Como há muitos significados ao termo “aprender” ou “aprendizagem”, por exemplo, é necessário especificar logo qual significados está sendo atribuído a eles e está orientando a sistematização dos resultados das pesquisas trazidas na seção. Isso se faz necessário para que o percurso sistematizado de apresentação dos resultados seja compreensível. No quadro a seguir, é apresentada uma síntese desses termos.

Quadro 12 – Síntese de termos relacionados à aprendizagem

Termo	Significado	Referência
Atividade	A <i>actividade</i> expressa a relação concreta do ser humano com a realidade, na qual aparecem realmente as características da personalidade.	(RUBINSTEIN, 1977, p. 12)
Aprendizagem	[...] a aprendizagem diz respeito à apropriação do conjunto das produções humanas.	(CARVALHO; IBIAPINA, 2021, p. 187)
	A aprendizagem faz com que as Funções Psicológicas superiores se complexifiquem e com elas o pensamento e a linguagem.	(LINHARES; FACCI, 2021)
	[...] não é absorção passiva, não é receber meramente os conhecimentos transmitidos pelo mestre, mas antes a apropriação <i>activa</i> destes conhecimentos.	(RUBINSTEIN, 1977, p. 131)
	[...] o cumprimento de determinadas tarefas, a preparação para as lições, <i>auto-contrôle</i> , a <i>manutenção</i> da disciplina, a capacidade de adiar uns momentos de <i>distracção</i> ou renunciar totalmente a ela, para se preparar para uma aula e fazer os seus deveres a tempo; tudo isso requer vontade e <i>carácter</i> .	(RUBINSTEIN, 1977, p. 160)
Aprendizagem da docência	A aprendizagem da docência está relacionada aos modos de produção da e na docência, de aprender a ensinar, cuidar e educar, com a participação em atividades da dinâmica escolar e universitária, que são inerentes ao constituir-se na profissão.	(FLEIG, 2017, p. 82)
	A aprendizagem da docência de forma reflexiva e crítica, voltada ao exercício da educação escolar em uma perspectiva democrática, que busca justiça social e formação humana, bem como a transformação da sociedade, evidencia a necessidade de condições estruturais, culturais, políticas e econômicas para que ocorra, mas também requer que sejam considerados aspectos mais específicos.	(DIONÍZIO, 2019, p. 65)
	A docência, assim como as demais profissões, precisa ser aprendida, pois não é uma atividade que não envolva o desenvolvimento humano e a transformação dos indivíduos.	(AMÂNCIO, 2019, p. 56)

Desenvolvimento	[...] uma série de ciclos distintos, uma série de épocas distintas, de períodos distintos, dentro dos quais o tempo e o conteúdo se manifestam diferentemente.	(VIGOTSKI, 2018, p. 22-23)
Motivo	Aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade.	(LEONTIEV, 2001, p. 68)
	As condições <i>objectivas</i> de uma determinada ordem social e das relações sociais que nele existem <i>reflectem-se</i> sempre nas motivações da actividade do trabalho porque o trabalho não só abarca as relações do indivíduo com as coisas, com o <i>objecto</i> , ou seja, como o produto do trabalho, como também engloba sempre as relações com as demais pessoas.	(RUBISNTEISN, 1977, p. 81)
Condições objetivas	São as condições materiais da existência humana e que dele não dependem diretamente para a sua manifestação.	(MARX, 2010)
Condições subjetivas	São o conjunto das relações que se processam individualmente e a partir das quais é possível determinar as condições materiais de sua produção.	(MARX, 2010)
Mudança	É o processo que representa o movimento do psiquismo, levando-se em conta as alterações decorrentes deste mesmo movimento e da particularidade em que ocorre.	(VIGOTSKI, 2004)
Mediação	[...] é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.	(OLIVEIRA, 1993, p. 23)

Fonte: Obras que compõem os pressupostos teóricos da pesquisa.

As pesquisas selecionadas traziam em si falas de professores participantes e explicações dos autores acerca de processos que se constituíram fundamentais para que aprendessem a docência e desempenhassem a sua atividade docente de forma mais complexa que aquela como anteriormente desempenhava. A primeira a ser explorada aqui é a motivação para candidatar-se ao curso e para nele permanecer. Este aspecto está presente nas pesquisas de Freires (2017), Amorim (2018), Bastos (2017) e Nascimento *et al* (2017).

Os professores que participaram da pesquisa de Bastos (2017) relataram que a insatisfação com a valorização que vinham recebendo foi algo que lhes motivou a aprender mais acerca da docência no PARFOR, pois “almejavam um formação em nível superior não apenas para certifica-los, mas, sobretudo para obtenção de valorização e até mesmo elevar seu status social, pois ter nível superior em uma sociedade é ser visto de forma privilegiada” (BASTOS. 2017, p. 95). A valorização

que buscavam não era apenas financeira. Ela também estava ligada às condições de trabalho dos professores.

Para Amorim (2018) os motivos que levaram os professores às aulas do PARFOR são mais complexos ainda. Em sua pesquisa, os professores justificaram em maior percentual o seu interesse em aprender a docência como: necessidade de ampliação de conhecimentos (76,9%³⁵), Aprimoramento da carreira docente (76,9%), aproveitamento da oportunidade de realizar um curso emergencial fomentado pela Capes (61,5%) e melhoria da competitividade no mercado de trabalho (53,8%). Desses professores participantes da pesquisa, 30,8% disseram que sua motivação era a correção de deficiências da formação anterior. No entanto, esses motivos não estavam dissociados das condições sócio-históricas que determinam o existir na profissão: para a coordenadora do curso, que também participou das entrevistas, muitos professores “advieram pela desvalorização social e econômica da profissão” (AMORIM, 2018, p. 142).

Os participantes dessa pesquisa disseram terem sido movidos pelo “interesse de ser docente qualificado” (AMORIAM, 2018, p. 147).

Freires (2017) diz que os professores que só tinham estudado até o nível médio na modalidade magistério relacionaram sua vontade de aprender a docência à “necessidade de uma formação em nível mais avançado” (p. 103), pois segundo os professores, eles traziam consigo diversas vivências na profissão, mas não dispunham de conhecimentos teóricos, ou seja, “não tinha a teoria” (p. 102). Além disso, eles destacam que o fato de não disporem de condições financeiras suficientes para custear a sua formação em uma instituição particular, também impactou muito na decisão de participar do programa e nele permanecer.

Segundo a pesquisadora, “se não fosse o programa, muitos desses professores não conseguiriam ingressar em uma universidade pública e gratuita e custear uma graduação em instituição privada não condiz com a realidade da maioria dos entrevistados” (FREIRES, 2017, p. 104). Isso acaba por revelar que a desvalorização da profissão docente também se estende à carência de incentivos materiais ao aprendizado da docência.

A desvalorização é uma mediação que estava presente em todas as pesquisas acerca do PARFOR, despontando sempre como um fator importante na

³⁵ Os professores poderiam escolher cinco alternativas por pergunta do questionário utilizado pela pesquisadora, então as quantificações não se somam e resultam nos 100%.

decisão de aprender mais acerca da docência e de, quando em processo, não desistir do processo formativo. A falta de embasamento teórico também revela a condição de inferiorização em que se encontravam esses professores antes e durante o curso, pois ao tempo que não conheciam, pouco podiam fazer.

Outras mediações que constituem a aprendizagem da docência dos professores formados no PARFOR são as condições materiais (objetivas) e subjetivas que constituíram, por um lado, a particularidade da formação e, por outro lado, os desafios que compuseram o mediato e o imediato da relação do professor formado com o curso, com a instituição, com os professores, com as próprias limitações, sentimentos, emoções e vivências.

No âmbito das condições objetivas, as pesquisas apontam para a estrutura dos cursos, o formato de formação adotado, o pensamento que orientou a sistematização do programa, a atuação dos professores, a ministração das aulas e as estratégias de ensino empregadas, os conhecimentos científicos que foram alvo da aprendizagem dos professores e as possibilidades que se desenharam através dos estudos nas disciplinas. Essa realidade é evidenciada nas pesquisas de Bastos (2017), Amorim (2018), Soares (2018), Freires (2017), Melo *et al* (2017), Nascimento *et al* (2017), Ferreira *et al* (2020), Pinto *et al* (2020), Oliveira (2021) e Boschetti (2017).

A primeira determinação diz respeito à estrutura física dos prédios onde eram ofertados os cursos. Esse é um aspecto importante, pois “a indeterminação ou ausência destas condições disponibilizadas no local, certamente dificultaram a aprendizagem” (NASCIMENTO *et al*, 2017, p. 247).

Melo *et al* (2017) entende que a presença na universidade deve ser vista sob dois aspectos: o material e o simbólico.

[...] entendemos que a permanência na Universidade é de dois tipos. Uma permanência associada às condições materiais e de existência na Universidade, denominada por nós de Permanência Material e outra ligada às condições simbólicas de existência na Universidade, a Permanência Simbólica (MELO *et al*, 2017, p. 349).

O simbólico, mais ligado ao lado subjetivo da permanência no curso, enquanto a permanência material está ligada às condições objetivas (estrutura do prédio, instrumentos pedagógicos, estratégias de ensino, suporte tecnológico) nas quais o curso foi oferecido. Essas condições materiais se mostraram contraditórias, quanto a sua concepção e a realidade concreta dos cursos. Ferreira *et al* (2020, p.

12) “[...] enquanto nos documentos oficiais há sempre o discurso de otimização, na prática o que ocorre é o uso de espaços inadequados, falta de bibliotecas, de laboratórios e contratação de professores temporários”.

Nascimento et al (2017) diz que essas condições objetivas não são isoladas, elas também refletem a própria realidade concreta de desvalorização e precariedade com a qual estes professores convivem nas salas de aula da Educação Básica.

O curso convive com problemas semelhantes àqueles existentes no interior da escola e das salas de aulas em que atuam os cursistas. [...] infraestrutura [...] e em alguns casos até problemas de segurança, bem como a falta de material didático (NASCIMENTO et al, 2017, p. 247).

A aprendizagem da docência dos professores que cursaram o PARFOR, não estava distante do que eles já vinham vivenciando. As péssimas condições estruturais das escolas, ausência de materiais de suporte pedagógico e segurança para atuar, são a expressão da precariedade que perpassa até o desenho das possibilidades de mudanças na atividade docente a partir da aprendizagem da docência.

Apesar dessas condições desfavoráveis, Freires (2017) relata que o PARFOR foi a única alternativa para os professores da Educação Básica que não teriam condições de cursar uma licenciatura em uma IES particular, às custas do próprio orçamento.

Se não fosse o programa, muitos desses professores não conseguiriam ingressar numa universidade pública e gratuita e custear uma graduação em instituição privada não condiz com a realidade da maioria dos entrevistados (FREIRES, 2017, p. 104).

Muitos desses professores não dispunham de condições financeiras para realizar seu objetivo aprender a docência e superar as tensões que a falta de embasamento e de condições de subsistência lhes vinha impondo.

Outra determinação é o formato do curso. Para alguns professores, “A oferta do curso nas férias é uma alternativa viável e consideravelmente um sacrifício necessário” (BASTOS, 2017, p. 116). Isso se dá pelo fato de os entes não disponibilizarem em suas sistemáticas de organização um suporte financeiro para auxiliar os professores, fazendo com que eles tenham que adaptar às precárias condições de oferta do curso.

Para Bastos (2017), essa precariedade fica explícita quando os cursos regulares são postos à comparação em relação aos cursos do PARFOR.

Ainda em relação ao tempo estudo o depoimento do Coordenador da Faculdade de Educação evidencia diferenças entre os dois cursos: Pedagogia regular e Pedagogia/PARFOR. Fato que denota uma precarização do curso, em relação à efetivação do mesmo (BASTOS, 2017, p. 114).

Na pesquisa de Freires (2017), o fato de o curso ser em período de férias tem um impacto negativo para os professores, que deve ser levado em conta quando a proposta da discussão é entender as condições objetivas nas quais eles viveram no PARFOR. Segundo os entrevistados, “[...] O fato de ser em período de férias atrapalhava um pouco” (p. 110).

Melo et al (2017) também aponta que os professores formados no PARFOR vivenciaram desafios que colocaram a prova seu interesse em permanecer no curso. Entre os desafios, está o fato de ausentarem-se de suas famílias, pois tiveram que “deslocar-se de sua comunidade, geralmente em municípios distantes, por vezes, mais de um mês ou final de semana” (p. 348).

Os professores participantes da pesquisa de Pinto *et al* (2020) revelam que o processo de aprendizagem da docência deles foi um processo de mudanças determinado pela mediação feita no interior das ações desenvolvidas nos componentes curriculares do curso (disciplinas).

Os componentes curriculares teóricos e práticos se associam de forma inter-relacionada, tanto pela organização dos conteúdos quanto pela realização de atividades constantes na Oficina Pedagógica (laboratório para aulas práticas), nas pesquisas na biblioteca, na confecção de material escolar, na execução de projetos pedagógicos, excursões culturais na cidade, região, interior e capital do estado de São Paulo, visitas às instituições com um cotidiano mais complexo em sua organização, funcionalidade e estruturação, e diferenciado daquele a que estão acostumadas a encontrar em suas funções diárias (p. 782).

Essas muitas atividades mediaram a complexificação da consciência desses professores, acrescentando-lhes novos conhecimentos e produzindo reflexões e significações acerca da atividade docente que vinham exercendo. Todavia, esse movimento de aprendizagem estava organizado para acolher as vivências que os professores já tinham na profissão e despertar o interesse por modificações que demonstrassem a presença dos conhecimentos aprendidos.

Um aspecto importante que está presente nas pesquisas é acerca do currículo praticado no início das ações do programa. Primeiro, é preciso deixar claro que o programa nasce sem um currículo próprio, que evidenciasse uma proposta

coesa de formação para os professores dos três públicos atendidos (1ª licenciatura, 2ª licenciatura e Complementação pedagógica). Prova disso, são as reformulações que foram sendo feitas para adaptar as disciplinas e ações dos cursos à particularidade essencial dos cursistas: professores que já atuavam na Educação Básica pública há pelo menos 3 anos.

Ao observar as referências dos textos que mencionam os currículos praticados nos cursos dos quais os entrevistados participavam, verifica-se que as alterações foram acontecendo a partir do ano de 2012, após forte pressão dos professores que matriculados por ações que aproximassem o currículo das licenciaturas às vivências da sala de aula. Na UESPI, isso ocorreu após fortes discussões nos Fóruns de coordenadores, onde eram apresentadas e discutidas as demandas dos cursos (PIAUI, 2019).

Em segundo lugar, as consequências da ausência de um currículo próprio, resultante de ampla discussão e apropriação das pesquisas sobre formação de professores em serviço, foi o fato de, conforme aponta Soares (2018), as instituições colocarem em mesmo patamar, inclusive físico, os professores das turmas regulares e os que provinham das seleções do PARFOR. NA UFFRJ, a situação fez com que os poucos momentos de contato direto com a sala de aula fossem nos Estágios Supervisionados (SOARES, 2018).

Ferro (2020) Ao analisar o PPC do curso de Pedagogia da UFPI, assinala que naquela instituição, o curso foi ofertado desde o início com uma estruturação e sistemática que atendia à especificidade do público atendido. No entanto, exprime a ausência dessa clareza de organização curricular do próprio programa (PARFOR), ao relatar sua interpretação da seção dedicada justificativa presente no PPC.

A (re)leitura do PPC mostrou que nas poucas linhas dos dois parágrafos da justificativa, os argumentos sobre a necessidade social e institucional da implantação do curso de Pedagogia do Parfor ficam reduzidos ao reconhecimento da importância da adesão da UFPI ao Parfor em função da carência de docentes com formação específica para atuarem na Educação Básica, sem, no entanto, problematizar os inúmeros aspectos envolvidos na relação educação, escola e sociedade, a exemplo dos indicadores apresentados na primeira seção desta tese (p. 30).

A simplificação da justificativa dá margem à interpretação de que não havendo um projeto (um modelo de profissional e, portanto, de curso) com exigências e diretrizes bem delimitadas, a preparação do documento se limitaria ao cumprimento da obrigatoriedade de ter um currículo para garantir a oferta.

Na pesquisa de Freires (2017) uma participante mencionou que o fato de eles serem ouvidos era algo muito importante, pois eles sentiam que estavam contribuindo para sua formação e para a dos demais colegas. “[...] Muitas vezes a gente vê que em determinadas disciplinas a gente também contribui” (p. 113). Por outro lado, essa contribuição que eles estavam dando, tinha as situações preferenciais: as atividades práticas, pois para eles, “As disciplinas foram boas, mas a prática é melhor” (111).

No PARFOR da UESPI, uma atividade prática que está presente no currículo, são as PPI – Práticas Pedagógica Interdisciplinares -, situações onde os professores eram incentivados a discutir problemas do cotidiano e propor intervenções nas escolas que estavam vivenciando esses problemas. Após intervirem nas escolas, esses professores tinham que avaliar o que foi feito e apresentar aos demais colegas de turma e de outros cursos, tanto em eventos locais, como em eventos estaduais do PARFOR (PIAUÍ, 2019). No entanto, essa não era a realidade de todos os cursos ofertados no âmbito do programa. Soares (2018) relata que na UFRRJ esse momento de realização de atividades práticas tinham o estágio supervisionado como locus privilegiado. Segundo a pesquisadora, nesta instituição, “A articulação entre a teoria e a prática ocorre a partir do momento que o estudante passa a realizar os estágios supervisionados” (p. 54).

Olhando para as falas dos professores, essas atividades realizadas no âmbito das disciplinas foi produzindo nos professores a satisfação por participar dos cursos do PARFOR, pois o que despertou neles o interesse de se candidatar e permanecer no programa (conhecimento teórico-prático da atividade docente) estava sendo contemplado.

[...] acreditamos que o PARFOR tem atendido os anseios dos alunos-professores através das metodologias trabalhadas em sala de aula pelos professores-formadores e os conteúdos correspondentes nas disciplinas que compõem o desenho curricular do curso, os quais, oferecem conhecimentos pedagógicos, filosóficos políticos e educacionais indispensáveis à formação docente (BASTOS, 2017, p. 103).

As pesquisas apontam também que esses conhecimentos que foram alvo da formação ofertada no programa produziram, na imediata relação com as vivências que os professores já tinham na profissão, mudanças que eles mesmos passaram a notar. Na pesquisa de Freires (2017) um professor anuncia que “[...] a partir do momento que nós começamos a viver a universidade (a academia), nossos

conhecimentos e nossas práticas começaram a ser mudadas dentro da sala de aula, ainda no período do curso (p. 100)”.

Ferreira *et al* (2020) também traz uma análise que corrobora essas mudanças causadas diretamente pelas oportunidades de pensamento e reflexão ensejadas no curso.

[...] o aprendizado teórico adquirido nos cursos contribuiu para sua atuação na educação básica. E até mesmo as experiências negativas levaram os cursistas a reverem sua prática docente e sua forma de se relacionar com seus alunos da educação básica (p. 10).

O aprendizado teórico que produza reflexões e mudanças não está ligado apenas a um aspecto específico da atividade docente. Para Soares (2018) os vários temas que constituem a particularidade da atuação do professor perpassam o curso e ajudam os professores a produzir novas significações. A exemplo disso, um dos participantes dessa pesquisa afirma que os “temas transversais que permeiam o curso agregam a formação docente” (p. 57).

Para os participantes das pesquisas, à medida que eles aprendiam, sua compreensão das atividades e envolvidos na escola, foi se modificando. Isso fica evidente para um dos professores, quando diz que o que ela aprendeu “foi me ajudando a compreender as coisas, os meus alunos e aquela movimentação toda da escola” (SOARES, 2018, p. 55).

Ao analisar esse panorama, surge a inquietação: que instrumentos e situações didáticas mais impactaram no processo de aprendizagem da docência desses professores formados no PARFOR? É nas pesquisas de Boschetti (2017), Pinto *et al* (2020) e Bastos (2017) que são mencionados estes instrumentos pedagógicos e feita uma descrição metodológica desses instrumentos no decorrer do curso.

Quando mencionam de forma generalista a organização do curso e sua relação com a atividade docente dos professores da Educação Básica, os participantes relacionam o sucesso da formação a uma sistemática de formação adotada que valoriza o que era necessário aprender acerca da docência e as vivências na profissão.

Quanto à metodologia, o curso proporcionou a oportunidade de valorização da vivência educativa do professor-aluno e, para isso, o conceito de educação permanente permeou as dinâmicas, como atividade consciente direcionada para a mudança (p. 538).

A metodologia do curso, ao valorizar a bagagem de experiências dos professores agrega não só conhecimentos de forma isolada, mas também congrega outras oportunidades formativas que foram se constituindo a partir das atividades e instrumentos pedagógicos que os professores formadores foram empregando no interior das aulas.

Pinto et al (2020) faz uma avaliação positiva acerca das aulas ministradas no curso do PARFOR, pois elas cumpriram com a finalidade de fazer com que os alunos imergissem na própria atividade docente, mas agora munidos de uma nova consciência.

As aulas no âmbito do PARFOR procuraram orientar o aluno professor-cursista a refletir sobre o seu trabalho e sua prática na sala de aula e no conjunto da instituição escolar, analisando seus problemas e procurando soluções (p. 779).

Esse caráter orientador das aulas apontado está relacionado diretamente à sistematização de um processo formativo que estava organizado para produzir novas formas de relação com a profissão em exercício. Isso deu através dos instrumentos pedagógicos utilizados nessas aulas. Pinto *et al* (2020) menciona os instrumentos pedagógicos mais utilizados nas aulas no trecho a seguir.

As aulas ministradas [...] utilizavam metodologias diferenciadas, como: aulas expositivas compartilhadas, seminários, desenvolvimentos de projetos e pesquisas, aulas práticas e utilização de metodologias ativas de aprendizagem (p. 780).

Ao participarem de percursos formativos estruturados com instrumentos que necessitam de uma participação ativa, ou seja, de empenho, envolvimento e produção de pensamentos, reflexões e produtos educativos, os professores estavam entrando em atividade de aprendizagem, pois estavam não só se apropriando dos conhecimentos, mas também compreendendo a própria forma de apropriação. Dupla oportunidade: aprender e aprender sobre como se aprende (SERRÃO, 2006).

Na pesquisa de Bastos (2017) um dos participantes fez uma consideração acerca dos seminários dos quais participou no curso e descreveu o quanto eles foram determinantes para que aprendesse a docência. Segundo ele, “[...] os seminários nos dão uma visão mais detalhada do tema em questão, outro que as discussões em sala de aula propõem uma troca de experiência riquíssima” (p. 110). De acordo com essa pesquisa, o uso desses instrumentos pedagógicos (de maneira

geral) trouxe segurança para os professores atuarem na atividade docente, visto que “lhes permitem amalgamar sua prática pedagógica” (p. 104).

À confluência da organização do curso, das estratégias metodológicas empregadas nas aulas e os instrumentos pedagógicos, é atribuída pelos participantes das pesquisas a responsabilidade pela aprendizagem da docência no PARFOR, porque eles já exerciam a atividade docente e necessitavam de uma sistemática de formação que lhes possibilitasse a superação das suas condições anteriores de exercício.

Outra determinação marcante no processo de aprendizagem da docência dos professores formados no PARFOR, é a atuação dos professores formadores do curso. A forma como esses professores ministravam suas aulas, como se posicionaram frente a situações e o acolhimento oferecido ou não aos cursistas, afetou o processo de aprendizagem da docência, conforme apontam vários trechos das pesquisas de Pinto *et al* (2020), Melo *et al* (2017), Amorim (2018), Soares (2018), Bastos (2017), Freires (2017) e Boschetti (2017).

A atuação dos professores em termos de didática, domínio dos temas que eram alvo do processo formativo e de acolhimento de vivências e sentimentos dos alunos é diversa e está presente em todas as pesquisas selecionadas para essa investigação acerca do PARFOR. As menções a essas afetações estão aqui divididas entre positivas e negativas.

Pinto *et al* (2020) aponta que os alunos do PARFOR avaliam como positiva a atuação dos professores formadores do PARFOR. Segundo ele, “56,27% avaliou positivamente os docentes no estímulo à participação dos alunos nas atividades propostas” e “63,49% [...] os professores que ministram aulas se relacionavam com os alunos de maneira adequada, tratando igualmente a todos” (p. 784).

De acordo com Bastos (2017, p. 111) “[...] esses profissionais respeitam os interesses de seus alunos, respeitam também seus conhecimentos e experiências, não importa o nível em que o professor vai ministrar aulas” (p. 111). Para este pesquisador, os professores formados no PARFOR têm no geral uma atuação que se mostra eficiente frente ao objetivo do seu trabalho. Todavia, em outras pesquisas, emerge uma crítica negativa acerca dos professores, ora associada a um sentido positivo, ora majoritariamente negativo.

No quadro a seguir são apresentadas as menções feitas pelos participantes de outras pesquisas acerca da atuação dos professores formadores com destaque para seu conteúdo negativo.

Quadro 13 – Menções acerca da atuação negativa dos professores formadores

Referência	Fala	Tema
Amorim 2018	Algumas matérias com professores muito engajados, com alto domínio sobre o assunto e com muita didática. Mas a grande maioria uma decepção, de acordo com as matérias, sem vontade nenhuma de repassarem seus conhecimentos e sem demonstração da realidade prática (p. 153).	Falta de domínio dos conhecimentos e didática
Melo et al 2017	[...] tipo, eu acreditava que o professor da Universidade era muito educado e respeitador [...] foi quando eu vi uma cena que vai ficar marcado para sempre na minha vida, uma professora dizendo que 'alunos do PARFOR não podem ter os mesmos direitos dos demais alunos daqui' (p. 347).	Ausência de acolhimento e respeito
Soares 2018	[...] A gente viu professores do curso sem didática, para quê que eu estou aprendendo isso? (p. 56).	Falta de didática

Fonte: Estado da arte.

A falta de domínio dos conhecimentos é algo danoso para os participantes, mas a insatisfação com as estratégias didáticas empregadas pelos professores formadores é ainda maior.

O acolhimento dos professores formadores é algo muito importante para os participantes das pesquisas, pois ao voltar para a sala de aula na condição de professores-alunos eles tinham que enfrentar desafios. Na pesquisa de Freires (2017) um participante expõe a atitude de alguns professores que o fez sentir-se acolhido na universidade. Segundo ele “Tinha professor que falava: independente da forma que vocês entraram, vocês são alunos da federal” (p. 110). Apesar disso, na pesquisa de Melo *et al* (2017), a atuação dos professores em termos de acolhimento não afetou positivamente os professores-alunos.

[...] tipo, eu acreditava que o professor da Universidade era muito educado e respeitador [...] foi quando eu vi uma cena que vai ficar marcado para sempre na minha vida, uma professora dizendo que 'alunos do PARFOR não podem ter os mesmos direitos dos demais alunos daqui' (p. 347).

Nesta situação, a professora formada no PARFOR descreve a fala de um professor formador que produziu uma modificação na consideração que ela trazia acerca da sensibilidade e acolhimento dos professores universitários. Ao fazer a distinção entre os alunos do PARFOR e os dos cursos regulares o professor

minimizou a importância dos direitos de participação e de aprendizagem dos professores que estavam voltando para a universidade.

Apesar dos efeitos negativos reproduzidos pela atuação dos professores, Boschetti (2017) avalia que a totalidade das vivências dos professores e dos alunos no curso foi relevante. Para ele, “Professores e alunas integrados, reelaborando continuamente significados e informações puderam construir representações que consideraram adequado, pertinente, esperado ou não no desenrolar dos trabalhos e dos limites encontrados” (p. 540).

As pesquisas não traziam apenas as condições objetivas que estavam mediando a aprendizagem da docência no PARFOR. Ali também eram mencionadas as condições subjetivas. As pesquisas de Melo *et al* (2017), Nascimento *et al* (2017), Soares (2018), Ferreira *et al* (2020) e Boschetti (2017).

Um dos aspectos subjetivos apontados na pesquisa de Melo *et al* (2017) é referente ao acolhimento e bem-estar. De acordo com este pesquisador, “84,2% dos alunos sentem-se bem na UFPI” (p. 348). A pesquisa foi realizada com os professores que estavam cursando o PARFOR na UFPI.

Outro aspecto importante que envolve a subjetividade dos professores formados no PARFOR é uma característica psicológica dos professores antes de participar do programa. Soares (2018, p. 57) traz em sua pesquisa a fala de uma professora cursista que apresenta uma característica dela que marcava a sua atuação anteriormente à formação. “Eu era muito exigente, cobrava muito dos meus alunos” (p. 57).

Os participantes também relataram alguns problemas que marcaram o processo de aprendizagem da docência deles. Segundo eles, houve o enfrentamento de dificuldades com “questões familiares, convivência na vida comunitária e disponibilidade para o lazer” (NASCIMENTO *et al*, 2017, p. 14). Além disso, eles alegaram também “grande dificuldade foi administrar fatos da vida social, financeira e afetiva com a faculdade” (BOSCHETTI, 2017, p. 537).

Ao tempo em que os professores participam da formação no PARFOR, eles estabelecem laços de convivência com os colegas e instituição de ensino, como forma de suprir a carência afetiva advinda da ausência de suas famílias e comunidades. Melo *et al* (2017, p. 349) diz que esses professores “criam um laço de interdependência muito forte entre os colegas justamente para suprir a necessidade da família, já que muitos tem que deslocar-se de sua comunidade, geralmente em

municípios distantes”. Inclusive, esses novos laços também tem um impacto ao mesmo tempo positivo e negativo no desenvolvimento pessoal desses participantes, pois a partir da formação eles passam a viver o “sentimento de desenraizamento, isolamento e inferioridade” (p. 353).

Para Ferreira *et al* (2020, p. 14), “a formação no PARFOR empoderou os professores”. Os professores estavam sentindo que as vivências no programa lhes oportunizaram bases para pensar e agir na direção dos seus objetivos, mas agora com a confiança de que podem alcançá-los. Nascimento *et al* (2017) atribui esse empoderamento aos conhecimentos apreendidos pelos professores durante a formação. Segundo ele, “A maioria dos professores-cursistas pesquisados declarou que adquiriu novos conhecimentos e que estes têm contribuído para uma melhor compreensão da docência, o que converge com suas expectativas” (p. 249).

O conjunto dessas condições subjetivas e das condições objetivas que foram determinando o processo de aprendizagem da docência expõe uma complexa rede de fatores que permeou a constituição de novos sentidos e significados da atividade docente, bem como produziu reflexões importantes para a atuação dos professores formados. Esses conhecimentos também estão enunciados nas pesquisas, mas em forma de mudanças.

As principais mudanças enunciadas nas pesquisas estão relacionadas aos conhecimentos teóricos que passaram a orientar o exercício da atividade docente e a valorização decorrente da formação. Essas mudanças são mencionadas por Amorim (2018), Bastos (2017), Freires (2017), Soares (2018), Boschetti (2017), Ferreira *et al* (2020) e Nascimento *et al* (2017).

A maioria dessas pesquisas traz uma visão geral acerca das contribuições do PARFOR para o processo de aprendizagem da docência, que se revela nas mudanças relatadas pelos professores. No quadro a seguir são elencadas essas menções feitas pelas pesquisas identificando a autoria e o conteúdo da fala dos pesquisadores.

Quadro 14 – Visão geral acerca do PARFOR enunciada nas pesquisas

Identificação	Menção feita
Nascimento <i>et al</i> 2017	[...] é possível afirmar que essa formação, de certa forma, converge para atender a complexidade e diversidade de contextos profissionais e pessoais dos professores-cursistas (p. 252).
Boschetti 2017	[...] o Parfor permitiu a valorização da vivência educativa da professora-aluna pela valorização de suas práticas e a articulação possível com as ciências da educação, mostrando que a relação teoria prática não só é desejável, mas pedagogicamente possível (p. 542).

Bastos 2017	A partir do PARFOR a visão de mundo dos alunos-professores se amplia. A representação social e pedagógica que os alunos têm de si mesmo e de sua realidade pessoal, social e profissional são confrontadas a cada disciplina estudada e ainda a convivência em sala de aula com os colegas contribui para a mudança na vida dos alunos, pois a apropriação de conceitos corrobora para esse novo olhar à sua realidade local (p. 102).
Soares 2018	As egressas enfatizaram a reformulação do pensamento sobre a docência e o seu papel de professor diante do vislumbamento de novos conceitos e teorias na construção do conhecimento (p. 57).
	Os efeitos produzidos [...] se estenderam e foi além da identidade docente, promovendo a reflexão crítica e oferecendo novos olhares e perspectivas sobre a formação, o papel e a prática docente (p. 59).
Amorim 2018	Os docentes reconhecem a qualificação como aspecto significativo para provocar mudanças em sua prática pedagógica, com base nos conhecimentos adquiridos no curso. Declaram que a práxis lhes proporcionou novos sentidos para o desenvolvimento de seus trabalhos na docência (p. 145).

Fonte: Estado da arte.

As mudanças enunciadas no quadro reproduzem a existência de um processo de aprendizagem da docência que foi mediado por diferentes condições sócio-históricas. Ao tempo que esses professores passaram a pensar, sentir e agir de maneira diferentes, considerando o papel crítico-reflexivo de sua atuação e como foco de sua ação, eles estão evidenciando uma superação da sua condição anterior de exercício da atividade docente.

As pesquisas mostram, portanto, que o processo de aprendizagem da docência foi marcado pelas tensões de diferentes condições que foram determinando reflexões e fazendo com que os professores participantes dessas pesquisas produzissem novas significações acerca de seu trabalho.

4 DO VISÍVEL PARA O INVISÍVEL: APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS EMPÍRICOS

Para investigar as mediações que constituem a aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI, faz-se necessário empreender um esforço em torno das múltiplas relações que constituíram o processo de aprender a docência dos professores já formados pelo programa. Porém, essa não é uma tarefa fácil, visto que exige

ultrapassar o caráter imediato, de captação pelos sentidos biológicos, para desvelar um outro nível: o social e mediado.

Como conseguiremos, então, enxergar as interrelações que constituem o processo de aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI? Que instrumento será suficientemente potente para tal tarefa?

Pino (2000), discutindo o papel do social e do cultural na obra de Vigotski, apresenta três premissas vigotskianas fundamentais para pensar esses questionamentos: 1) “a única ciência é a História”, 2) “a singularidade da mente humana está na síntese da história pessoal (ontogênese³⁶) com a história da espécie humana – filogênese – e, por fim, 3) o homem é um “agregado de relações sociais encarnadas em um indivíduo”.

Sendo o homem um agregado de relações sociais determinadas pelo movimento de subjetivação da realidade objetiva, a sua história contém as marcas de cada momento vivido e do processo de gênese e evolução como indivíduo humano. Então, a história do indivíduo fornece as bases para explicar os motivos de ser, pensar e agir no mundo do entrevistado, revelando, assim como os fósseis na arqueologia, indícios de um passado constituído de fatores individuais, atravessados pelos processos sociais.

Resta agora, analisar as marcas individuais dos professores formados no PARFOR presentes nos achados (núcleos de significação) durante o processo de produção de dados e confrontá-las com o conteúdo da História dos processos de surgimento e evolução da necessidade de aprendizagem da docência.

Os achados são três núcleos de significação, que trazem a síntese das relações presentes nas falas e reflexões dos professores, mas para facilitar o entendimento de seu conteúdo, procede-se a seguir a descrição do procedimento de análise tal qual ele foi ocorrendo, de acordo com o que propõe Aguiar e Ozella (2013).

4.1 A seleção dos pré-indicadores e sua tematização

³⁶ Aqui, Pino (2000) está se referindo ao processo geral de constituição do indivíduo social humano, no qual são distintos, mas não desconexos, o curso da evolução da espécie humana – um traçado complexo e determinado pelos fatores que potencializaram o surgimento de um indivíduo com qualidades superiores aos demais subtipos e espécies. O outro traço (ontogenético) é pessoal e está determinado pelas múltiplas condições da particularidade vivida por este indivíduo e que se reproduzirá no exercício da vida e do trabalho.

Após a leitura flutuante do corpus da Carta Pedagógica, do encontro individual e da seção reflexiva coletiva, procedeu-se o destacamento dos trechos das falas dos professores que continham marcas das mediações que constituíram a aprendizagem da docência dos professores formados no PARFOR-UESPI.

Organizou-se, um quadro com todos os pré-indicadores³⁷ destacadas da carta e das falas de cada participante, os quais foram denominados pelo seu conteúdo temático, a fim de facilitar os próximos passos do processo de análise. A seguir apresentamos dois quadros com alguns dos pré-indicadores da participante Magda e em seguida outro do participante Anísio, a fim de exemplificar como foi realizada esta etapa do processo de análise.

Quadro 15 – Pré-indicadores destacados da Carta Pedagógica e da Entrevista Reflexiva Individual da Magda.

CARTA PEDAGÓGICA		
ID	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO
01	Já cursando uma licenciatura em pedagogia por uma faculdade particular, não tinha a convicção de que pudesse obter uma boa formação teórica e prática para exercer a função de professora , da qual sempre fui e sou apaixonada até os dias de hoje. Tudo aquilo provocava uma inquietude em relação a minha formação, e conseqüentemente um medo em relação a que profissional me tornaria . (Carta Pedagógica – 1º movimento - Magda)	A necessidade de formação teórico-prática que oferecesse as condições para o exercício da atividade docente.
02	Já cursando uma licenciatura em pedagogia por uma faculdade particular, não tinha a convicção de que pudesse obter uma boa formação teórica e prática para exercer a função de professora, da qual sempre fui e sou apaixonada até os dias de hoje . Tudo aquilo provocava uma inquietude em relação a minha formação, e conseqüentemente um medo em relação a que profissional me tornaria. (Carta Pedagógica – 1º movimento - Magda)	O gosto pela atividade docente.
03	No ano de 2014, surgiram inscrições para o curso de Licenciatura em Pedagogia, pelo PARFOR – UESPI, fiquei radiante de felicidade, já conhecia como funcionava o ensino , pois a minha mãe estava prestes a concluir a Licenciatura em Geografia pelo PARFOR-UESPI, eu não tinha dúvidas de que seria naquela faculdade que gostaria de me formar . (Carta Pedagógica – 1º movimento – Magda).	Alegria de poder fazer o curso do PARFOR pela UESPI.
ENTREVISTA REFLEXIVA INDIVIDUAL		
ID	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO

³⁷ Como até este momento não haviam sido articulados tematicamente os pré-indicadores, optou-se por mantê-los na ordem em que estavam dispostos nas transcrições. Portanto, a ordem na qual eles estão dispostos nos quadros corresponde imediatamente com aquela na qual eles estão no texto transcrito ou da Carta Pedagógica.

01	[...] eu já trabalhava na área da educação, mas não tinha nenhuma formação a nível de graduação , né? Tinha iniciado uma graduação numa faculdade particular, mas eu não estava satisfeita com os métodos de ensino que estavam sendo aplicados... (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)	<i>A atuação na docência sem formação em nível superior gera insatisfação.</i>
02	Tinha iniciado uma graduação numa faculdade particular , mas eu não estava satisfeita com os métodos de ensino que estavam sendo aplicados... Eu estava vendo que era uma coisa muito fraca e eu não queria terminar uma licenciatura deixando muitas lacunas , porque, por mais que a gente se esforce, ficam algumas <i>lacunaszinhas</i> [sic]. Quando a gente sai de uma graduação, é que a gente tem que aperfeiçoar, depois, já na prática. Então, eu sabia que eu tinha que fazer um curso que me desse base, suporte teórico e, às vezes, até prática também para que eu pudesse desenvolver um novo trabalho na sala de aula. (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)	<i>Busca por uma formação que desse suporte teórico e prático para o trabalho em sala de aula.</i>

Fonte: *Corpus empírico da pesquisa (2022).*

Da mesma forma como foram organizados pré-indicadores da participante Magda, também foi feito com as falas e a escrita que se constituíram no corpus empírico constituído com o professor Anísio. O quadro 14 faz essa apresentação.

Quadro 16 – Pré-indicadores destacados da Carta Pedagógica e da Entrevista Reflexiva Individual do Anísio.

CARTA PEDAGÓGICA		
ID	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO
01	Eu também não tive as oportunidades em outros períodos, outras épocas . Então, quando surgiu a oferta, quando o PARFOR ofertou pedagogia, eu me dispus de imediato . (Carta Pedagógica – 1º movimento – Anísio)	Imediata disposição para curso por causa da falta de oportunidade anterior de acesso.
02	Estava imbuído em buscar conhecimentos , pois a minha vocação era a pedagogia. Também, buscava um crescimento profissional , não só a questão da graduação, ter uma graduação, mas também buscar melhorar os meus conceitos, a minha metodologia, a minha pedagogia , em sala de aula. (Carta pedagógica – 1º movimento – Anísio)	Buscou por conhecimentos, crescimento profissional e aprimoramento das metodologias.
03	Como eu já de antemão falei, eu busquei o curso da graduação em Pedagogia pelo PARFOR para melhorar profissionalmente e, claro que também a gente melhora além de profissionalmente, financeiramente , né? Hoje, o meu salário de professor tem o fruto ainda do curso de Pedagogia , né? (Carta pedagógica – 1º movimento – Anísio)	O curso proporcionou uma mudança profissional e também financeira.
ENTREVISTA REFLEXIVA INDIVIDUAL		
ID	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO
01	[Você já conhecia o PARFOR?] De ter participado de algo do curso, não. Só alguns colegas professores, profissionais da educação que estavam cursando cursos como História, Geografia, outros componentes	<i>As referências positivas recebidas dos colegas que cursaram o PARFOR</i>

	curriculares no PARFOR. [...] Então, quando veio para mim, eu era conhecedor sim, mas superficialmente , pois já ouvia colegas falarem coisas boas sobre o PARFOR . (Entrevista 01 – Anísio – 29/09/2022)	<i>contribuíram para candidatura.</i>
02	Veio uma turma de pedagogia antes, mas eu por problemas de saúde na família, percebi que não estava com tempo disponível. E eu tinha uma impressão ali de que, quando eu recebesse o curso, ia ser de braços abertos . Para fazer de forma plena mesmo, para que eu participasse de forma plena, para não me ausentar um instante , não é? (Entrevista 01 – Anísio – 29/09/2022)	<i>A vontade de participar do curso superior de forma plena, sem interrupções.</i>

Fonte: Corpus empírico da pesquisa.

Além desses pré-indicadores, apresentamos a seguir outros que foram destacados das falas dos dois participantes, mas agora em uma outra situação de constituição de dados: a Entrevista Reflexiva Coletiva.

Quadro 17 – Pré-indicadores destacados da Entrevista Reflexiva Coletiva.

CARTA PEDAGÓGICA		
ID	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO
01	Então, o que que a gente está entendendo é que... A gente se torna flexível. Eu acho, na verdade, eu acredito que a gente já vem de um início de carreira um pouco despreparado , né? Mas ainda deixando um pouco aquém, no sentido de informação pedagógica, de sala de aula, que a gente iria encontrar. Então assim, a gente trouxe de fato para sala de aula algo ainda muito enrijecido, né? Onde a gente ainda era detentor do saber, né? E queríamos que os alunos simplesmente pegassem conhecimento, internalizasse aquele conhecimento. Então, a gente não dava uma abertura para que esse conhecimento fosse construído, né? Então, eu vejo que essa flexibilidade, a gente adquiriu depois [do curso] , né? Então, assim, a gente não queria saber disso, a gente só chegava, jogava o nosso conteúdo e pronto, quem [alunos] quer pegar, pegou . E, quem não pegasse, ia ficar para trás, né? Então, assim, hoje a gente não pode fazer isso. (ERC - Magda).	<i>Compreende que o professor precisa construir o conhecimento com o aluno, pois ele não detém o saber.</i>
02	Então, antes é como eu falei, essa questão de flexibilidade, como dizem alguns colegas por meio dos resultados que veem. Eu achava que, por exemplo, o que seria feito pra o aluno era por meio de um conteúdo e uma metodologia universal . Não era bom... Eu me tornei flexível nessa questão aí, entendeu? (ERC - Anísio)	<i>Uma visão conteudista e de que haveria uma metodologia universal.</i>
03	Muitas das vezes a gente sendo professor, estava ali e não queria enxergar o outro como um ser humano, mas que ele tinha que ter pela obrigação de fazer tudo que era mandado pelo professor . É essa flexibilidade de... rever algum conceito... (ERC - Magda)	<i>O fato de o professor não querer enxergar o outro obrigava o aluno a fazer tudo que o professor mandava.</i>

Fonte: Corpus empírico da pesquisa.

Depois de destacar os pré-indicadores da Carta Pedagógica, da Entrevista Reflexiva Individual e do Entrevista Reflexiva Coletiva, procedeu-se a análise do eu

conteúdo temático, pois passo era pré-requisito para avançar no processo de análise de dados da pesquisa.

O conteúdo temático valoriza o conjunto verbal registrado na fala do professor, porque a finalidade da delimitação do conteúdo temático é entender as possibilidades realizadas linguisticamente pelos entrevistados. Neste momento, é mais importante conhecer o conteúdo, por isso destacamos logo após os pré-indicadores, os seus respectivos conteúdos.

Só após conhecê-lo, será possível encontrar sua expressão nas várias perspectivas do prisma teórico utilizado como base no processo de análise.

4.2 Os indicadores e sua aglutinação: entre a voz dos entrevistados e as lentes da teoria

A articulação dos indicadores é um dos passos mais importantes para o processo superação do concreto caótico no qual se encontram as falas dos participantes. Conforme orientam Aguiar e Ozella (2015), é neste momento que se emprega os critérios de similaridade, complementaridade e contradição para articular os pré-indicadores (trechos das falas) e, em seguida, colocando-a sob as lentes da teoria, conseguir uma aproximação ao conteúdo psíquico original.

Vigotski (1994) ao explicar as interrelações entre o pensamento e a palavra ensina através uma metáfora que as palavras não representam a totalidade do processamento psíquico nem o seu conteúdo inteiro. Para ele as palavras trazem em si significados socialmente construídos, mas que além delas há uma superestrutura muito maior: o edifício dos sentidos.

Para este psicólogo soviético, o conjunto do processamento psíquico total, seu conteúdo e as palavras (signos linguísticos) estão relacionados assim como estão a nuvem e as gotas de água que dela caem. As nuvens não podem ser delimitadas como água em outra condição física nem as gotas como a soma dos gases e a queda de sua massa contra a superfície. A nuvem é um complexo maior e que encontra nas condições atmosféricas a possibilidade de precipitação em forma de gotas³⁸.

³⁸ As condições atmosféricas vão determinar, inclusive, que a nuvem se precipite em forma não líquida (gelo). A nuvem encontra nas condições os meios de reproduzir-se, independentemente da forma física.

Os professores formados no PARFOR-UESPI, encontraram na palavra (signo linguístico) socialmente significado um meio de realizar seu pensamento acerca dos motivos da busca para a formação em nível superior através do programa, das condições objetivas e subjetivas que foram determinando o processo de aprendizagem da docência e as mudanças que ocorreram na sua atividade docente após sua formação. Todavia, as palavras ditas ou escritas e já articuladas em indicadores precisam ser denominadas sob o prisma teórico adotado como base do processo de pesquisa.

A seguir estão dispostos os pré-indicadores e o indicador formado através de sua articulação. Como o processo de análise indica neste passo o momento de “juntar” os trechos das falas destacados de seu lugar de gênese, estarão pré-indicadores tanto da Carta Pedagógica, da Entrevista Reflexiva Individual, como do Entrevista Reflexiva Coletiva aninhados sob uma mesma denominação de indicador. Desta vez, apresentaremos um único quadro demonstrativo, mas todo o movimento descrito está nos apêndices deste trabalho.

Quadro 18 – Indicadores e pré-indicadores articulados.

INDICADOR: Gosto pela docência e a necessidade de formação teórica: motivos que orientaram a escolha pela graduação no curso do PARFOR.		
ID³⁹	PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO
ERI – 04 Anísio	Eu escolhi por uma questão de ser um curso de período de férias , mas também, foi porque não era um curso à distância , não é? Eu, financeiramente não tinha condição de estar presencialmente em outra cidade, não ofertavam aqui na cidade presencial. Os que tinham aqui só tinham um encontro por mês. Isso, para mim, era à distância. Mesmo sendo um curso em período de férias, era como se tivesse cursando cotidianamente, no dia a dia... Então, eu escolhi o PARFOR porque era mais presencial do que os outros que tinham na minha própria cidade . Eu optei justamente por isso: não pela questão que não pudesse pagar uma mensalidade, mas eu optei porque era no período de férias, era mais presencial do que outros cursos de Pedagogia, que eram ofertados em algumas instituições. (Entrevista 01 – Anísio – 29/09/2022)	<i>A escolha pelo PARFOR foi em razão de o curso ser desenvolvido presencialmente nas férias.</i>
ERI - 02	Veio uma turma de pedagogia antes, mas eu por	<i>A vontade de participar</i>

³⁹ A partir deste momento, recorrer-se-á às abreviações para denominar a identificação dos pré-indicadores, pois suas origens são de diferentes instrumentos de produção de dados e sua escrita ficará extensa. Assim, CP equivale a Carta Pedagógica, ERI equivale a Entrevista Reflexiva Individual e ERC está diretamente relacionado ao Entrevista Reflexiva Coletiva.

Anísio	problemas de saúde na família, percebi que não estava com tempo disponível. E eu tinha uma impressão ali de que, quando eu recebesse o curso, ia ser de braços abertos . Para fazer de forma plena mesmo, para que eu participasse de forma plena, para não me ausentar um instante, não é? (Entrevista 01 – Anísio – 29/09/2022)	<i>do curso superior de forma plena, sem interrupções.</i>
ERI - 01 Anísio	[Você já conhecia o PARFOR?] De ter participado de algo do curso, não. Só alguns colegas professores, profissionais da educação que estavam cursando cursos como História, Geografia, outros componentes curriculares no PARFOR. [...] Então, quando veio para mim, eu era conhecedor sim, mas superficialmente , pois já ouvia colegas falarem coisas boas sobre o PARFOR . (Entrevista 01 – Anísio – 29/09/2022)	<i>As referências positivas recebidas dos colegas que cursaram o PARFOR contribuíram para candidatura.</i>
CP – 02 Anísio	Estava imbuído em buscar conhecimentos , pois a minha vocação era a pedagogia. Também, buscava um crescimento profissional , não só a questão da graduação, ter uma graduação, mas também buscar melhorar os meus conceitos, a minha metodologia, a minha pedagogia , em sala de aula. (Carta pedagógica – 1º movimento – Anísio)	<i>Buscou o curso porque precisou de conhecimento para desenvolver melhor o ensino.</i>
CP – 03 Anísio	Como eu já de antemão falei, eu busquei o curso da graduação em Pedagogia pelo PARFOR para melhorar profissionalmente e, claro que também a gente melhora além de profissionalmente, financeiramente , né? Hoje, o meu salário de professor tem o fruto ainda do curso de Pedagogia, né? (Carta pedagógica – 1º movimento – Anísio)	<i>O curso proporcionou uma melhoria profissional e financeira.</i>
CP – 10 Anísio	Volto a repetir que eu não fiz o curso de Pedagogia simplesmente por melhoria salarial como de antemão eu já tinha escrito, mas foi para buscar melhorias em linhas práticas de ensino e de aprendizagem , o profissional tem que estar constantemente profissional todo profissional e principalmente em educação tem que estar constantemente buscando aprender, conhecer. (Carta pedagógica – 1º movimento – Anísio)	<i>Além da busca por melhoria salarial, havia o interesse em melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem.</i>
ERI – 05 Anísio	Então, optei pelo PARFOR e sabia que viriam profissionais, professores, capacitados, competentes , para me dar subsídio e eu me tornasse um profissional que sou hoje. (Entrevista – 1º movimento - Anísio)	<i>Expectativa de que os professores dessem subsídios à formação profissional.</i>
CP – 01 Anísio	Eu também não tive as oportunidades em outros períodos, outras épocas . Então, quando surgiu a oferta, quando o PARFOR ofertou pedagogia, eu me dispus de imediato . (Carta pedagógica – 1º movimento – Anísio)	<i>Imediata disposição para o curso por falta de oportunidades anteriores de acesso.</i>
CP – 03 Magda	Já cursando uma licenciatura em pedagogia por uma faculdade particular, não tinha a convicção de	<i>O gosto pela atividade docente.</i>

	que pudesse obter uma boa formação teórica e prática para exercer a função de professora, da qual sempre fui e sou apaixonada até os dias de hoje . Tudo aquilo provocava uma inquietude em relação a minha formação, e conseqüentemente um medo em relação a que profissional me tornaria. (Carta Pedagógica – 1º movimento – Magda)	
ERC – 27 Magda	É verdade, é verdade. Quando eu iniciei o PARFOR, eu tinha uns, mais ou menos cinco anos que estava atuando na educação. Eu ainda era bem novinha na época e eu poderia ter saído para fazer outro curso, até porque educação ainda enxergada como menosprezo. Eu poderia ter partido para cursar Direito, Enfermagem, essas coisas que dão mais dinheiro, mas fiquei aqui na educação, porque eu já gostava da educação . (ERC – Magda)	<i>O gosto pela educação também determinou a escolha do curso.</i>
ERI – 02 Magda	Tinha iniciado uma graduação numa faculdade particular, mas eu não estava satisfeita com os métodos de ensino que estavam sendo aplicados... Eu estava vendo que era uma coisa muito fraca e eu não queria terminar uma licenciatura deixando muitas lacunas , porque, por mais que a gente se esforce, ficam algumas <i>lacunaszinhas</i> [sic]. Quando a gente sai de uma graduação, é que a gente tem que aperfeiçoar, depois, já na prática. Então, eu sabia que eu tinha que fazer um curso que me desse base, suporte teórico e, às vezes, até prática também para que eu pudesse desenvolver um novo trabalho na sala de aula . (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)	<i>Busca por uma formação que desse suporte teórico e prático para o trabalho em sala de aula.</i>

Fonte: Corpus empírico da pesquisa (2022).

Depois de proceder a articulação dos pré-indicadores em indicadores, chegou a hora de aglutinar os indicadores em núcleos de significação. Nesse momento, novamente são elencados os três critérios já empregados na articulação dos indicadores: similaridade, complementaridade e contradição.

Os dois primeiros passos do procedimento representam a evolução da condição inicial e caótica das falas dos participantes, pois no primeiro passo, ao destacar as zonas de sentidos presentes na Carta Pedagógica e nas falas transcritas e sua tematização, o pesquisador se limitou a reconhecer e descrever o conteúdo linguístico da fala. No segundo passo, houve uma progressão na direção das relações lógico-explicativas mais profundas, porque realizou-se a articulação

das falas destacadas de acordo com seus temas, mas agora refratadas pelo prisma da teoria.

Desse processo de aglutinação dos indicadores, chegou-se a um concreto pensado: uma super estrutura que traz em si as falas unidas em grandes blocos de organização lógica, onde as falas já articuladas e pré-explicadas pelas lentes da teoria são aglutinadas em uma denominação que sintetiza seu conteúdo essencial. Chegou-se a um concreto pensado.

Três núcleos de significação, ou grandes blocos lógicos, foram o resultado de todo o processo de análise. Eles estão assim denominados: “Motivos que orientaram a escolha e a permanência no curso do PARFOR-UESPI”, “O subjetivo e o objetivo mediando a aprendizagem da docência no curso do PARFOR-UESPI” e, o último deles “Os impactos da formação ofertada pelo PARFOR-UESPI na atividade docente dos professores formados”.

No primeiro núcleo de significação estão aglutinados os indicadores que trazem uma mediação muito importante para se entender o que foi o PARFOR e porque ele foi muito buscado pelos professores da Educação Básica. São os motivos da busca pela formação que vão referenciando o percurso dos acontecimentos que determinaram a candidatura deles a uma vaga no programa e que foi determinante para que eles aproveitassem aquela janela de possibilidade para avançar no seu processo de aprendizagem da docência. Esses motivos não são apenas de natureza pessoal nem emergem sem causa própria, pois os professores que buscavam a formação estavam socialmente inseridos em um conjunto de tensões muito mais complexas (distanciamento da formação exigida para atuar na educação básica, dificuldades em pensar e produzir através da atividade docente os resultados que a sociedade exigia, desvalorização social). Isso os fez ver no PARFOR-UESPI a oportunidade de superar essas tensões, projetando-se profissionalmente através da formação em nível superior que não dispunham naquele momento.

No segundo núcleo, encontra-se um complexo sistema de mediações da aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI. O conjunto dos indicadores aglutinados revela a particularidade do PARFOR na UESPI, enquanto programa que se organizou em currículos e ações formativas, foi ofertado em condições objetivas⁴⁰

⁴⁰ Em um dos indicadores, encontram-se trechos das falas dos professores entrevistados nas quais são mencionadas as condições prediais, a logística das salas, as dificuldades com a baixa qualidade

específicas da estrutura da instituição e das condições de desenvolvimento regional. Outras condições que estão aqui aglutinadas são as condições subjetivas dos professores, em que se pesem o seu interesse de continuar no curso: os afetos gerados na atuação dos professores que ministravam as disciplinas, as realizações de conseguirem ver que a formação estavam, já desde o início, impactando nos processos de reflexão e produção da atividade docente, o conflito de papéis entre ser aluno-professor e professor-aluno, as dificuldades na realização das atividades por falta de familiaridade com computador e as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's e cansaço por falta de períodos de descanso e intensidade das atividades devido ao formato de oferta adotado pelo programa (aulas nos meses de julho e janeiro e fevereiro).

As condições objetivas e subjetivas que foram determinando a aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI não são isoladas da totalidade que representa o campo das políticas de formação de professores no Brasil e no mundo. Ao reconhecer a atuação dessas condições no processo de formação e aprendizagem dos professores, evidenciam-se outras redes mais complexas de relações como a precariedade das formações e cumprimento do objetivo de evolução positiva dos resultados da atividade docente, a mitigação da lógica mercado como forma de explicação e produção de resultados no campo da educação, apesar de não consegui-lo e, por fim, a reprodução da desigualdade social na atividade docente através da fragilização causada pelo acesso precarizado à produção filosófica, científica e pedagógica da área.

No terceiro núcleo são sintetizados os indicadores que mencionavam indícios dos impactos da formação ofertada pelo PARFOR-UESPI na atividade docente dos professores. Foi nos pré-indicadores articulados nesse núcleo onde foram encontradas menções ao modo como a atividade docente dos professores sofreu suas modificações mais expressivas e que eles relatam ser mais relevantes para eles hoje, mesmo que isso signifique admitir que tendiam a pensar e reproduzir na atividade docente visões de aluno e de processo educativos que mais justificavam uma abordagem tradicional de ensino. Alguns indicadores trazem indícios de novas significações acerca de qual é a finalidade da atividade pedagógica e de como o

dos materiais de suporte didático e a distância entre o município de residência dos professores e o núcleo da UESPI em São João do Piauí, os investimentos necessários à estadia em outro município e o fato de terem de deixar suas famílias e demais compromissos para atender às atividades do curso.

professor deve pautar suas relações com o aluno para fazer com que ele evolua se humanize ao máximo possível. Concomitante a isso, os professores relataram o sentimento de empoderamento, valorização profissional e realização por estarem em um outro nível de relação com a profissão que exercem e pelas possibilidades de realizar sua atividade pedagógica de forma que atendam às necessidades educativas que agora, após o curso, conseguem diagnosticar e intervir intencionalmente.

Quadro 19 – Núcleos de significação e indicadores aglutinados.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES
Motivos que orientaram a escolha e a permanência no curso do PARFOR	Gosto pela docência e a necessidade de formação teórica: motivos que orientaram a escolha pela graduação no curso do PARFOR.
	Afetos negativos mediando a atividade docente antes do PARFOR.
	Valorização docente por meio da formação no curso do PARFOR.
O subjetivo e o objetivo mediando a aprendizagem da docência no curso do PARFOR	Preocupação com dimensão humana na formação do aluno: sentido da docência produzida no curso do PARFOR.
	A gente se torna flexível”: significação acerca da atividade de ensinar produzida pelo PARFOR.
	Afecções positivas provocadas pelos professores do PARFOR que medeiam a vontade de aprender.
	Afecções positivas geradas no curso do PARFOR.
	Desvalorização social da profissão docente afeta a motivação do professor.
Os impactos da formação ofertada pelo PARFOR na atividade docente dos professores	Mudanças na atividade docente provocadas pelo curso no PARFOR.
	O curso do PARFOR mediando a permanência na docência.
	Reflexões sobre o aluno e suas particularidades.
	Reflexão sobre Ser professor-aluno ou aluno-professor exige posturas diferentes.

Fonte: Corpus empírico da pesquisa (2022).

Olhando nesses achados mais detidamente, será possível pensar e explicar as mediações que constituíram a aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI. Para tanto, é necessário voltar ao que antes era o concreto caótico, mas agora pesando-o através das relações entre o que foi mencionado pelos professores formados e o percurso que constituiu a necessidade de formação de professores no Brasil, todavia detendo-se o olhar sobre as políticas de formação docente, sua constituição e as possibilidades de formação do indivíduo social professor que nelas são reproduzidas. Esse é o alvo da próxima seção.



5 A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PARFOR-UESPI: ENTRE AS MEDIAÇÕES E AS MUDANÇAS CAUSADAS NA ATIVIDADE DOCENTE

A simples observação do movimento externo causado pelas tensões que superficialmente expõe a existência do PARFOR-UESPI não é suficiente para explicá-lo, enquanto processo de aprendizagem da docência. É preciso superar suas mediações apoderando-se da matéria, para que, após analisá-la em suas diferentes formas de desenvolvimento seja possível encontrar as relações que as aproximam e dão sentido à sua essência.

Conforme aponta Marx (2011), depois de apropriar-se da matéria, é preciso analisar suas relações para descrever seu movimento real. Portanto, essa seção tem como objetivo interpretar os três núcleos de significação que resultaram do procedimento analítico. Os núcleos foram assim denominados: *Motivos que orientaram a escolha e a permanência no curso do PARFOR*; *O subjetivo e o objetivo mediando a aprendizagem da docência no curso do PARFOR* e, por fim, *Os impactos da formação ofertada pelo PARFOR na atividade docente dos professores formados*

Cada núcleo consiste numa subseção dessa seção, e nela fazemos a análise intranúcleo, a qual consiste em produzir uma síntese a partir do movimento que constitui cada indicador e seus pré-indicadores, entrelaçando sempre a particularidade de cada fala à totalidade na qual ela se insere. Na sequência, numa quarta subseção, fazemos a análise internúcleos, a qual consiste na “articulação de todos os núcleos produzidos na pesquisa [...], considerando as questões que emergiram da análise efetuada em cada um deles” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 12). Esse procedimento de interpretação dos núcleos é orientado pelas lentes dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, pelas categorias da Psicologia Histórico-Cultural e pela Teoria da Atividade de Rubinstein. A seguir, procede-se a análise do primeiro núcleo de significação.

5.1 Motivos que orientaram a escolha e a permanência no curso do PARFOR

Nesta subseção apresentamos a discussão do primeiro núcleo de significação. Ele aglutina os indicadores que concentram dados relativos aos

motivos que orientaram a escolha pela candidatura no PARFOR, bem como, os motivos que foram determinando a sua permanência no programa. Esses indicadores são: *Gosto pela docência e a necessidade de formação teórica: motivos que orientaram a escolha pela graduação no curso do PARFOR; Insatisfação com a prática e insegurança acerca dos conhecimentos mediando a atividade docente antes do PARFOR; Valorização docente por meio da formação no curso do PARFOR.*

Esses indicadores estão constituídos por pré-indicadores que revelam que a busca pela formação no PARFOR-UESPI não foi uma situação ao acaso. Ela foi determinada por diferentes condições sócio-históricas objetivas que impactaram diretamente sobre a decisão de candidatar-se e permanecerem ativos até o fim do curso. O gosto pela docência, valorização financeira e a insatisfação com a prática explicam a relação direta desses professores com as escolhas pela carreira profissional, a subsistência pessoal e a precariedade das condições dadas pelas formações das quais participaram, frente ao desafio de avançar na qualidade da educação básica.

Inicialmente, destacamos que as determinações legais bem como as providências que impulsionam a necessidade de produzir resultados positivos nos índices educacionais são significados pelos professores, uma vez que a consciência destes não é alheia às determinações sócio-históricas. A significação produzida medeia o desenvolvimento de interesses e necessidades e estes motivam a ação dos professores. Sobre isso Rubinstein (1977) explica que:

O fim directo da actividade humana socialmente organizada é a realização de uma determinada função social. O motivo para o indivíduo pode ser a satisfação das suas próprias necessidades pessoais. Tal como diferem no indivíduo os interesses e motivações sociais e pessoais, assim diferem também os motivos ou objectivos da actividade do homem (RUBINSTEIN, 1977, p. 63).

A relação entre essas necessidades e os interesses pessoais e sociais do indivíduo social professor ajuda a descrever e explicar o conjunto de mediações da aprendizagem da docência no PARFOR. O que passou a constituir este professor, que modificações foram produzidas na sua forma de pensar, sentir e agir na atividade docente, resultado fato de que esse professor é um indivíduo que se modifica e é modificado pelas condições sociais da particularidade em que está inserido e que nesta relação vai produzindo diferentes necessidades e

desenvolvendo diferentes interesses profissionais. Isso ocorre, porque as necessidades produzem a motivação para agir nesses professores.

Uma motivação conduz conscientemente formação de uma determinada ação, na à medida em que o indivíduo tiver em conta as circunstâncias em que se encontra, as valorize e as considere, e se torne ao mesmo tempo consciente do seu objetivo (RUBINSTEIN, 1977a, p. 66).

Quando estes professores tomam conta das circunstâncias de sua ação, eles vão modificando o repertório e buscando suprir suas necessidades de trabalho surgidas através da mudança nos objetivos, que ocorre enquanto sua consciência dos elementos que constituem a atividade docente vai evoluindo.

Rubinstein (1972, p. 12) ainda explica que o psiquismo do indivíduo “é uma parte autêntica da realidade” e, ao mesmo tempo, “o reflexo da mesma”. Por isso, o conjunto das forças que atuam na produção das políticas de formação de professores, como a doutrina filosófico-econômica que orienta a proposição das formações e sua organização, as determinações legais que denominam os tipos de formação e sua organização e o papel atribuído a este professor enquanto protagonista ou obstáculo das mudanças as quais objetivam a formação, projetarão nos indivíduos que exercem a docência diferentes interesses e necessidades acerca de si e da atividade docente. Os motivos pelos quais os professores buscaram a formação não estão, portanto, isentos das tensões causadas por estas forças de ordenamentos legais e das políticas públicas voltadas para atividade docente.

A partir de agora, serão aqui discutidos os conteúdos de três indicadores que aglutinados, deram origem ao único núcleo que sintetiza os motivos dos professores buscarem a formação no PARFOR-UESPI⁴¹ e nela permanecerem até o final. O primeiro indicador traz em si os pré-indicadores que tratam do *Gosto pela docência e a necessidade de formação teórica: motivos que orientaram a escolha pela graduação no curso do PARFOR*. O foco deste indicador são os argumentos que revelam que os aspectos ligados às vivências dos professores com ações da atividade docente desenvolvidas por outros professores e a interpretação que eles faziam da sua atuação em sala de aula motivaram a candidatura ao curso de licenciatura no PARFOR, pois o interesse deles pela formação é reflexo da realidade

⁴¹ A partir deste momento, serão utilizados termos “PARFOR” e “PARFOR-UESPI” entre a explicação das falas dos professores, através das pesquisas científicas que embasam essa pesquisa. O primeiro em referência ao programa, de maneira geral, e o segundo para se referir ao que é próprio das escolhas, significações e outras expressões que fazem referência direta ao curso ofertado pela UESPI, em São João do Piauí, no qual os professores realizaram a formação.

de exigências feitas pela legislação, as pressões governamentais por mudanças na atividade docente que exerciam e do processo de subjetivação dessas tensões. O conjunto dessas tensões gerou a necessidade de professores vivenciarem quanto houve a oferta formativa do programa.

Dentre os pré-indicadores que formam esse primeiro indicador, quatro deles evidenciam motivos que revelam necessidades que surgiram em razão de estes indivíduos já estarem em relação direta com o exercício da atividade docente e que, como determinava o texto do Decreto nº 6.755/2009, era uma das regras para candidatura a uma vaga no PARFOR. Nesse sentido, os motivos elencados pelos participantes da pesquisa estão articulados às necessidades de desenvolver melhor o ensino, melhorar as práticas de ensino, apropriação de suporte teórico prático e melhoria das condições financeiras. Anísio expressa assim seus motivos:

Estava imbuído em buscar conhecimentos, pois a minha vocação era a pedagogia. Também, buscava um crescimento profissional, não só a questão da graduação, ter uma graduação, mas também buscar **melhorar os meus conceitos, a minha metodologia, a minha pedagogia, em sala de aula** (ANÍSIO – CP 02, 2022).

Volto a repetir que **eu não fiz o curso de Pedagogia simplesmente por melhoria salarial** como de antemão eu já tinha escrito, mas **foi para buscar melhorias em linhas práticas de ensino e de aprendizagem**, o profissional tem que estar constantemente profissional todo profissional e, principalmente, em educação tem que estar constantemente buscando aprender, conhecer (ANÍSIO – CP10, 2022).

Como eu já de antemão falei, **eu busquei o curso da graduação em Pedagogia pelo PARFOR para melhorar profissionalmente** e, claro que também **a gente melhora além de profissionalmente, financeiramente**, né? Hoje, o meu salário de professor tem o fruto ainda do curso de Pedagogia, né? (ANÍSIO – CP03, 2022).

Os motivos que Magda e Anísio revelam que os motivos para buscarem a formação no PARFOR estão relacionados às razões profissionais, às necessidades que estes professores reconheceram de que era necessário conhecimentos outros que até aquele momento eles não possuíam. Anísio afirma que sua necessidade era **“melhorar os meus conceitos, a minha metodologia, a minha pedagogia, em sala de aula”**. Ou seja, buscar conhecimentos outros que possam lhe oferecer condições para melhor desenvolver o processo ensino aprendizagem, embora, o professor também reconheça a necessidade de ter melhores condições salariais, uma vez que é isso que lhe garante a sobrevivência.

Já Magda, que havia buscado fazer o curso numa faculdade privada, desistiu deste por achar que a formação lá oferecida não atendia às suas necessidades como professora. Magda reconhece que precisava de embasamento, de suporte teórico e que isso iria lhe permitir desenvolver bem seu trabalho em sala de aula. Assim, expressa a professora:

Tinha iniciado uma graduação numa faculdade particular, mas eu não estava satisfeita com os métodos de ensino que estavam sendo aplicados... Eu estava vendo que **era uma coisa muito fraca** e eu **não queria terminar uma licenciatura deixando muitas lacunas**, porque, por mais que a gente se esforce, ficam algumas lacunaszinhas [sic]. Quando a gente sai de uma graduação, é que a gente tem que aperfeiçoar, depois, já na prática. Então, **eu sabia que eu tinha que fazer um curso que me desse base, suporte teórico e, às vezes, até prática também para que eu pudesse desenvolver um novo trabalho na sala de aula** (MAGDA – ERI02, 2022).

Os motivos relacionados às necessidades de se apropriar de conhecimentos para as tomadas de decisões pedagógicas e de compreensão da atividade docente, com o intuito de melhorar o desenvolvimento da sua atividade docente, evidenciam que os motivos estão alinhados aos objetivos de um curso de formação para professores que é o de garantir que os alunos se apropriem de conhecimentos científicos que fundamentem sua atividade de ensinar. Todavia, o mesmo não se pode dizer da necessidade de melhoria das condições financeiras, pois, apesar de ser consequência do fato de o professor possuir diploma da formação e, assim conquistar valorização profissional, por meio da melhoria salarial, não tem relação direta com a finalidade de um processo de formação. É impacto, mas não é um motivo que se alinhe com finalidade da formação de professores. Leontiev (1978) um autor da Psicologia Histórico-Cultural, que também formulou uma Teoria da Atividade, chama esses motivos de motivos compreensíveis. São motivos compreensíveis porque não se relacionam diretamente com a finalidade ou objetivo da tarefa de estudo, mas que acabaram por impactar no processo de escolha dos professores.

Os motivos apontados pelos professores até este momento evidenciam que a necessidade que os gerou tem origem nas condições sócio-históricas em que os professores, participantes da pesquisa, realizam sua atividade profissional. A desvalorização social da profissão docente é uma determinação que incide diretamente na relação do professor com a sua profissão, afetando-o negativamente.

Ao eleger a desvalorização social como um motivo para buscar a formação, eles demonstram a preocupação com a necessidade de subsistência. Por outro lado, incide a necessidade de evoluir para um novo patamar de compreensão da atividade docente, que está relacionado com a efetividade da formação já recebida para atuar na docência e as condições nas quais esta atividade era exercida. Os professores ainda não tinham cursado outra formação em nível superior e dispunham apenas do que fora aprendido na formação em nível médio, o que já não reproduzia um salto nos índices educacionais.

A preocupação dos professores Anísio e Magda em buscar pela aprendizagem da docência e de seus elementos em uma formação em nível superior específica, que lhes proporcionasse embasamento teórico-prático, melhoria profissional e de desenvolvimento do ensino expõe duas determinações sócio-históricas que explicam a gênese do PARFOR como política nacional de formação de professores: o baixo nível de formação de professores e a dificuldade destes profissionais em produzir impactos positivos educacionais nacionais.

Essas duas determinações têm ligações entre si. O baixo nível de formação foi apontado pelos órgãos governamentais e organismos internacionais como a causa dos baixos índices alcançados pelos estudantes brasileiros nas avaliações externas. Para resolver o problema, foram realizadas intervenções tanto no ordenamento legal como nas políticas do governo adotadas durante a década de 1990 (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). A LDB e o Plano Nacional de Educação são exemplos de documentos legais que surgem neste período e que trazem em seus textos as condições para a implantação de políticas educacionais de avaliações externas da aprendizagem, gestão dos investimentos em educação e de distribuição dos recursos para materiais didáticos, merenda e transporte escolar.

A preocupação com os índices só passa figurar no páreo, porque existia uma lógica que se justificava na aplicação dos princípios da administração empresarial como forma de reduzir os desperdícios com gastos públicos. Não era uma opção: o governo precisou de financiamentos com organismos internacionais e assumiu compromissos com a gestão dos recursos como condição para acesso ao dinheiro. O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento fizeram os financiamentos, mas colocaram a serviço de seu lucro o trabalho de diversos organismos internacionais que passaram a orientar e fiscalizar a atuação governamental no país.

Evangelista e Shiroma (2005) apontam que o professor passou a ser alvo de críticas por causa dos resultados das avaliações externas e passou a ser tratado como objeto defeituoso e que precisava de lapidação. Não demorou para que as determinações da nova LDB (BRASIL, 1996) impusessem um nível de formação mínimo para atuação na docência e estabelecesse os critérios de valorização dos profissionais do magistério. No Art. 62 da LDB, a formação em licenciatura é apontada como mínima, abrindo-se a possibilidade de atuação para os que tinham formação na modalidade Normal (médio profissionalizante) (BRASIL, 1996).

Magda e Anísio não estão isolados dessas condições. São professores que em meio às tensões políticas, sociais e individuais do seu tempo fizeram suas escolhas profissionais e já no exercício da atividade vivenciaram as dificuldades produzidas pela desigualdade social no país: escolas em condições deploráveis, formação estruturada por uma lógica tecnicista de ensino, ausência de material didático, mudanças na forma de pensar e agir emergindo, desvalorização social da profissão e as dificuldades enfrentadas no meio familiar. As necessidades deles emergem da particularidade que viviam: de um lado a pressão por resultados e de outro as necessidades individuais de sustento e de realização pessoal.

Como a valorização financeira incide diretamente sobre as necessidades existenciais e a legislação impôs⁴² aos professores, por meio da progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, a necessidade de formação em nível superior, como condição para a evolução da compensação financeira pelo exercício do trabalho. Esse motivo compreensível acaba por povoar as prioridades e impactando sobre as tomadas de decisões pessoais e profissionais dos professores.

Rubisntein (1977c, p.29) reforça que essas necessidades dos professores não surgem sem causa ou relação com o que acontece à sua volta. Pelo contrário, “a existência de necessidades ou desejos demonstra que o ser humano sente necessidade de algo que se encontra fora dele, quer sejam objetos externos ou outro ser humano”. Inclusive, esses objetos se refletem internamente através dos mecanismos de subjetivação para posteriormente se revelarem como algo a ser suprimido.

⁴² A LDB, em seu Art. 67 determina a valorização dos profissionais mediante ingresso por meio de concursos público, aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, reserva de período para estudos e condições adequadas de trabalho.

Além dos motivos da ordem das necessidades e que tinham relação direta com uma formação em nível superior, independentemente da instituição na qual seria realizada, os professores formados no PARFOR-UESPI elencam os interesses que motivaram a busca pela formação ofertada no programa. O primeiro deles é de ordem pessoal: o gosto pela docência e a educação.

Já cursando uma licenciatura em pedagogia por uma faculdade particular, não tinha a convicção de que pudesse obter uma boa formação teórica e prática para exercer a função de professora, da qual **sempre fui e sou apaixonada até os dias de hoje**. Tudo aquilo provocava uma inquietude em relação a minha formação, e conseqüentemente um medo em relação a que profissional me tornaria. (MAGDA – CP 03, 2022)

É verdade, é verdade. Quando eu iniciei o PARFOR, eu tinha uns, mais ou menos cinco anos que estava atuando na educação. Eu ainda era bem novinha na época e eu poderia ter saído para fazer outro curso, até porque educação ainda enxergada como menosprezo. Eu poderia ter partido para cursar Direito, Enfermagem, essas coisas que dão mais dinheiro, **mas fiquei aqui na educação, porque eu já gostava da educação**. (MAGDA – ERC 27, 2022)

O gosto de Magda pela docência e pela educação é o que Rubinstein (1977c⁴³), nos estudos sobre personalidade, denomina de inclinação. A inclinação ou gosto para uma determinada atividade, segundo ele, está relacionada aos interesses advindos das relações socialmente vivenciadas pelos professores. Para este psicólogo soviético, a inclinação tem forte relação com o interesse, mas não pode ser confundida com ele, pois o interesse é “uma orientação sobre um determinado objecto que nos estimula a prestar-lhe atenção”, já a inclinação, pode ser compreendida como “uma orientação para a actividade correspondente” (RUBINSTEIN, 1977c, p. 39). O gosto de Magda pela docência está, por conseguinte, relacionado ao interesse que ela desenvolveu acerca dos processos educativos vivenciados pela mãe e com os quais ela tinha forte aproximação pelo fato de estar presente em várias ações executadas pela mãe, quando exercia a atividade docente.

A presença do gosto ou inclinação para a atividade docente apontado por Magda como motivo para buscar pela formação revela uma tessitura de relações anteriores dela com a docência e as possibilidades de realização pessoal e

⁴³ Me refiro ao volume VII da obra *Princípios de Psicologia Geral* “A orientação da personalidade, As aptidões ou faculdades, Temperamento e caráter, A consciência de si da pessoa e a sua vida”. Coloquei esse marcador alfabético da letra “C” porque os textos de outros volumes estão sendo também citados no decurso da dissertação.

profissional através do exercício da profissão. Por residir na zona rural e ser filha de uma professora, com a qual dividia as alegrias e dificuldades da docência, suas relações com a escola na comunidade eram muito estreitas e marcadas por afetos alegres e atitudes que foram constituindo psicologicamente a possibilidade de realização como professora. Todavia, além desse motivo, outros foram relacionados para justificar a opção pela formação de professores no PARFOR-UESPI como a vontade de se dedicar integralmente à formação e tirar o proveito máximo desse importante momento de aprendizagem da docência.

Veio uma turma de pedagogia antes, mas eu por problemas de saúde na família, percebi que não estava com tempo disponível. **E eu tinha uma impressão ali de que, quando eu recebesse o curso, ia ser de braços abertos.** Para fazer de forma plena mesmo, **para que eu participasse de forma plena, para não me ausentar um instante**, não é? (ANÍSIO – ERI02, 2022)

O professor Anísio aponta como um motivo sua vontade de participar das ações formativas ofertadas pelo PARFOR-UESPI integralmente, pois sua participação de “**forma plena**” determinaria as possibilidades de aprendizagem da docência e superação do seu nível de compreensão dos fenômenos na atividade docente. Essa vontade é, sob a perspectiva de Espinosa no volume II da sua obra *Ética*, uma faculdade de querer ou não querer alguma coisa, mas sempre em decorrência de uma causa anterior a esta faculdade. A vontade, por este motivo, não é livre, mas determinada pelas condições que a precedem (ESPINOSA, 1983).

Ao colocar a vontade que o professor Anísio tinha de participar de uma formação em nível superior sob a lente das acepções do pensamento espinosano, admitimos que a escolha decorrente de sua vontade só ocorreu devido às tensões que geraram a necessidade de avançar profissionalmente, através da aprendizagem da docência, ou seja, um conjunto de fatores como a valorização, as pressões das determinações legais, a inclinação pela profissão foram produzindo uma necessidade a partir da qual foi gestada a vontade de superar suas possibilidades de intervir na aprendizagem dos alunos de forma efetiva. No entanto, a vontade que ele tinha surge de uma particularidade de dificuldades que impossibilitaram seu acesso à formação e consumação de um projeto que ao mesmo tempo seu, pessoal, e também uma exigência legal.

Soares (2018) aponta que nas falas as professoras que participaram de sua pesquisa de doutorado acerca da implantação do PARFOR na UFRRJ, também

foram atribuídos pelos professores um motivo de ordem pessoal para a busca pela formação no PARFOR: a vontade de participar de uma formação em nível de licenciatura, mais especificamente em Pedagogia. A pesquisadora corrobora da visão de que essa vontade, ou desejo, na acepção dela no texto, tem forte relação com a tensão que esses professores vinham vivenciando (exigência legal por nivelamento da formação).

Em algumas falas do professor Anísio também foram encontradas as circunstâncias que o fizeram optar pela formação em um curso superior que seria realizado nas férias e em um lócus de aprendizagem da docência que lhe seria inédito.

Eu escolhi por uma questão de ser **um curso de período de férias**, mas também, foi **porque não era um curso à distância**, não é? Eu, financeiramente não tinha condição de estar presencialmente em outra cidade, não ofertavam aqui na cidade presencial. Os que tinham aqui só tinham um encontro por mês. Isso, para mim, era à distância. **Mesmo sendo um curso em período de férias, era como se tivesse cursando cotidianamente, no dia a dia...** Então, eu escolhi o PARFOR **porque era mais presencial do que os outros que tinham na minha própria cidade**. Eu optei justamente por isso: não pela questão que não pudesse pagar uma mensalidade, mas **eu optei porque era no período de férias, era mais presencial** do que outros cursos de Pedagogia, que eram ofertados em algumas instituições (ANÍSIO – ERI04, 2022).

A opção de Anísio por um curso “mais presencial” reflete um outro grau de precarização da formação de professores no Brasil: a Educação à Distância. No início dos anos 2000, após o advento do PNE, ocorreu uma primeira tentativa de fazer com que a formação em nível superior para atuação na docência se popularizasse, através da EaD. Diversos cursos foram sendo criados e ofertados através desta modalidade com a intenção de expandir o acesso dos brasileiros ao ensino superior. Inclusive, essa expansão na quantidade de vagas através da modalidade à distância, à qual passou-se a atribuir o termo “massificação”, resultava de um conjunto de ações de reestruturação do Estado brasileiro propostas pelo Banco Mundial com a finalidade de intervir na formação escolar e na formação técnico profissional da massa trabalhadora (NEVES; PRONKO, 2008).

A aversão de Anísio à formação que receberia à distância denuncia a forma como esse projeto foi visto e recebido pelos professores, pois o sucateamento das instituições e as constantes dificuldades encontradas por este modelo de formação o fizeram sinônimo dos resultados negativos que amargou.

Gatti *et al* (2019) analisam o cenário da formação de professores no Brasil contemporâneo e apontam o alto número de desistências devido a inadequação ao modelo de formação, precariedade das estruturas e desconexão entre projetos pedagógicos e os resultados alcançados através deles como causa de sua inadequação e reprodução precária das possibilidades de aprendizagem da docência neste lócus de formação. Segundo a autora, 74% dos cursos ofertados nesta modalidade tinham como finalidade a formação de professores e de um total de 427.730 acadêmicos matriculados até 2009, 75% deles cursavam licenciaturas em instituições privadas de ensino. Ela destaca que essa modalidade tem muito a colaborar na formação, mas por aqui essas colaborações só vão acontecer quando houver uma evolução nas formas de conceber e avaliar essas políticas públicas.

O fato de o PARFOR adotar um formato presencial – apesar de que as aulas serem realizadas nas férias – é visto como um ponto positivo, haja vista o insucesso e as propagandas negativas em relação à Educação à Distância. Esse sentido negativo também se reproduz nos interesses dos professores e na orientação da sua atuação.

Ao contrário do que ocorre como efeito do insucesso da EaD na atuação dos professores, as boas referências advindas dos discursos de outros professores formados no PARFOR e que dividiam os mesmos espaços de trabalho com Anísio, foram um elemento que o fizeram interessar pela candidatura ao curso (do PARFOR). Isso fica claro no excerto abaixo.

[Você já conhecia o PARFOR?] De ter participado de algo do curso, não. Só alguns **colegas professores, profissionais da educação que estavam cursando** cursos como História, Geografia, outros componentes curriculares no PARFOR. [...] Então, quando veio para mim, **eu era conhecedor sim, mas superficialmente**, pois **já ouvia colegas falarem coisas boas sobre o PARFOR** (ANÍSIO – ERI01, 2022).

Esses motivos elencados pelos professores formados no PARFOR Anísio e Magda, expõe as redes de relações que os fizeram visionar nos cursos pelo programa uma possibilidade de formação superior para evoluir na compreensão dos elementos que compõe a atividade docente e de realizar-se pessoalmente, ao conquistar o sonho brasileiro de “ser formado”. No entanto, conforme explica Rubinstein (1977c, p. 34), “a atividade orientada para a satisfação das necessidades existentes cria também novas necessidades ao produzir objetos para sua satisfação”. Então, essa necessidade de aprender a docência em nível superior e de

fazê-la através do PARFOR têm a sua gênese em outras necessidades e uma vez satisfeita produz novas necessidades.

O segundo indicador desse núcleo, que tem como tema os motivos da busca pela formação no PARFOR, evidencia outros motivos que estão relacionados aos motivos discutidos no indicador anterior. A denominação dada a este núcleo é de *Insatisfação com a prática e insegurança acerca dos conhecimentos mediando a atividade docente antes do PARFOR*. Neste indicador, estão articulados os pré-indicadores que têm como tema a aprendizagem da docência a partir da atuação de outros professores com os quais conviveram os professores formados pelo PARFOR, a sensação de despreparo e incapacidade que eles relataram em relação à própria atuação e a falta de embasamento teórico-prático. Outros dois pré-indicadores despontam como evidências dessas falas, complementando-as: insatisfação por não ter cursado uma graduação e a sensação de que estava iniciando o aprendizado da docência.

A docência é uma atividade humana e social e que, como tal, necessita ser aprendida. Os professores participantes tomaram ciência disso em algum momento da sua vida profissional quando se deram conta de que suas decisões e a atuação na docência era um reflexo da atuação de outros professores. É neste momento que se inicia um movimento que induzirá às posteriores insatisfações.

A prática pedagógica antes, eu costumo dizer que aprendemos forçadamente, pois **a gente aprendeu tudo na prática, espelhado em outras pessoas que já tinham formação, que já trabalhavam**, que já tinha... eu tive com base a minha mãe, uma excelente professora aposentada há dois anos [se emociona]. Então, **quem me dava suporte prático e até teórico também era ela** (MAGDA – ERI06, 2022).

Magda reflete aqui um cenário comum no Brasil: apesar das determinações legais muitos professores brasileiros iniciaram docência tendo como *lócus* de aprendizagem suas próprias vivências na escola enquanto estudantes da Educação Básica. A Sinopse Estatística do INEP de 2016 mostrava que neste ano em que Magda teve acesso ao PARFOR ela compunha junto com 22,2% outros professores o percentual de docentes que atuavam na Educação Básica dispondo apenas de formação em nível médio (BRASIL, 2016). Magda é uma professora leiga que buscou acesso ao mercado de trabalho por meio da docência e encontrou nas suas referências familiares e vivências escolares seu primeiro *lócus* de aprendizagem da docência.

Ao analisar as condições nas quais Magda exercia a atividade docente, é possível captar um traço em meio ao emaranhado de dificuldades que ela enfrentou quanto percebeu que precisava aprender a docência e só tinha como referência de estudo, reflexão e explicação os seus pares temporais mais próximos. Evidencia-se na fala dela uma forte carga emocional, mas esvaziada pela falta de embasamento teórico-prático que ela elencou como outro motivo da opção pelo PARFOR.

Tinha iniciado uma graduação numa faculdade particular, mas eu não estava satisfeita com os métodos de ensino que estavam sendo aplicados... Eu estava vendo que **era uma coisa muito fraca** e eu **não queria terminar uma licenciatura deixando muitas lacunas**, porque, por mais que a gente se esforce, ficam algumas lacunazinhas [sic]. Quando a gente sai de uma graduação, é que a gente tem que aperfeiçoar, depois, já na prática. Então, eu sabia que **eu tinha que fazer um curso que me desse base, suporte teórico e, às vezes, até prática também para que eu pudesse desenvolver um novo trabalho na sala de aula** (MAGDA – ERI02, 2022).

As falas da professora Magda expõem o impacto das vivências e afetações em relação à sua mãe, que também encontrou na atividade docente um meio de exercício profissional. As vivências são, conforme aponta Vigotski (2018), marcadas por emoções fortes que alteram as relações dos indivíduos com o mundo. O que explica nesse caso, o gosto ou interesse de Magda pela docência são as fortes relações com sua mãe, uma mulher, moradora da zona rural, que decide pelo exercício de outra atividade em desfavor da agricultura de subsistência tradicionalmente praticada na região.

As fortes emoções vividas por Magda e em relação com a atividade docente que a mãe exercia, se reproduziram na escolha profissional. Além disso, que outra atividade a mulher moradora do campo que optasse por outra atividade além dos criatórios e da lavoura poderia exercer? As possibilidades de escolha profissional delas estava reduzida pelo movimento das determinações sócio-históricas do momento que estava vivendo.

Rubisntein (1977a⁴⁴, p. 36) expõe que o interesse manifesta-se na “orientação da atenção, dos pensamentos e das intensões”, de maneira que “a necessidade dá lugar ao desejo de poder dispor de um objecto num determinado sentido”. Nesse sentido, o interesse de Magda pela docência mais se alinha às vivências dela com a mãe, que estavam acirradas pelo movimento da particularidade do momento sócio-

⁴⁴ Estou citando o volume VI, que trata do problema da personalidade na psicologia.

histórico vivido. No entanto, apesar dessas marcas, Magda também coloca em xeque o fato de não dispor de embasamento teórico-prático para a tomada de decisões no exercício da sua atividade docente. Gatti (2019) explica que a atividade docente é constituída de uma complexidade muito grande de conhecimentos didático-pedagógicos, psicológicos e sociais e que, para seu exercício, a aprendê-los é condição *sine qua non*. Ela acrescenta que sem essa complexificação a qualidade do ensino no país não evoluirá muito, pois os professores precisam da autonomia advinda desses conhecimentos para tomar suas decisões de forma que o desenvolvimento dos estudantes se torne real.

Libâneo (2004) traz uma visão que corrobora com esse interesse de obter fundamentação e embasamento através da aprendizagem situada num processo formativo para professores. Ele descreve alguns pontos principais.

[...] a atividade de aprendizagem da profissão consiste em que os professores adquiram conhecimento teórico, isto é, que reproduzam conscientemente as compreensões teóricas desenvolvidas em uma matéria, de modo a poder explicar as importantes relações estruturais que caracterizam essa matéria (LIBÂNEO, 2004, p. 136).

O entendimento de que o aprendizado da profissão do professor perpassa a expansão da consciência acerca do mundo científico e cultural da docência não é algo surgido sem uma *prima causa*. Depois da conflituosa onda de tentativas de implantação de políticas públicas no campo da educação para elevação dos índices educacionais durante a década de 1990, o professor passou a conviver com duras críticas em relação aos resultados (quantitativos nos índices testados nas avaliações nacionais e internacionais) que conseguiria produzir (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Quem era exaltado como sinônimo de “saber”, passou a ser sentir a degradação causada pela desmoralização e pelo rótulo de ineficiência.

O professor saiu do centro da atenção da sociedade para a marginalização de sua imagem. O desprestígio da profissão criado pelas reformas, é agora o alvo de sua intervenção. O professor que quiser produzir bons resultados precisa ter formação em nível superior, pois um outro compromisso conjuntural das reformas era a elevação da qualidade da mão de obra dos trabalhadores brasileiros (NEVES; PRONKO, 2008). O professor estava em uma encruzilhada e só lhe restava sonhar com a possibilidade de cursar a graduação e conquistar a valorização que lhe foi subtraída. O que mais poderia desejar uma professora que não tinha formação para

atuar na área, que não vinha conseguindo alcançar o êxito desejado e estava sob intensas pressões dos sistemas de ensino?

Anísio não era um professor leigo, pois já havia cursado a formação em nível médio profissionalizante – modalidade Normal. Apesar disso, um trecho de suas falas denuncia a inibição que ele atribui à ausência dos conhecimentos dos quais precisaria para participar dos momentos que tinham o objetivo de pensar e refletir acerca da atividade docente, tal qual revela o indicador a seguir.

Às vezes, mesmo em um diálogo em um encontro de profissionais em educação, **você não tem a aquela graduação específica, você fica um professor, mas “contido”** [sinaliza as aspas]. Contido nas minhas falas nos encontros pedagógicos... Hoje, me sinto libertado e com o poder de falar, não de coisa fazer críticas... mas de mostrar o “porquê”, assegurar, amarrar naquilo que meus teóricos vão dizendo, por exemplo, Paulo Freire... (Anísio – ERI23, 2022).

O fato de Anísio não ser um professor leigo não o excluiu do desafio que estava posto para a docência, nem o isenta das preocupações e interesses vividos por Magda. Embora estivessem lotados em diferentes escolas e níveis de ensino, eles faziam parte da mesma totalidade: ambos atuavam na docência. A falta de embasamento e a vontade de evoluir da atividade para um outro patamar de compreensão, era expressão das tensões das quais emergiu a orientação e o impulso para buscar o PARFOR.

As tensões, no entanto, estão reproduzindo-se na atuação de Anísio como diminuição da sua potência para agir, pois ele sente-se inibido das participações das discussões acerca da atividade docente, por não dispor de conhecimentos que auxiliem suas posições e justifiquem suas escolhas teórico-práticas. A potência é, como explica Espinosa (2008), a essência do homem demonstrada no seu esforço para existir. Logo, se essa potência está condida no próprio ser, então ela é plena, por outro lado, se essa essência ou forma de existir lhe é distante, a sua potência diminui. A inibição dita por Anísio exprime que aquela condição de autonomia que ele compreendia ser essencial e que constituía seu esforço de existir na docência lhe era externa. Seu esforço de existir na docência estava implicado pela ausência do que, para ele, era externo ou distante.

Freires (2017) traz em sua pesquisa dados que mostram que os professores sentiram que a formação no PARFOR era o que eles precisavam, pois eles necessitavam compreender a docência com mais profundidade teórica e de modo que pudessem tomar suas decisões. Esses já haviam vivenciado deferentes

situações na sua atividade docente, mas precisavam compreendê-las melhor. Então, o curso ofertou essa compreensão e fez com que eles produzissem novas significações acerca da sua atividade profissional. Contudo, olhando pela perspectiva da discussão que vem sendo feita, isso revela que eles tinham lacunas antes dessa formação e que isso diminuía a sua potência para agir, o que os fez interessar pelo curso e dele participar.

Prova de que a potência desses professores estava diminuída é a insatisfação por não ter a graduação e esperar que, como determinava a LDB no art. 62 (BRASIL, 1996), a aprendizagem da docência ali ocorresse. Eles reconheciam na formação em nível superior o locus adequado de aprendizagem da docência, mas precisavam ter segurança de fazê-lo de maneira que conduzisse aos impactos que esperavam.

[...] eu já trabalhava na área da educação, **mas não tinha nenhuma formação a nível de graduação**, né? Tinha iniciado uma graduação numa faculdade particular, mas **eu não estava satisfeita com os métodos de ensino que estavam sendo aplicados...** (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)

A insatisfação de Magda com os métodos aponta que apesar de ela iniciar a graduação em Pedagogia em outra IES, a participante não via correlação entre a forma como estava aprendendo e o que ela pretendia de uma formação em nível superior. A qualificação de “insatisfatórios” atribuída aos métodos de ensino utilizados pela IES privada na qual Magda iniciou a licenciatura, tem forte relação com o movimento de expansão da oferta de vagas para formações em nível superior pela iniciativa privada no país no final do século XX. Para Oliveira e Santos (2022), o que se assistiu foi um aumento desordenado da quantidade de vagas sem a preocupação com a possibilidade de formação humana, ou seja, sobressaiu-se o imperativo de lucrar com os cursos sem dar importância aos impactos que eles causariam na vida dos indivíduos formados. Cursos que atendiam às exigências legais mínimas, mas que na realidade não possibilitavam, haja vista a lógica capitalista fundante, aos estudantes o acesso aos conhecimentos minimamente necessários ao exercício de suas atividades profissionais. A este fenômeno, eles denominaram de *Mercantilização do ensino superior brasileiro*.

Anísio deixa claro que ao iniciar o curso no PARFOR, as preocupações com uma formação na qual aprendessem de fato ainda mais acerca da docência foram

substituídas por outra sensação: a de que agora estavam mesmo aprendendo a serem professores.

Eu **simplesmente tenho que dizer que aprendi**. A gente pensava que sabia ser professor ou dar aula, entendeu? Mas foi **durante o curso de Pedagogia que eu comecei a perceber** que não era daquele jeito... Eu **pensei que eu era um grande professor, um grande profissional de educação, mas...** que nada! [risos] **eu ainda estava engatinhando na pedagogia**. (ANÍSIO – ERI23, 2022)

O que fez com este professor sentisse que estava “engatinhando na Pedagogia”? O que Anísio está descrevendo é a negação da sua condição inicial de indivíduo em exercício da atividade docente e as mudanças que só ocorreram porque ele estava ali, naquela formação para professores. Sua forma de pensar, sentir e agir era-lhe completa até que ele começou a contemplar outras possibilidades de exercer a atividade docente, mas agora multiplicada pelas novas e mais complexas redes que constituem a docência.

A sensação de liberdade, de que estava de fato aprendendo a docência conforme havia esperado apontam para um fato importante ocorrido com os professores: estar aprendendo a docência aumentava a potência dos professores. O conteúdo da essência que lhe era externo e distante passou fazer parte dele e alimentar seu esforço para existir. Todavia, há de convir que outros motivos, apesar de são serem essenciais ou eficazes e que não coincidem diretamente com o fim da atividade de estudo, também foram elencados pelos participantes e têm um peso considerável na escolha do PARFOR, pois se relaciona à subsistência deles: a valorização.

A presença de dois pré-indicadores que mencionavam a valorização, sugere a necessidade analisá-los, já que estão se constituindo em uma zona de sentido bastante expressiva, no campo dos motivos que os fizeram se candidatar a uma vaga no PARFOR. O indicador está intitulado de *Valorização docente por meio da formação no curso do PARFOR* e traz em si uma característica que também era objetivo dessa política.

Eu penso que eu era professor, né? Mas não estaria falando como falo hoje. **Você se sente melhorado, valorizado, entendeu?** E, querendo ou não, as escolas demonstram isso, um elogio, é silenciosa, mas **a gente percebe que é valorizado. Quando diz vamos colocar o Anísio e a tal, porque ele tem domínio e é a pessoa certa para atuar ali**. Aí você se sente valorizado, entendeu? Então, se não fosse pela formação em Pedagogia, eu não estaria nas turmas que eu estou hoje (ANÍSIO -ERC34, 2022).

Para mim, **ele me tornou valorizado**, entendeu? (ANÍSIO – ERC32, 2022).

A valorização era um dos objetivos presentes no texto do Decreto nº 6.755/2009, pois no seu inciso V do Art. 3º, estava explícito: “promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira”. Nesta fala do participante Anísio, nota-se que ele se sente valorizado e suas palavras exprimem o quanto sua potência para agir foi acrescida e despertou nele uma força na direção do que ele objetivou para si.

Rubinstein (1977a⁴⁵), no entanto, diz que a valoração, apesar da força e do movimento que produz no indivíduo, não deve ser tomada como finalidade de uma atividade, já que seu êxito ou fracasso são consequências possíveis da ação concebida e não a sua causa. Nesse sentido, o sentimento de valorização do qual Anísio fala está relacionado ao tipo de reconhecimento do trabalho e esforços que socialmente eram definidos como prerrogativa de valoração. As pessoas se referem a ele como algum potente ao empenho e complexidade da atuação à qual ele se submete no exercício da atividade docente.

As falas dos professores reproduziram neste núcleo a complexa rede de relações que os motivou a buscar uma formação em nível superior e que os orientou a reconhecer no PARFOR um lócus confiável e adequado. Compreende-se que os motivos estão constituídos de uma necessidade primeira: exercer uma atividade profissional e subsistir. Dessa necessidade que está implícita nas falas dos professores surge uma nova necessidade, mas agora já no exercício da atividade profissional: a de aprender a profissão (docência) para continuar existindo nela através da produção dos resultados socialmente atribuídos à atividade docente. Ao se colocarem diante das possibilidades de aprendizagem da docência, eles se dão conta de que não bastava ser uma formação em nível superior, precisava ser confiável e reproduzir o tipo de mudanças que eles esperavam de si.

O que motivou esses professores não é algo individual apenas, pois outros professores participantes de pesquisas também relataram ter vários motivos para buscar pela aprendizagem da docência no PARFOR. Amorim (2018, p. 137) diz que

⁴⁵ Coloquei a um marcador diferente aqui para lembrar que estou me referindo ao Volume VI da obra *Princípios de Psicologia Geral*. As publicações são do mesmo ano e resolvi separar, pois a contagem das páginas pode coincidir.

os professores leigos que buscaram a formação no programa tinham como principal motivo era “o entendimento do processo de ensino-aprendizagem”, aí destacando-se também outros que também constituem a individualidade dos professores Anísio e Magda. A ampliação das redes de conhecimentos acerca da docência, melhoramento financeiro e valorização também estão presentes nas falas de outros professores que também participaram do PARFOR. Na pesquisa de Soares (2018) a necessidade de participar de uma graduação estava entrelaçada pelos interesses pessoais e pelo cumprimento das exigências legais por formação dos professores em nível superior.

Ao analisar nesse núcleo os motivos que levaram esses professores às carteiras da universidade pública que ofertava um curso de formação de professores, neste caso a UESPI, é possível compreender uma unidade que constitui o PARFOR para eles: as necessidades e interesses que os fizeram optar pelo programa como lócus de aprendizagem da docência. Fortes tensões causadas pelo conteúdo emocional e pelas contradições que estavam emergindo do momento histórico em que viveram, foram marcando a trajetória de chegada dos professores sanjoanenses⁴⁶ ao programa.

Apesar de chegar ao conhecimento dos motivos que levaram esses professores ao PARFOR, ainda não é possível estabelecer uma compreensão plena das mediações que constituem a aprendizagem da docência neste programa. O próximo passo é avançar no percurso histórico que compõem a trajetória deles na condição de acadêmicos.

5.2 O subjetivo e o objetivo mediando a aprendizagem da docência no curso do PARFOR

O objetivo desta subseção é analisar os indicadores e pré-indicadores que constituem o segundo núcleo de significação constituídos a partir do corpus das entrevistas. Portanto, os indicadores aglutinados neste núcleo trazem em seu conteúdo as condições que estavam postas na realidade material do curso do PARFOR e aquelas relativas aos sujeitos (suas escolhas, suas referências, ideias, vivências), eles estão assim denominados: *As condições precárias em que ocorreu o curso do PARFOR; Afecções positivas provocadas pelos professores do PARFOR*

⁴⁶ A Lei Municipal nº 480/2021 reconheceu “sanjoanense” como gentílico adotada para quem é natural de São João do Piauí.

que medeiam a vontade de aprender; “A gente se torna flexível”: significação acerca da atividade de ensinar produzida pelo PARFOR; Preocupação com dimensão humana na formação do aluno: sentido da docência produzida no curso do PARFOR; Desvalorização social da profissão docente afeta a motivação do professor.

Estes indicadores estão constituídos por pré-indicadores que revelam que os professores formados no PARFOR foram aprendendo a docência através de um processo que subjetivação não só do currículo e da atividade docente exercida por seus professores formadores, mas por um conjunto de elementos tanto da realidade objetiva (estrutura do prédio da UESPI, material de estudo ofertado), como subjetiva deles (significações e sentidos produzidos, afetos gerados, dificuldades enfrentadas, adoecimento), que marcarão as significações por eles desenvolvidas acerca da atividade docente.

Antes da imersão em cada um dos indicadores, é preciso asseverar uma premissa importante que está na base da discussão desse núcleo: a aprendizagem da docência dos professores formados no PARFOR-UESPI, que são indivíduos sociais, “depende das condições materiais que os produziu” (MARX; ENGELS, 1998, p. 11). Essa premissa é importante pois traz em si elementos para justificar teoricamente as duas unidades principais que compõem as mediações da atividade da docência no PARFOR. As condições materiais e, portanto, objetivas operam grande projeção sobre as condições próprias do indivíduo e, por conseguinte, subjetivas.

Enquanto encarnado social, os indivíduos que buscam na docência um meio de subsistência pessoal e de realização profissional, necessitam aprendê-la. Para que isso ocorra, é necessário que ele aplique a sua atenção, memória, raciocínio e movimento em uma situação social que afete o seu estado primário de compreensão da atividade docente e o coloque em um estado de mudanças. Todavia, essa aplicação e as mudanças que ela causa não se resumem a esses aspectos que compõem a subjetividade desses professores. As condições subjetivas até explicam a forma como eles são afetados, mas os motivos ou causas dessa afetação só podem ser explicados à luz das condições materiais, portanto objetivas, que tensionavam a particularidade na qual este professor foi aprendendo a docência.

Sousa e Marques (2019) discutem a relação objetividade-subjetividade no processo de tornar-se professor e apontam elementos que ajudam a entender como

esses dois aspectos determinam a direcionalidade tomada pelos professores quando tem que fazer suas escolhas profissionais.

[...] o caráter determinante da realidade afeta todo ser humano que vive em sociedade e compartilha dos significados acumulados historicamente, produzindo, assim, sentidos e ideais de vida na relação objetividade-subjetividade (SOUSA; MARQUES, 2019, p. 94).

A relação entre a objetividade e a subjetividade é fator determinante para explicar as mediações que constituem a aprendizagem da docência no PARFOR, pois os professores são indivíduos sociais que tem sua trajetória marcada pela particularidade de cada momento de sua vida pessoal e profissional. Esta relação entre o pessoal e o material produz o um reflexo na consciência do professor e provocando mudanças na sua forma de pensar, sentir e agir na profissão.

Levando isso em conta, entende-se que é preciso responder uma pergunta fundamental nessa sessão: que condições objetivas e subjetivas mediaram a aprendizagem da docência dos professores formados pelo PARFOR-UESPI? Ao respondê-la, será possível explicar mais detalhadamente os impactos que essa formação causou na atividade docente dos professores que dela participaram.

Sem o conhecimento das marcas da objetividade e da subjetividade no processo de aprendizagem desses professores formados pelo PARFOR-UESPI há o enorme risco de apontar explicações genéricas. Nesse sentido, a partir de agora são apresentados os pré-indicadores que compõe o primeiro dos indicadores aglutinado nesse núcleo, qual seja: *As condições precárias em que ocorreu o curso do PARFOR.*

Os pré-indicadores que compõe este indicador evidenciam que apesar do desgaste físico, das obrigações impostas pela própria secretaria de educação, a falta de estrutura do prédio da UESPI, a baixa qualidade do material ofertado, as dificuldades financeiras e tecnológicas dos alunos, o fato de alguns alunos terem que se deslocar por longas distâncias para frequentar o curso e alguns quererem desistir, eles se sentiam respeitados pela instituição e permaneceram interessados prioritariamente no objetivo do curso: aprendizagem da docência.

Após iniciar o curso de licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR da UESPI em São João do Piauí, os professores Magda e Anísio foram inseridos em uma particularidade que também continha marcas da totalidade na qual estão inseridas as políticas educacionais de formação de professores no Brasil. Nesse primeiro

indicador do segundo núcleo, estão articuladas diferentes determinações que juntas mediaram a aprendizagem da docência e que trazem em si uma marca de uma política pensada e executada sob o viés neoliberalista.

Magda descreve os impactos da organização do curso para o seu condicionamento físico e expõe as relações entre as múltiplas determinações que foram afetando a relação dela com o curso e com a docência, haja vista o fato de estas condições objetivas de organização do curso provocarem mudanças positivas ou negativas no seu processo de subjetivação e aprendizagem da docência.

[...] inicialmente a gente tem **desgaste físico**, porque quando a gente saía da sala de aula, enquanto professor a gente, já tinha que adentrar no curso como aluno, né? Então a gente não tinha... **a gente passou quatro anos sem ter férias**. Passando o tempo todinho sala de aula, professor, sala de aula, aluno. Então, tinha um desgaste físico e tudo (MAGDA – ERI26, 2022).

O fato de o PARFOR ser executado no período em que os professores estariam gozando suas férias (julho, janeiro e fevereiro) e descansando para retomar suas atividades com maior qualidade e saúde física e mental, reproduz a precarização dos processos de humanização sistematizados através da divisão de classes que está na base do neoliberalismo. O fato de a organização desse programa pautar-se em uma visão de aligeiramento e ser realizado de forma rápida, de modo que os professores chegassem a cursar o equivalente a quatro meses em cinco dias, reforça o quanto as condições subjetivas dos professores não receberam a devida atenção (SOARES, 2018).

Ferreira e Resende (2017, p. 432) analisaram as ações do PARFOR e propuseram cinco lições a respeito das ações e da organização do programa, que deveriam ser colocadas na pauta de reorganização do programa. O relato de Magda a respeito do desgaste físico constitui a lição número três, que diz: “Os principais desafios dos professores-discentes para participação no PARFOR estão relacionados à conciliação das tarefas docentes com a carga de estudos e as dificuldades de transporte”.

Essa situação é alvo de outra fala de Magda, na qual é asseverada a crítica às condições que tensionaram a permanência dos professores no curso do PARFOR.

Mesmo com algumas dificuldades e sendo um **curso de férias**, na qual **precisava cumprir as obrigações como professora da rede municipal, e ao final de cada semestre ingressar na faculdade como aluna**, só tenho a agradecer ao PARFOR, pois foi lá onde

realmente pude me encontrar e me firmar de fato na carreira queria seguir “docente” (MAGDA – CP05, 2022).

As exigências por cumprir com sua carga de trabalho a tempo de participar da formação também tensionaram o processo de aprendizagem da docência de Magda, já que para realizar o seu objetivo de fazer avançar a sua consciência acerca da atividade docente e ter que ao mesmo tempo exercer suas atividades profissionais, ela precisava fazer isso sob pena de dificultar a sua presença integral nas ações formativas do curso. Ferreira e Resende (2017) trazem um dado importante acerca disso em sua pesquisa: 40% dos professores que participaram da pesquisa elegeram a conciliação entre as exigências do trabalho e os estudos no PARFOR como a maior dificuldade encontrada durante a formação.

Essa reclamação a respeito do peso que era conciliar o trabalho com o curso, haja vista o tempo que não dispunham para descanso, se somou a outras que também afetaram os professores. Magda fala sobre questões objetivas e subjetivas que se manifestaram, dificultando sua permanência e aprendizagem no curso.

[...] a gente tinha muita **dificuldade com materiais de tecnológicos** onde a gente **tinha que nos desdobrarmos muito, para poder conseguir fazer os nossos trabalhos**, tinha que nos reunir em grupo, porque **muitas pessoas não tinham sequer um notebook, não tinha internet em casa**, a gente tinha que “morar” [faz sinal de aspas] nas *lan houses* para fazer os trabalhos... (MAGDA – ERI30, 2022).

A dificuldade que a participante tem com materiais tecnológicos revela a condição de exclusão social em que ela se encontrava. Exercer a docência no contemporâneo exige conhecer acerca dos instrumentos mais utilizados para comunicação e para realização de tarefas organizativas de trabalho no momento: o computador e a internet. No entanto, a realidade de Magda e de milhares de professores brasileiros em relação à tecnologia era conhecida pelos sistematizadores desta política educacional, pois entre os objetivos, estava o de “promover a atualização [...], inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos” (BRASIL, 2009, p. 2). Indaga-se então, as instituições estavam preparadas para auxiliarem os professores neste processo?

Na UESPI, ao que disseram os participantes, não haviam espaços ou situações didáticas com a finalidade de dar esse suporte aos professores cursistas, então eles tinham que arcar com os custos financeiros.

Assim iniciamos, e **começaram a surgir alguns problemas durante o percurso**, principalmente no que diz respeito as **condições estruturais do prédio** onde funcionava as aulas, sala muito pequena, carteiras inadequadas, falta de equipamentos tecnológicos para suprir as necessidades básicas do aluno, que muitas das vezes **precisávamos estar fazendo nossos trabalhos nas lan houses gerando despesas**. Outro problema que enfrentamos foi em relação aos materiais didáticos, **apostilas com impressões de má qualidade** (MAGDA – CP04, 2022).

Soares (2018, p. 73) ao discutir o papel das novas tecnologias para a formação dos professores no PARFOR relata que “nem sempre os órgãos formativos oferecem aos seus alunos uma formação introdutória para que estes compreendam como utilizar essas novas tecnologias”.

A participante também elenca uma situação muito incômoda e prejudicial: **“apostilas com impressões de má qualidade”**. Esse aspecto precisa ser alvo de especial atenção, pois como os professores que já vivem em condições precárias de exercício da sua atividade de trabalho, ao tempo que tem a oportunidade de aprender sobre a docência, conseguem gerenciar também a precarização das condições de aprendizagem da docência?

Bastos (2017) faz menção a um conjunto de situações que foram afetando a aprendizagem dos professores durante a formação no PARFOR. A condição precária do material de apoio à formação e a estrutura física do local onde ocorriam as aulas estão entre os pontos mais lembrados pelos participantes. Freires (2017, p. 110) se refere a estas condições precárias como resultantes da visão de “aligeiramento” da formação de professores que justifica a organização do programa. Falta de estrutura física e pedagógica, cursos realizados em um tempo muito menor que outros ofertados no período regular... essas são características que ela atribui ao programa.

Igual dificuldade acerca da estrutura física também é relatada tanto por Magda, como por Anísio. As condições estruturais do prédio da UESPI no qual realizaram a formação não eram compatíveis com as necessidades das turmas ali ofertadas.

[...] a gente teve alguns desafios durante o curso, né? Principalmente em relação a estrutura, né? **Estrutura física, de prédio, a gente não tinha cadeiras adequadas, a gente não tinha boa ventilação**, [...] também as questões de **materiais pedagógicos que não eram muito de qualidade**, não eram muito bons: as letras muito pequenas, apostilas que eram rasuradas, eram manchadas. Então, assim, a gente tinha um pouco de **dificuldade** nessa questão. Às

vezes a material demorava a chegar também para a gente, o professor já estava com dois dias ministrando aula, quando chegava, e não tinha material, porque custava muito a chegar, à coordenação enviar esses materiais (MAGDA – ERI29, 2022).

Além da qualidade dos materiais pedagógicos já mencionados pela professora Magda, entram em cena aqui a questão da estrutura física do prédio da UESPI no Núcleo Avançado de Estudos de São João do Piauí. Os professores conviveram durante todo o curso com as péssimas condições do prédio que além de estar sem condições de funcionamento devido à presença de rachaduras em vários pontos, ainda dividia espaço com a 12ª gerência Regional de Educação – GRE.

Anísio também faz referências às condições estruturais do prédio da UESPI, mas disse que isso não prejudicou o seu objetivo inicial de aprender a docência através daquela oportunidade formativa disponível.

Só que na UESPI, aqui em São João do Piauí, não tinha a estrutura... digamos assim, envaidecedora, mas que eu acho o seguinte: quando a gente percebe na **coordenação local e nos coordenadores** que vinham se fazer presente em alguns momentos no curso, a gente via que era uma coisa organizada, entendeu? Era uma coisa... **com atenção mesmo, com respeito** aos nossos profissionais. (ANÍSIO – ERI08, 2022).

A estrutura física [da UESPI] em si, não me importou, pois o foco era no conteúdo que estava dentro da estrutura física [da UESPI]. A estrutura profissional que estava dentro do curso (ANÍSIO – ERI11, 2022).

Para este professor haviam sim problemas estruturais na UESPI, mas corroborando com seu objetivo inicial de aproveitar ao máximo a formação⁴⁷, ele estava mais interessado no que deveria aprender durante a sua estadia ali. Inclusive, ele destaca algo muito importante: o quanto a atuação dos coordenadores produziu a sensação de segurança e de que eles estavam sendo acolhidos. Pesa aqui na atuação desses coordenadores a relação entre o efeito direto do acolhimento como sendo mais importante do que os próprios riscos que os professores enfrentaram.

Nas pesquisas de Soares (2018), Freires (2017), Amorim (2018) o acolhimento ou não se revela como um fator importante para a permanência dos professores no decorrer da formação. Julgando pelas precárias condições já apontadas, a permanência deles no curso estaria prejudicada, no entanto a atenção,

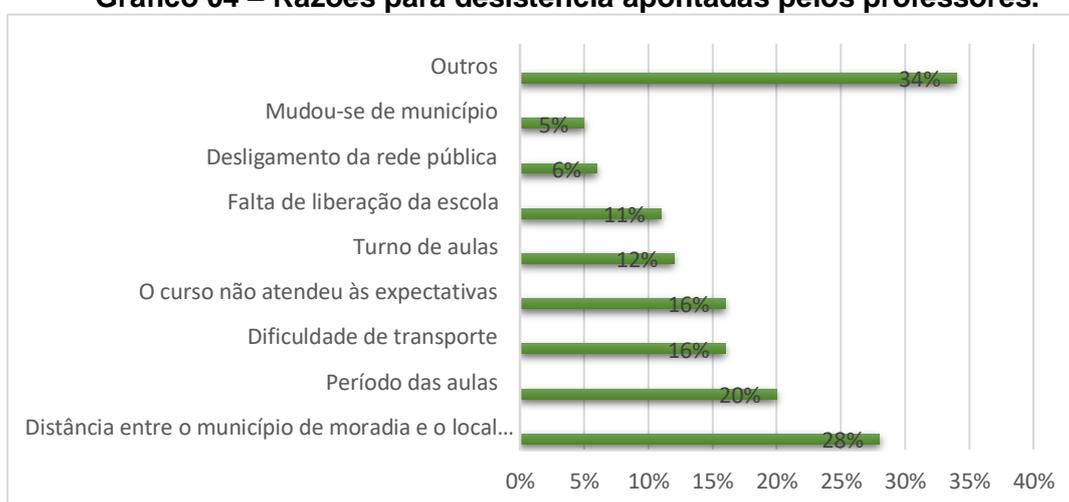
⁴⁷ Anísio não empregou este mesmo termo, mas disse que queria receber essa formação de “braços abertos”.

o respeito e o tratamento recebido pelos cursistas foram fatores muito relevantes e que apoiaram o objetivo de aprender a docência. Anísio assevera isso, quando diz que **“A estrutura física [da UESPI] em si, não me importou, pois o foco era no conteúdo que estava dentro da estrutura física [da UESPI]”**.

O prédio do Núcleo Avançado de Estudos da UESPI em São João do Piauí já era conhecido como um local improvisado para atender as demandas de formação superior na região. O que era novo, então? A formação pelo PARFOR. Anísio expõe, então, que por saber das condições materiais, ele manteve o foco no objetivo de aprender a docência. O subjetivo se sobrepôs ao objetivo.

Dificuldades como essas apontadas por Magda e Anísio não determinaram os mesmos resultados para todos os professores que participaram do programa, pois muitos tiveram razões que os impediram de permanecer ativos nos cursos do PARFOR. Segundo Ferreira e Resende (2017) o fato de os professores não terem apoio financeiro gerou dificuldades sérias de permanência de professores nos municípios onde estavam ocorrendo as formações. Essas autoras elaboraram um gráfico com as principais razões de desistência apontadas pelos professores que responderam o questionário de sua pesquisa.

Gráfico 04 – Razões para desistência apontadas pelos professores.



Fonte: Ferreira e Resende (2017, p. 434) – adaptado.

Magda relata que em sua turma não houveram desistências, mas que alguns colegas cogitaram fazê-lo devido à distância entre seu município de moradia e o local onde era ofertado curso, pois ele tinha que pagar pela permanência no outro município.

[...] tinha pessoas de outras cidades e foi muito complicado para elas conseguirem concluir o curso. A gente teve alguns colegas que chegaram a querer desistir, que passaram um semestre sem vir para

escola porque era muita despesa, era muito distante da cidade deles e tinha que vir para cá... às vezes não tinha familiares aqui para receberem eles e hospedar. Tinham que pagar hotel, despesas de alimentação... Então, assim, **gerava um custo muito grande para algumas pessoas que vinham de municípios distantes**, né? E alguns realmente chegaram a querer desistir, passaram um semestre sem requestrar (MAGDA – ERI31, 2022).

A gente teve **alguns colegas que chegaram a querer desistir**, que passaram um semestre sem vir para escola **porque era muita despesa, era muito distante da cidade deles e tinha que vir para cá...** às vezes não tinha familiares aqui para receberem eles e hospedar. **Tinham que pagar hotel, despesas de alimentação...** Então, assim, **gerava um custo muito grande para algumas pessoas que vinham de municípios distantes**, né? E alguns realmente chegaram a querer desistir, passaram um semestre sem frequentar (MAGDA – ERI32, 2022).

Os professores além de pressionados pelas circunstâncias de degradação do trabalho, quando buscam uma oportunidade de aprender a docência e avançar, ainda tem que arcar com as condições financeiras de sua permanência. Todavia, essa situação se repetiu em vários pontos do país, devido ao fato de os entes federativos não arcarem com o compromisso de conceder auxílios aos professores que se disponibilizassem a participar das formações e contribuir para a elevação dos índices educacionais de suas redes de ensino.

No texto da política não estava pontuado o compromisso com essa situação, haja vista apesar das condições de valorização social dos professores no país. Eles não dispunham de condições financeiras para arcar com uma ação na qual o principal beneficiado era o próprio estado, considerando a emergencialidade com a qual se propagou o lançamento do programa.

Soares (2018) também ouviu dos seus entrevistados esta mesma reclamação por falta de subsídios de ajuda para conseguirem levar a formação a diante.

São evidentes, nas entrevistas, as dificuldades enfrentadas por esses professores no que se refere à permanência no curso e é sensível, também, o orgulho que sentem ao superar tantas barreiras para poder se aperfeiçoar. Esses professores, em sua maioria, são pais e mães de família, que trabalham de segunda a sexta-feira em casa e em sala de aula, em muitos casos, em situações precárias e sempre sonharam em voltar a um banco de escola, a fim de obter um diploma de ensino superior (SOARES, 2018, p. 116).

Em dados disponíveis para pesquisa na Plataforma Capes/PARFOR, encontram-se disponíveis os números do programa computados até agosto de 2022. Fazendo-se a diferença entre o número total de professores que já estiveram

matriculados no programa até esta data (100.408) e os números de professores que já se formaram (60.780) ou que ainda estão cursando (7.400), há um fosso relativo às 32.228 desistências. Esse dado informa que em algum momento do curso e devido às circunstâncias que estavam vivendo durante o período de formação, o abandono se tornou uma realidade para 32% dos cursistas (CAPES, BRASIL, 2023).

Pinto *et al* (2020, p. 781) diz que a evasão dos cursistas da licenciatura em Pedagogia do PARFOR da Uniso foi alarmante, mas foram reduzindo com a oferta de novas turmas. Saíram de uma taxa de evasão de 55,56% na primeira turma para 19,36% na terceira e última turma. Dos 105 professores que se matricularam naquelas turmas, apenas 65 concluíram a graduação.

As condições objetivas de ordem financeira foram determinantes para que os colegas de Magda e Anísio cogitassem desistir das formações, mas, levando em conta a quantidade de professores que além de cogitarem, o fizeram, a permanência nos cursos PARFOR foi um grande desafio. O processo de aprendizagem desses professores também somou ao seu movimento as circunstâncias que eles estavam vivendo. Uns escreveram sua continuidade no processo de aprendizagem. Para outros, foi necessário escrever rumos diferentes.

Neste indicador sintetizamos as a realidade objetiva que constituiu a aprendizagem da docência no PARFOR e que foi reproduzida nas falas dos professores. Enquanto os professores estavam matriculados no programa, um complexo arranjo de condições tiveram impacto na aprendizagem deles. No plano subjetivo, refletido através das condições materiais que compunham a particularidade da formação no PARFOR, estão as dificuldades com o uso das novas tecnologias, com a própria subsistência nos períodos de aulas, o foco na permanência, a possibilidade de desistência, o sentimento de acolhimento e os atravessamentos resultantes das afetações causadas pelas atuações dos professores e em relação ao próprio curso. No plano objetivo estão as condições materiais relativas à estrutura do prédio, a qualidade dos materiais pedagógicos, as dificuldades financeiras e a falta de apoio dos municípios para que esses professores pudessem permanecer até o fim do curso.

Um outro aspecto que mediou a aprendizagem da docência no PARFOR, que também está associado à objetividade, mas tem reflexos diretos na subjetividade dos professores é a valorização social da profissão. Frente à importância do tema, apresentamos a seguir um indicador constituído exclusivamente por pré-indicadores

da professora Magda acerca da valorização social. Este indicador está denominado de *Desvalorização social da profissão docente afeta a motivação do professor*.

À medida que a professora foi conhecendo com mais profundidade a realidade social da profissão, ela vivenciou com mais intensidade as tensões de existir profissionalmente frente aos desafios da profissão. A professora Magda traz duas menções a esta circunstância.

Eu vejo assim, **a questão mesmo da formação de professores ser um pouco menos valorizada em relação a outras profissões**. Eu acho que a sociedade é que deveria mesmo valorizar. Eu não falo nem quanto à remuneração, né? Que também precisa. Precisa muito, **mas enquanto sociedade, que as pessoas pudessem enxergar de uma outra forma**, com outros olhos, né? Porque, às vezes, chega bem aqui o professor e um advogado ou algum enfermeiro, um médico, alguma coisa e aí as outras profissões são mais valorizadas, né? Você fica ali até um pouquinho receoso, né? Porque até **a gente, às vezes, acaba se menosprezando. Porque a sociedade vê assim, dessa forma** (MAGDA – ERC30, 2022).

Quando Magda diz que “**às vezes, acaba se menosprezando**”, ela traz uma condição subjetiva que reproduz a realidade social da profissão de professor no Brasil. Historicamente, a profissão docente é pouco atrativa, devido à baixa remuneração, contrastada pelas enormes exigências por resultados, quando não se oferta condições mínima de realizá-lo (GATTI *et al*, 2019; 2011). A desvalorização social da profissão tem reflexos na vida de Magda por que a consciência que ela tem de si, não se desvincula da atividade profissional que ela exerce.

Existir em uma profissão que enfrenta tantas dificuldades relativas aos seu exercício, não é uma possibilidade muito atrativa. Aranha (2006) atribui a desvalorização social da profissão docente ao fato de ela em todos momentos que ela existiu, sempre esteve relacionada à ideia de sacerdócio e de que é algo para o qual não se deve atribuir muito esforço e valor, pois seria algo inato, um dom. Gatti (2011) explica que uma consequência disso é que essa profissão vem a cada ano se tornando cada vez mais a única possibilidade de superação da pobreza e da desigualdade no acesso à universidade no Brasil.

Desde a década de 1990, o professor brasileiro vem sendo alvo de críticas devido ao papel que é atribuído ao seu trabalho, frente as mudanças nos índices educacionais nacionais. Evangelista e Shiroma (2005) apontam que esse profissional foi rotulado como um obstáculo à consecução das Reformas Educacionais sistematizadas pelos organismos nacionais e internacionais e o

governo. O professor era visto como um profissional corporativista, acomodado, desmotivado e circunstaciador do seu trabalho às questões salariais. A imagem do professor ficou moralmente abalada, saindo do centro das atenções (concepção tradicional) para o fosso do desprestígio e da ineficiência.

Magda se diz esperançosa de que essa situação seja revertida algum dia e os profissionais da educação sejam valorizados como deveriam ser.

Enquanto docente, eu vejo e sonho demais com um ensino melhor, **que a gente seja valorizado, enquanto professores** [aumenta a intensidade da voz]. não só professores, mas todos os que fazem educação sejam valorizados, né? Porque a gente sabe que **quando a gente é valorizado a gente tem uma motivação maior também** (MAGDA – ERI28, 2022).

Para Mészáros (2008) a educação precisa não estar a serviço do capital para poder provocar as mudanças que nossa sociedade precisa e as pessoas poderem deixarem de ser separadas por classes que detenham poderes e oportunidades diferentes, quando uma classe que domina subordina a outra à precariedade de tudo que humaniza afim de manter seu *status quo*.

A valorização da profissão tal qual Magda sonha precisa não ocorrerá enquanto a própria educação permanecer como meio de manutenção da hegemonia de quem detém os meios de produção. Para que essa valorização aconteça, é necessário que ela seja respeitada pelo importante papel que deveria ocupar: Clara expressão disso é a precarização da qualidade das formações de professores e as parcas condições de exercício que o Estado oferece. Logo, “é impossível uma educação que tenha algum influxo transformador sobre a sociedade” a partir das condições que estão postas na atualidade (SAVIANI, 2014, p. 16).

Neste indicador, Magda expôs uma mediação que tem impacto direto no aprendizado da profissão: a desvalorização social. Ter que aprender uma profissão que não vai lhe dar a projeção social que as demais, necessita que haja interesse e forte inclinação. O sentimento de menosprezo e a esperança que ela menciona se contrastam entre si e determinam a subjetivação da profissão escolhida.

O processo de aprendizagem da docência de Magda e Anísio não foi mediada apenas pelas condições sócio-históricas já mencionadas. A atuação dos professores formadores do PARFOR os afetou de forma positiva e negativa. Levando em conta as muitas menções a estes afetos, discutiremos a seguir os pré-indicadores que

compõe o indicador *Afecções positivas provocadas pelos professores do PARFOR que medeiam a vontade de aprender*.

Quando instigada a refletir sobre o processo formativo no PARFOR e as ações que o compuseram, ambos os professores refletiram e comentaram a ação dos professores, demonstrando que foram fortemente afetados pelo que esses formadores faziam em sala de aula. Magda disse que a atuação ode seus professores a motivaram a querer ir mais longe na educação.

No PARFOR, **os professores eram muito solícitos, ajudavam demais** a gente, não só durante o período, pois até hoje eu tenho contato com alguns professores, são pessoas maravilhosas. Então, **são pessoas que nos deram o espelho...** Para mim, eles **me motivaram a querer mais dentro da educação...** e eu acho que é isso que a gente buscava, enquanto professor, enquanto estudante: sempre buscar mais, porque professor nunca para de estudar, né? (MAGDA – ERI18, 2022).

A atuação dos professores estava atingindo o objetivo que impulsionou Magda a se candidatar ao curso: o de obter conhecimentos que embasassem sua atividade docente. Neste sentido, enquanto a atuação estava indo na direção deste seu objetivo, ela passou a sentir necessidade de aprender mais. Uma necessidade foi se formando a partir da supressão de outra.

Ferenc *et al* (2022) diz que ficou evidente em suas pesquisas o quão é importante a atuação dos professores formadores no processo de aprendizagem da docência.

Ficou evidenciado pelas respostas dos entrevistados que as ações dos professores, suas práticas pedagógicas e sua relação com os alunos são aspectos que influenciam a consolidação de uma escolha feita, inicialmente, como estratégia de acesso ao ensino superior. Fica então ressaltada a importância do professor universitário na formação desses futuros docentes, de modo a suprir pedagogicamente as suas necessidades formativas e motivá-los ao exercício da docência (FERENC *et al*, 2022, p. 16).

Os professores formadores do PARFOR, em sua maioria, parecem ter levado a sério essa responsabilidade de suprir pedagogicamente as necessidades formativas de Magda, pois ela revelou que e por meio desta atuação, despertou nela a vontade de aprender mais, ou seja, ela se sentiu motivada a permanecer na formação e na profissão.

A vontade de aprender, que a participante relatou sentir não é um fenômeno surgido sem um precedente histórico. Magda estava em relação direta com a necessidade de aprender a docência, de conseguir avançar no conhecimento de

novas possibilidades de atuar, produzindo resultados superiores aos que vinha conseguindo produzir antes do curso. Ibiapina e Monteiro (2022) explicam que a vontade é sempre um ato consciente e que tem um objetivo definido. Magda queira aprender a docência e sua atitude de constante busca estavam determinando sua vontade.

A afetação positiva da atuação desses professores formadores estava relacionada ao que eles faziam e como em sala de aula. Magda disse que o momento que ela mais esperava era o da aula, pois os instrumentos pedagógicos utilizados por eles mediavam a aprendizagem.

[...] na parte de formação, o que eu mais gostava mesmo, era da questão de como alguns professores aplicavam os conteúdos na sala de aula, de **como eles ministravam esses conteúdos e como eles repassaram, né?** (MAGDA – ERI23, 2022).

Magda está se referindo aqui à forma como os professores formadores organizavam o processo de ensino e sobre como essas tarefas de aprendizagem foram importantes para ela. Ela estava, naquele momento da formação, interessada por aprender a docência e a atuação dos professores na condição da sua atividade docente teve um impacto positivo em relação ao que ela objetivou para a formação.

Alguns professores participantes da pesquisa de Soares (2018) alegaram que a atividade docente dos professores formadores não estava organizada para atender às suas necessidades de professor em exercício que buscou a formação com o objetivo de avançar no conhecimento da profissão. Eles disseram que em algumas turmas do programa nas quais se misturavam os alunos da graduação regular com os do programa, os professores sequer notaram que eles já eram professores em exercício. Por isso, as aulas eram ministradas como se eles fossem todos alunos de uma formação inicial comum, o que não era muito atrativo.

Pinto *et al* (2020, p. 779) justifica esse interesse especial de Magda, enquanto acadêmica de um curso de graduação do PARFOR, pelo momento da aula. Para ele, “as aulas desenvolvidas no âmbito do Parfor procuraram orientar o aluno professor-cursista a refletir sobre seu trabalho e sua prática na sala de aula e no conjunto da instituição escolar, analisando seus problemas e procurando soluções”. Como as aulas tinham a finalidade de fazer com os professores refletissem acerca do que vivenciavam na sua sala de aula, o produto gerava satisfação e interesse, pois sua presença ali estava motivada pela busca de mais conhecimentos.

A afetação causada pela atuação dos professores formadores, no entanto, não se restringiu à mediação durante as tarefas de aprendizagem. A trajetória de formação dos professores afetou a forma como Magda aprendia e as suas possibilidades de atuação. Ela menciona isso a seguir.

Ele me deu uma visão de que eu poderia ir além [aumenta a intensidade da voz]. Poderia ir além. **Não só pensar naquele cursozinho [sic] de graduação e parar por ali.** Pois, antes mesmo de eu terminar o curso, por conta de virem muitos professores de fora, de outros estados... e **a gente ficava encantado quando eles iam lá e destrinchavam meio mundo de especializações, mestrado, doutorado...** Então, aquilo também, para nós era motivacional. É tanto que, antes mesmo de eu terminar o curso, eu já pensava: quero fazer a especialização. [...] então, o curso do PARFOR trouxe algo que... não sei se para as outras pessoas foram da mesma forma, mas para mim, ele **conseguiu abrir a minha visão de que eu poderia ir muito além**, muito além mesmo. É tanto que eu fui atrás, consegui (MAGDA – ERI17, 2022).

A trajetória de formação dos professores estava gerando novos interesses e necessidades em Magda. Ela iniciou o curso com o interesse de aprender a docência tendo como locus a formação em nível superior, no entanto a atuação dos professores durante o curso determinou novos horizontes de atuação na profissão.

A atuação dos professores produzia vontade de aprender mais e abriu em Magda a “**visão de que eu poderia ir muito além**”. Porém Magda não é um caso isolado no qual a atuação dos professores foi determinante para a carreira profissional. Santos e Marques (2019, p. 93), analisando as falas de um professor entrevistado, concluem que “Os professores foram, para ele, exemplo de como é ser profissional da educação, gerando nele fascínio e afetos que o impulsionaram à atividade concreta”.

Muitos professores escolheram suas carreiras e foram afetados diretamente pela atuação de seus formadores, no entanto a atuação dos professores nas disciplinas do curso de Pedagogia do PARFOR nem sempre produziu afetação positiva. Magda atribui a eles uma atuação menos sensível que a dos demais professores formadores.

Alguns professores tinham... mas era um pouquinho complicado, porque **alguns não tinham toda essa sensibilidade**, né? Principalmente **os que não tinha formações na área da pedagogia**. Porque eram outras disciplinas, que não eram tão afins, né? (MAGDA – ERI29, 2022).

A participante atribui a sensibilidade ao fato de os professores que produziram afetações positivas terem formação em pedagogia. Ferenc *et al* (2022, p. 4) faz referência ao fato de muitos professores não terem formação específica na área de “ensino-aprendizagem” como um fator que produz afastamento dos professores participantes dos cursos superiores e que isso tem despertado.

Enquanto os participantes da pesquisa de Amorim (2018) avaliaram positivamente em 90% como positiva a atuação dos seus professores formadores durante a graduação no PARFOR e foram determinantes para que o próprio programa fosse bem avaliado por eles, os professores que compunham o universo das pesquisas de Soares (2018) e Freires (2017) dizem que muitas situações desagradáveis em relação à atuação dos professores, devem ser lembradas, entre elas, a aplicação de uma didática incompatível com um curso para formação de professores que já estavam em exercício, o que fez com que o curso parecesse um monólogo da teoria consigo mesma, sem considerar as vivências na profissão dos cursistas.

Bastos (2017) e Ferro (2020) dizem que as instituições precisaram se organizar para adaptarem seus currículos e gestão das atividades para atender às necessidades formativas dos professores. Além dessas mudanças que foram se tornando urgentes, o professor também precisou se adaptar para atender aos objetivos do programa em si. Ferro (2020) aponta que o PPC do curso de Pedagogia, por exemplo, precisou ser revisado para tender aos novos desafios que se impõem ao trabalho do professor pedagogo no contemporâneo. Entre essa falta de sensibilidade dos professores não formados na área, conforme aponta Magda, e essas reformulações, evidenciamos a necessidade os professores pautarem sua atividade à máximo de qualidade possível, pois ao tempo que as reformulações dos projetos dos cursos vão ocorrendo, é preciso que os professores formadores transformem o ambiente da formação em um ambiente favorável ao suprimento das necessidades formativas dos professores-alunos.

Magda elencou alguns fatores que podem ser interpretados como expressões dessa sensibilidade que difere os professores com **“formações na área da pedagogia”** dos demais professores formadores do PARFOR. A motivação é uma dessas qualidades que diferencia a atuação desses professores.

Eles [professores pedagogos] conseguem transmitir uma emoção maior, tanto para os pequeninhos, como na faculdade.

Eles conseguem passar isso com mais facilidade e internalizam mais fácil, **faz com que a gente tenha mais vontade de correr atrás e ter mais**, que eu posso dizer... que **tem mais coragem de buscar**, né? (MAGDA – ERC22, 2022).

O encorajamento na busca pelo conhecimento a facilidade na transmissão destes são duas características que, segundo a participante, distinguem os professores mais sensíveis dos menos sensíveis. Estaria Magda ao se referir à motivação atribuindo os mesmos significados da orientação e da qualidade dos instrumentos de mediação utilizados por estes professores formadores na sua atividade docente?

Antes de tomar as conclusões a este respeito, é prudente observar outros pré-indicadores que trazem menções à motivação, especificando mais detalhes acerca dos elementos que motivam e demonstram que o professor pedagogo é sensível. Mas antes precisamos levar em conta que a participante menciona o professor com **“formação na área da pedagogia”** e o **“professor pedagogo”** nos momentos em que precisou explicar a atuação diferenciada do professor que não era sensível. Então, ela utilizava ao mesmo tempo os dois termos para se referir ao profissional que tinha formação em licenciatura em Pedagogia⁴⁸.

Magda traz os elementos que explicam o que seria este conteúdo sensível e motivador da ação dos professores em diferentes trechos, os quais estão expostos a seguir.

O professor pedagogo **faz muita falta na formação do aluno...** até nos anos finais. Ele **traz recursos pra não ficar uma aula chata, monótona**. Ele sempre **traz coisas que agregam...** são coisas **que motivam o aluno**, né? Quando ano termina, o aluno já fica com aquela expectativa de como vai ser no ano seguinte (MAGDA – ERC18, 2022).

E, também, **trazer isso com amor...** eu acredito que **a pedagogia traz para gente um diferencial**: o professor pedagogo é diferente, ele tem uma forma de trabalhar diferente, ele traz **o ensino como algo que é motivacional**, entendeu? (MAGDA – ER116, 2022).

Um bom pedagogo está quase sendo um coach... se colocar um grupo de pedagogos numa roda de conversa, sai muita coisa... Mas é muita coisa, mesmo... [riem entre si] **É um profissional entusiasmado, que sonha muito...** (MAGDA – ERC15, 2022).

⁴⁸ O emprego do termo pedagogia como “área” induz a pensar que ela estaria se referindo à educação e a formação em licenciatura.

Magda elenca em cada um dos pré-indicadores acima os elementos que qualificam o trabalho desse professor pedagogo como motivador, quais sejam: traz recursos didáticos, suas tarefas de aprendizagem são eficazes quanto ao propósito, referencia sua atuação na relação afeto-intelecto, é entusiasmado e sonhador. Esses elementos não trazem inovação em relação ao que já se espera do professor, pois sem eles, o sentido da atividade docente se esvazia e o objetivo de aprender é obstruído pelo desestímulo, cansaço e afetações negativas.

Se o momento da formação não marcou o processo de aprendizagem da docência dos professores através das qualidades profissionais que lhe são esperadas, que relação haverá entre o que é ensinado e o que precisa ser aprendido? Magda foi afetada pela forte relação afeto-intelecto presente na atividade dos professores, pois ao tempo que o conteúdo da formação se dirigia ao seu objetivo, a forma como esse conteúdo era dirigido significava sua relação com a atividade docente dos professores e posteriormente, na sua.

Amorim (2018, p. 120) ao analisar a importância do papel do professor formador de professores, aponta que esta atuação que Magda atribui aos professores com “**formação na área da pedagogia**” é, na verdade, o que se espera de um trabalho eficaz, pois “Cabe ao docente adotar estratégias e métodos que colaborem para a troca de saberes com os alunos. Trata-se de interagir saberes, a partir do ensino com procedimentos didáticos que revelam a capacitação do professor”.

No ERC, quando foi proposto que os professores pensassem acerca dessa diferença de atuação dos professores formadores. Anísio também mencionou que os professores pedagogos motivavam os alunos.

Às vezes, **até dizem para a gente: Parem de sonhar, de delirar!** [riem bastante] **Ele é muito sonhador e além de ser sonhador, ele traz, ele motiva o aluno dele** (ANÍSIO – ERC16, 2022).

Ser sonhador e motivar os alunos também são elementos que definem a atuação do professor pedagogo, fazendo com que as suas aulas se diferenciem das dos demais professores que não são formados na área.

Apesar de encontrarmos menções diretas ao professor pedagogo nas pesquisas de mestrado e doutorado que compõem o estado da arte, na ausência de estudos que falem da atuação dos professores que produzem sentidos positivos acerca da atividade docente. Ferenc *et al* (2022) diz que há que estudar para

entender de fato o motivo de alguns professores serem admirados, provocarem inspiração, ânimo, serem encorajadores, terem habilidades de fazer com que os alunos aprendam e estimulem os alunos a aprender mais, em contraponto a outros que desestimulam os acadêmicos e não demonstram eficiência na gestão dos instrumentos de mediação pedagógica. Estes autores ainda afirmam que é preciso que a formação em nível superior se atente para que a aprendizagem dos futuros profissionais seja resultado do engajamento e que esteja pautado na crítica.

se impõe a necessidade de uma pedagogia universitária que evidencie a preocupação com aulas que favoreçam a aprendizagem dos alunos, de modo geral, com uma formação que promova o “engajamento dos estudantes num processo” que favoreçam o questionamento do conhecimento elaborado, em perspectiva crítica (p. 4-5).

Refletindo mais profundamente acerca da sensibilidade que diferencia os professores formadores do PARFOR, Magda e Anísio apontam um aspecto da realidade da docência que tem forte relação com o significado da sensibilidade no exercício da atividade docente.

Seria muito interessante que a gente pudesse ter professores pedagogos até os anos finais, que é onde eles são adolescentes, eles não são muito novos, para trabalhar por uma formação da mente, entender eles... a mente deles está se abrindo para muita coisa, então... eh... eu acho que muitos adolescentes se perdem, né? Desistem, **porque lá eles encontram outros professores, com outras metodologias, com outra visão... não é mais aquela coisinha, daquele amorzinho, cuidadinho** [sic] (MAGDA – ERC20, 2022).

[...] aquela coisa, de **sempre trazer coisas que vai abrilhantar os olhos da criança**, né? Então, às vezes, eles perdem um pouquinho a motivação quando chegam nos anos finais (ANÍSIO – ERC19, 2022).

Ao olharem para a atuação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e a qualificarem suas práticas como desprovidas de afeto, da orientação que os alunos precisam e de eficientes quanto à possibilidade de realizar a mediação da aprendizagem, os participantes estão reproduzindo a visão nesta etapa de escolarização esses diversos fatores fazem com os alunos se desmotivem, o que impacta diretamente no quanto eles conseguem aprender.

Por fim, Magda sintetiza o todas as qualidades que tornam a atuação do professor pedagogo mais motivadora, quando diz que **“esse ensino com maior motivação que nós estamos falando é o que desperta a vontade. Vontade de**

aprender, vontade de continuar, de crescer” (MAGDA – ERC21, 2022). Quando ela delimita que motivador é o ensino que produz vontade de aprender, retoma-se todos aqueles elementos que deram significado à sua presença no curso: esse professor utiliza recursos didáticos como instrumentos de mediação pedagógica, suas tarefas de aprendizagem são eficazes quanto ao propósito, referencia sua atuação na relação afeto-intelecto, é entusiasmado e sonhador.

Pinto *et al* (2020) avaliou em seus questionários aos professores formados no curso de Pedagogia do PARFOR de uma universidade comunitária e trouxe evidências de que naquela instituição a instrumentação utilizada pelos professores na mediação dos conhecimentos que eram alvos da formação, foi eficiente. Segundo o pesquisador, “foi possível verificar que a maioria dos alunos, correspondente a 58,87%, avaliou positivamente as metodologias de ensino adotadas pelos professores, utilizando de modo adequado o tempo para abordar os conteúdos em aula” (PINTO *et al*, 2020, p. 783).

O fato de Magda ter sido afetada pela forma com que seus professores organizaram e conduziram as ações da atividade docente durante a formação modificou a forma como ela aprendeu a docência, produzindo novos significados acerca de como deve ser a atuação do professor e que elementos atuam em favor da finalidade da atividade docente. Em outras palavras, as condições subjetivas dela foram determinadas pelas condições objetivas relacionadas à atuação dos professores formadores, o que modificou sua consciência no sentido intelectual, porque pode aprender de forma que passou ter mais elementos para pensar e agir, como no aspecto afetivo, ao produzir sentidos que não se apoiam apenas no conhecimento fora de si, mas na relação dele para si.

No próximo indicador, tratamos de outras condições objetivas e subjetivas que estão em relação direta com o que os professores estavam aprendendo acerca da docência nas ações formativas do curso. As falas dos professores formados no PARFOR enunciam o subjetivo que estava se constituindo na relação direta com a realidade material que eles estavam vivendo. Sua denominação é de “*A gente se torna flexível*”: *significação acerca da atividade de docente produzida pelo PARFOR*.

Durante o ERI e o professor Anísio disse que havia se tornado mais flexível quando foi aprendendo mais acerca da docência. Levamos essa discussão para o ERC e a professora Magda teve a oportunidade de refletir e colaborar com o

entendimento desse termo, o que revelou uma significação desenvolvida por eles acerca da atividade docente.

Então, o que que a gente está entendendo é que... A gente se torna flexível. Eu acho, na verdade, eu acredito que **a gente já vem de um início de carreira um pouco despreparado**, né? Mas ainda deixando um pouco aquém, no sentido de informação pedagógica, de sala de aula, que a gente iria encontrar. Então assim, a gente trouxe de fato para sala de aula algo ainda muito enrijecido, né? Onde a gente ainda era detentor do saber, né? E queríamos que os alunos simplesmente pegassem conhecimento, internalizasse aquele conhecimento. Então, a gente não dava uma abertura para que esse conhecimento fosse construído, né? Então, **eu vejo que essa flexibilidade, a gente adquiriu depois [do curso]**, né? Então, assim, a gente não queria saber disso, **a gente só chegava, jogava o nosso conteúdo e pronto, quem [alunos] quer pegar, pegou**. E, quem não pegasse, ia ficar para trás, né? Então, assim, hoje a gente não pode fazer isso (MAGDA – ERC01, 2022).

Neste primeiro pré-indicador, Magda atribui a falta de flexibilidade que permeava sua atividade docente ao despreparo do início da sua carreira. Ao descrever que antes ela não estava preocupada em construir o conhecimento junto com o aluno, fica evidente que a rigidez própria da concepção tradicional de ensino predominava na sua sala de aula (ARANHA, 2006). No entanto, esse não parecia ser um problema para ela antes de se apropriar de outros conhecimentos acerca da atividade docente.

Soares (2018, p. 60) revela, por meio das falas dos participantes de sua pesquisa, que os professores antes de participarem da formação no PARFOR, pautam sua atuação no “rigor”, exigências constantes, cobranças que não levavam em conta as condições dos alunos enquanto participantes do processo. Contudo, hoje eles superaram este estado da sua atividade docente.

Anísio também fez menção a esta questão da flexibilidade, conforme constata-se a seguir.

Antes eu, professor Anísio, talvez, por não ter o conhecimento, ou digamos assim... não era nem espontânea... [pensa] pelo fato de eu não ter esse conhecimento eu era... **era inflexível**. Mas a pedagogia me mostrou que o profissional, professor, tem que ser flexível, entendeu? Às vezes, é aquela questão: se você planeja uma aula, pensa que planeja uma aula bacana, lindíssima, belíssima, daquele jeito... mas você não pensou no sujeito da história lá, na... digamos assim, na sua “clientela” [sinaliza as aspas]. Você pensou aquela aula, mas sabe... o meu público lá era outro. Então, antes eu não tinha essa flexibilidade. **Percebi muito em meus planejamentos aquela questão da colocação muito na primeira pessoa do singular, o eu, entendeu?** E não é por aí (ANÍSIO – ERI16, 2022).

Então, antes é como eu falei, essa questão de flexibilidade, como dizem alguns colegas por meio dos resultados que veem. **Eu achava que, por exemplo, o que seria feito pra o aluno era por meio de um conteúdo e uma metodologia universal.** Não era bom... Eu me tornei flexível nessa questão aí, entendeu? (ANÍSIO – ERC02, 2022).

O subjetivo de Anísio, confrontado pelos novos conhecimentos que foram sendo alvo da aprendizagem durante a formação, passou a se reorganizar, deslocando-se de um pensamento essencialmente individualista, que levava em conta prioritariamente as expectativas e pensamentos dele acerca do aluno e do processo de ensino, e da visão de que existiria uma metodologia padrão que servisse a todos os alunos sem distinção, para uma consciência mais elaborada.

A inflexibilidade que existia antes do curso, apontada por Anísio, expõe a concepção de criança e aluno como indivíduos que desconheceriam o mundo e, portanto, deveriam ser educados. Eram seres vazios, passivos. Pessoa *et al* (2017) diz que é importante reconhecer o aluno e suas especificidades para poder provocar a mediação psicológica.

[...] o papel do professor consiste em perceber o processo de aprendizagem dos alunos para que possa trabalhar com tarefas que estejam dentro de suas condições de aprendizagem, considerando que cada um já possui determinado repertório construído a partir das interações com os contextos dos quais participa, e que faz parte de sua constituição como ser humano que convive em um meio sócio-histórico-cultural específico (PESSOA *et al*, 2017, p. 145).

Anísio entendeu esse papel e como ele mesmo disse, o aluno passou de um objeto de absorção padronizada do conhecimento para a condição de autor, ou seja, a existência do aluno passou a ser notada por ele, através do reconhecimento da subjetividade e do seu impacto para a consecução dos seus objetivos.

Anísio atribui ao processo formativo no PARFOR a responsabilidade por fazer com que essa condição individual, de inflexibilidade, fosse superada pelos conhecimentos que passaram a conferir embasamento para o seu pensamento e ação na docência.

Antes eu, professor Anísio, talvez, por não ter o conhecimento, ou digamos assim... não era nem espontânea... [pensa] pelo fato de eu não ter esse conhecimento eu era... era inflexível. Mas **a pedagogia me mostrou que o profissional, professor, tem que ser flexível,** entendeu? Às vezes, é aquela questão: se **você planeja uma aula, pensa que planeja uma aula bacana, lindíssima, belíssima, daquele jeito... mas você não pensou no sujeito da história lá, na... digamos assim, na sua “clientela”** [sinaliza as aspas]. Você pensou aquela aula, mas sabe... o meu público lá era outro. Então,

antes eu não tinha essa flexibilidade. Percebi muito em meus planejamentos aquela questão da colocação muito na primeira pessoa do simular, o eu, entendeu? E não é por aí (ANÍSIO – ERI17, 2022).

Para o participante Anísio, ser professor perpassa a consideração de que o aluno é indivíduo que necessita ter suas vontades e especificidades levadas em conta na hora de planejar e organizar o processo de ensino. A condição deste professor de partir do seu pensamento, revela que suas ações reproduziam uma visão que não se estabelecia a partir da realidade, mas antes dela mesma. As necessidades dos alunos existiam como expressão das suas construções psicológicas em si, negando o mundo físico, a presença do aluno que não era um fenômeno do pensamento, mas da realidade material propriamente dita.

Nas palavras de Anísio, sua presença no PARFOR fez com que ele passasse

O curso ajudou Anísio a superar essa primeira visão. Ao analisar essa situação ele explica o que é esta flexibilidade que é tão importante para o exercício da atividade docente.

[...] eu até **coloquei sobre essa flexibilidade... é essa forma de pesquisar... você fazer uma pesquisa sobre o aluno, por um diagnóstico não só do... daquele componente curricular que você leciona.** Eu não tinha as habilidades, que eu tenho hoje pra trabalhar com crianças com necessidades especiais. **Lá na escola, eu trabalho com dois em uma turma e dois em outra e interagindo e não apenas inserindo lá no contexto...** é... uma das crianças não tem domínio da leitura, mas os outros estão lendo, é... o transtorno aí, ficou em segundo plano. **Tem um outro que tem deficiência auditiva, mas isso não é um problema...** ele, às vezes tira o aparelho auditivo e os colegas dizem, pois tu faz é gritar na sala [ri bastante]. Mas é porque a minha voz é grave e ele consegue captar bem. Então é isso que eu chamo de flexibilidade profissional, né? **Eu me sinto melhorado por essas coisas...** (ANÍSIO – ERC05, 2022).

Para Anísio, a flexibilidade é pesquisar o aluno em outros aspectos constitutivos, além do componente curricular, ou seja, conhecer a realidade objetiva e subjetiva do aluno, para conhecer suas necessidades formativas. Este professor, mesmo em formação, estava modificando suas relações com os desafios da profissão e modificando-se a si mesmo. As condições objetivas do curso estavam mediando a aprendizagem e garantindo-lhe suporte para que sua consciência avançasse, o que passou a produzir mudanças no meio em que ele exercia seu trabalho (MARX, 1998). Exemplo disso está na sua própria fala, quando afirma que na sua sala de aula há alunos com deficiência (**Lá na escola, eu trabalho com dois**

em uma turma e dois em outra e interagindo e não apenas inserindo lá no contexto), mas isso não é uma dificuldade para sua atuação, pois as especificidades dos alunos são agora levadas em conta no planejamento e na atuação dele.

Quando dizem que se tornaram flexíveis, os professores Magda e Anísio estão revelando uma significação acerca da atividade docente que foi gestada durante a sua presença no PARFOR. O significado e o sentido de como deve ser atuação do professor frente as especificidades dos alunos. Através das falas desses professores evidenciamos que essa nova significação fez com que eles superassem uma percepção individualista e idealizada do papel do aluno e dele mesmo como professor. Os conhecimentos que passaram a compor a consciência dos professores foram condições objetivas determinantes para que seu pensamento e atitudes se diferenciasssem daquelas que predominavam antes do PARFOR.

Soares (2018, p. 60) analisa as falas das participantes de sua pesquisa e aponta indícios de que aquelas professoras também elaboraram um sentido

[...] a amplitude conceitual desenvolvida pelas egressas sobre a concepção de docência, que após ser refletida passa a ser compreendida em outro nível, agregado de novas percepções sobre a dimensão da sua atuação que até então não eram percebidas (SOARES, 2018, p. 60).

A amplitude conceitual refletida nas novas formas de agir na docência delatam a formação de um sentido novo acerca da docência assim como também pode-se evidenciar nas falas da professora Magda. O caráter social da formação se reproduziu nas duas pesquisas como exemplificação de que a forma ideal objetivada na concepção do programa estava se realizando.

Os participantes Magda e Anísio descreveram alguns comportamentos essenciais para a promoção deste novo sentido de docência elaborado por eles. O primeiro deles, diz respeito às emoções e a reação dos professores em relação a elas.

Tem muitos adolescentes, que têm problemas. São muitos fatores, né? Mas, é essa questão de... **a gente precisa saber lidar com essas emoções desses adolescentes.** Eu vejo muitas colegas dizendo da dificuldade de se trabalhar (MAGDA – ERC14, 2022).

A preocupação de Magda com as emoções dos alunos também passou a determinar a forma com a qual ela passou a aprender a docência, pois ao se dar contadas necessidades dos alunos, que não são mais apenas um grupo abstrato,

mas um conjunto de individualidades dignas de respeito e tratamento humano, ela passou a significar sua atividade docente de maneira diferente do usual.

Pessoa *et al* (2017) consideram que a aprendizagem na escola pressupõe tomada de consciência do mundo ao seu redor e de si mesmo.

[...] é na aprendizagem escolar que o aluno assume novas formações que lhes são básicas, como é o caso da tomada de consciência e apreensão, incidindo em seu desenvolvimento como um todo, possibilitando outras formas de contato com a realidade que o cerca e consigo mesmo (PESSOA *et al*, 2017, p. 149).

Sendo o a aprendizagem o pressuposto de conhecimento do mundo e da realidade que o cerca, como poderia ser correto o professor desconhecer ou não saber lidar com as emoções dos alunos? Como poderia um processo complexo e multideterminado como a aprendizagem ocorrer de forma isolada do conhecimento de si e das emoções que a todo o momento o atravessam?

Para Magda, os professores precisam saber lidar com as emoções dos alunos, pois este elemento compõem o indivíduo que vai a escola para aprender, as emoções “são um pedaço um pedaço da sua própria vida, da sua própria carne e do seu próprio sangue” (RUBINSTEIN, 1977, p. 12).

As emoções dos alunos são parte do que eles vivem e do que os afeta, logo, em tudo o que fazem ou do que participam há uma manifestação delas.

[...] mais exactamente, produz-se uma emoção ou experiência sempre e quando o fenómeno vem determinado pelo pessoal, e um conhecimento quando vem determinado pela contextura objectiva. Para o ser humano produz-se uma emoção ou experiência quando o fenómeno se mostra como pessoalmente importante ou significativo para o sujeito (RUBINSTEIN, 1977, p. 13).

As emoções dos alunos são uma porta de entrada para o que eles estão vivendo e sentindo no plano individual ou avaliando acerca do que os professores estão fazendo (plano objetivo). Ao conhecer as emoções o professor pode utilizá-la em favor do processo de aprendizagem ou negá-la e tornar-se também insignificante.

Anísio reconhece a importância de orientar os alunos e ajudá-los para que eles não orientem seu pensamento através de ideias pré-concebidas, que atrapalhariam sua relação com os colegas e com outras pessoas. Segundo ele, é preciso cuidar dos alunos.

Por exemplo, uma criança, ela é evangélica, veio reclamar do fato de ter que sentar perto das meninas na sala... sobre o que os colegas iriam dizer dele. Eu disse: eles vão dizer que você é uma pessoa

respeitadora, que sabe conviver com todo mundo independentemente das diferenças. **Depois, perguntei para ele: será se existe cor pra mulher e pra homem? Não somos nós que inventamos isso? Ele pensou e disse: está certo, professor. Mas nem todo mundo tem este cuidado...** Inclusive, a mãe dele me falou depois em uma reunião de pais que ele chegou em casa falando sobre a explicação que eu dei e que ela ficou refletindo que os pais nunca trabalham isso com os filhos (ANÍSIO – ERC13, 2022).

O cuidado que Anísio fala está relacionado à orientação para que o aluno não comece a se fundamentar em uma visão preconcebida de mundo de relacionamento. “Cuidado” não é um termo usualmente utilizado quando nos referimos aos adolescentes, pois espera-se deles um nível de autonomia muito superior ao de alguém que de fato necessite daquele “cuidado” direcionado às crianças.

Amorim *et al* (2020) discutem o papel do cuidado com as crianças pequenas em ambientes coletivos para o desenvolvimento infantil. As autoras defendem o caráter socializador da atuação dos professores e cuidadores a partir da concepção de afetação vigotskiana. Encontramos em meio à discussão algumas características do termo “cuidado”.

Nessas interações, há empatia, conflito e mesmo a construção de relacionamentos com efetivação de parcerias preferenciais, recursos que possibilitam oportunidades de exercitar habilidades de comunicação, defesa e cooperação, de desenvolver intimidade e companheirismo, além de resolver disputas que envolvem elementos como poder, zelo, proximidade, rivalidade e afeição (AMORIM *et al*, 2020, p. 30).

As circunstâncias que estão presentes nas interações entre as crianças e seus cuidadores ou professores nos primeiros anos de vida, são importantes para que elas desenvolvam a autonomia e tomem consciência do mundo humano. No entanto, não parece haver sentido expandir esses mesmos comportamentos de cuidado aos adolescentes dos anos finais do ensino fundamental. Por outro lado, não há qualquer justificativa para uma relação professor-aluno que não traga em si algum tipo de afetação, comunicação, cooperação e companheirismo.

Esse cuidado afeta diretamente a relação do professor com o aluno, produzindo sentimentos positivos tanto em um como no outro. Anísio descreve uma situação que evidencia isso.

Quando ele chega na sala de aula, eu já estou lá esperando por ele pra acolher. É tão bom... nem todo mundo, digamos, vai vir triste, entristecido, com algum problema de casa, mas você está na

portaria, na porta da sala, para dar um bom dia, dar um abraço... **É muito bom quando você diz e enxerga o outro como ser humano** (ANÍSIO – ERC11, 2022).

Anísio reconhece que o acolhimento dos alunos na sala, independentemente da condição psicológica que este chegue na sala de aula, é uma atitude essencial, pois isso alimenta bons sentimentos tanto por parte do professor, como do aluno. Ao tempo que ele fala que **“É muito bom quando você diz e enxerga o outro como ser humano”**, parece estar atribuindo ao verbo “enxergar” um significado que se aproxima de “tratar”, “se dirigir a”. Logo, enxergar o outro como humano é equivalente a valer-se de tratamento diferente do que se daria a outros seres que não conhecem níveis superiores de consciência além daquela meramente responsiva-sensorial.

O homem – professor e aluno – é uma construção sócio-histórica moldada por vivências que determinam o modo de existir na sociedade. São construções porque não vieram ou estiveram determinados por uma forma e conteúdo ideal, que apenas se projetou em uma base biológica. O aluno e o professor se constituem a partir das circunstâncias de seu tempo e das condições que favoráveis ou não tensionam a sua luta pela existência (MARX, 2002). Este pensamento está na base dos nexos apontados por Anísio, quando relata acerca dos sentimentos que se manifestam a partir do acolhimento ao aluno.

As falas dos professores neste indicador demonstram as diferentes condições objetivas e subjetivas que produziram novas relações nos professores Anísio e Magda através da superação de antigas formas de entender e explicar a atividade docente, suas tarefas constitutivas e o papel dos diferentes indivíduos que a compõem. Isso evidencia que o processo de aprendizagem da docência foi tensionado por forças internas e externas que determinaram a produção de sentidos acerca da sua atividade, pois o movimento dessas tensões foi quem deu origem a novas formas de organização psicológica do professor frente os desafios da sua atividade profissional.

A confluência desses dois aspectos objetivo e subjetivo gerou também outras afecções nos participantes que, quando perguntados acerca dos aspectos positivos da formação, trouxeram indícios de como a sua presença no programa foi assertiva em relação ao seu objetivo inicial de obter embasamento teórico, conhecimentos sobre o processo de mediação da aprendizagem e aspectos legais.

No pré-indicador a seguir, Magda faz uma avaliação do curso e de como ele foi eficaz quanto ao seu propósito.

Então, **depois que a gente terminou o curso**, todo mundo ficou muito, muito feliz... eu, então, **fiquei radiante de felicidade** [demonstra muita satisfação e orgulho ao falar]... Realmente, quando concluí o curso, **eu disse para mim mesma: agora eu sou uma professora preparada e capacitada pra trabalhar na área que eu escolhi** (MAGDA – ERI11, 2022).

Magda traz aqui uma zona de sentido que está presente lá nas discussões acerca dos motivos que ela elegeu como determinadores da sua candidatura ao PARFOR e à sua posterior permanência. Antes de falar deste reconhecimento da eficácia das ações formativas do programa para que ela aprendesse a docência, é preciso entender porque ela agora se sente “**preparada**” e “**capacitada**”.

Magda atribuiu a sua candidatura ao PARFOR a um conjunto de fatores, dentre os quais estavam a insatisfação com a prática, a falta de embasamento teórico e a preocupação com a qualidade da formação. A análise de seu objetivo se contrastada ao reconhecimento que faz neste momento, evidenciando que o alcance dos seus objetivos fez com que ela desenvolvesse uma afecção positiva em relação ao programa.

Ferreira e Resende (2021) apontam algumas estatísticas acerca de como os professores formados no PARFOR avaliaram a relação entre o que estudaram, ou seja, se o que o que estudaram lhes trouxe estas sensações descritas por Magda.

Para 79% dos professores, o programa teve bastante influência na sua atuação como docente. Já para 21%, o programa teve pouca ou nenhuma influência na forma como prepara e ministra suas aulas. Também nesse caso, esse último índice foi significativamente superior para os professores desistentes: 58% (FERREIRA; RESENDE, 2021, p. 437).

A sensação de preparo e capacidade para atuar na docência não é uma constante absoluta, pois vários professores discordam do posicionamento de Magda, já que para eles, o curso foi pouco relevante para a forma como prepara e exerce a atividade docente.

Rubinstein (1977) apresenta um exemplo que muito ajuda no entendimento do quanto é importante o preparo e a sensação de capacitação para atuar, pois estas se constituem em pontos fundamentais à sensação de segurança.

Mas se o indivíduo não domina a sua profissão nem se sente preparado, se se dá conta de que não tem nas suas mãos o êxito, mas que está entregue ao acaso, vendo por conseguinte ante si a

possibilidade do fracasso acompanhá-la a cada passo, então a atmosfera da atenção que está concentrada nele converte-se num poder ameaçador que não o 'entusiasmo', mas que o oprime, que o distrai e não o deixa concentrar-se, fazendo-o perder a serenidade, dada a sua insegurança interna (RUBINSTEIN, 1977, p. 69).

As palavras deste psicólogo russo demonstram o quanto é importante para Magda a sensação de preparação e capacitação. Ela está se sentindo livre da possibilidade de fracasso e demonstra um entusiasmo, que não lhe era comum quando se candidatou a uma vaga no PARFOR. O que ela aprendeu, sob as circunstâncias da particularidade que estava inserida, produziu uma afetação positiva em relação à sua potência para agir na profissão.

Ao revelar que se sente preparada e capacitada ela também está fazendo uma avaliação de si em relação ao seu processo formativo.

Falar do PARFOR, me traz muitas memórias e muita emoção (posso afirmar que nesse momento os olhos começam a marejar), tenho plena convicção e **me sinto privilegiada por ter concluído minha graduação** pelo referido plano mencionado acima (MAGDA – CP10, 2022).

As vivências de Magda no PARFOR produziram também o sentimento de privilégio por ter participado dessa formação. Para ela, a conclusão da graduação por meio da oferta de turmas do PARFOR-UESPI é um privilégio, ou seja, uma oportunidade que não possível para todos os professores.

Bastos (2017) analisa as falas dos professores participantes de sua pesquisa de mestrado e também traz essa visão de que eles se sentem privilegiados por concluir sua graduação por meio do PARFOR.

Os alunos-professores do PARFOR almejavam uma formação em nível superior não apenas para certificá-los, mas, sobretudo para obtenção de valorização e até mesmo elevar seu status social, pois ter nível superior em uma sociedade é ser visto de forma privilegiada. Ter nível superior através da Universidade Federal do Pará, cuja instituição goza de grande relevância social e possui credibilidade acadêmica, é, sem dúvida, motivo de orgulho e satisfação (BASTOS, 2017, p. 95).

Essa avaliação evidencia que os professores, ao avaliar suas muitas memórias e emoções vivias no curso despertam a sensação de ter sido privilegiados por concluir a graduação no PARFOR. Considerando essa análise de Bastos (2017), esse sentimento não ocorre sem uma condição primeira. Ele está relacionado às

condições de valorização social da profissão docente e do quanto tem sido desiguais as condições de acesso e permanência no ensino superior brasileiro.

Magda atribui seu sentimento de preparo ao fato de os professores que também participaram do programa realizarem na sua atividade docente as mudanças impulsionadas pelos conhecimentos apreendidos durante a formação.

E quando é um assunto de formação a **gente vê que surtiu efeito quando a gente vê que as pessoas estão colocando em prática aquilo que aprendeu**, né? A gente vê no dia a dia que as pessoas realmente tiveram novas práticas, com um trabalho mais adequado, a metodologia mais adequada... então, **eu acredito muito que o programa chegou a alcançar o objetivo, que era de formar realmente professores** (MAGDA – ERC29, 2022).

A eficácia do PARFOR, na visão de Magda, está relacionada à possibilidade de realizar na atividade docente o que o curso objetivou: formar professores. Essa visão de que o programa alcançou seu objetivo, mostra que ela está satisfeita com as possibilidades que se desenharam a partir dos conhecimentos que ela pode aprender, das afetações, das experiências estabelecidas, das reflexões feitas e das significações produzidas exatamente pelo fato de estarem naquele programa, planejado exatamente para formar professores em exercício.

No movimento de imersão entre os indicadores e pré-indicadores deste segundo núcleo de significação (O subjetivo e o objetivo mediando a aprendizagem da docência no curso do PARFOR), pudemos consubstanciar que condições essencialmente materiais e pessoais estavam mediando a aprendizagem da docência dos professores. Para cada um dos professores esses elementos foram reproduzindo formas diferentes de ser, pensar e agir, que reorganizaram em nível mais elevado de consciência acerca de quem são na profissão, o que precisam fazer e onde deve estar marginado o a forma ideal a ser alcançada. Assim, podemos dizer que estiveram em constante relação com o processo de aprendizagem desses professores, as condições materiais de sistematização dos cursos e sua oferta, as vivências na profissão docente anteriores ao PARFOR, as significações já elaboradas acerca da docência, as ações formativas do curso, as afecções causadas pela atuação dos professores formadores e o sentimento de realização que foi se estabelecendo à medida que sentiam que a formação estava cumprindo o seu objetivo pessoal e profissional.

5.3 Os impactos da formação ofertada pelo PARFOR na atividade docente dos professores formados

Nesta seção, explicamos conteúdo dos indicadores e pré-indicadores que compõem o terceiro núcleo de significação. Neste núcleo foram aglutinados quatro indicadores, que foram denominados da seguinte maneira: *O curso do PARFOR mediando a permanência na docência*; *Reflexão: Ser professor-aluno ou aluno-professor exige posturas diferentes*; *Reflexões sobre o aluno e suas particularidades*; e, *Mudanças na atividade docente provocadas pelo curso no PARFOR*.

Estes indicadores estão constituídos por pré-indicadores que revelam que durante o curso do PARFOR-UESPI, os professores puderam aprender a docência e elevar as possibilidades de pensar e produzir mudanças na sua atividade docente, pois eles agora podem enxergar novos horizontes de atuação e reproduzem em suas ações a flexibilidade, a preocupação com a dimensão humana, compromisso ainda maior com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e perceber o surgimento de novas necessidades formativas nas particularidades em que estão inseridos.

Antes de mergulhar nos temas que compõem o primeiro indicador, é preciso deixar claro o que estamos entendendo por mudanças e atividade docente, pois, apesar de extensamente utilizarmos estes termos até aqui, acreditamos que seja importante multiplicar as possibilidades de compreensão.

As mudanças que são alvo da apreciação e explicação nestes pré-indicadores não podem ser resumidas ao tipo de instrumento pedagógico que esses professores passaram a utilizar ou ao nível de ensino onde passaram a atuar após a formação ou em decorrência dela. Elas ocorrem primeiramente no conteúdo psicológico que constitui estes professores, que os fez avançar no processo de produção de significações acerca de si e da atividade que exercem, impactando diretamente nos resultados que esperam desse processo e que conseguem produzir a partir dele. Contudo, as mudanças não ocorreriam senão por resultado do próprio processo de aprendizagem da docência ocorrido em razão da participação no processo formativo.

Curso de licenciatura não é só um marco de referência para que os indivíduos se tornem professores e tenham acesso ao mercado de trabalho, ele é uma

oportunidade que vai além do diploma em si, pois, quando a qualidade dos resultados que produz tem a humanização⁴⁹ como objetivo, torna possível ao futuro profissional uma complexificação das significações e conceitos elaborados acerca do ensino, da aprendizagem e dos elementos que os compõem.

Para Vigotski (2007, p. 103) uma análise que possibilite compreender o conteúdo psicológico e seu movimento, precisa determinar “as relações dinâmico-causais” do fenômeno em estudo. É preciso superar a descrição do imediato e a superficialidade do objeto, penetrando na essência do seu movimento. Portanto, estudamos o próprio processo de mudança, porque ele é a representação histórica do psiquismo desses professores.

Ao se referir ao processo de aprendizagem, Vigotski (2007) explica que esse processo não pode ser confundido com o processo de desenvolvimento, pois este é constituído de alterações muito mais complexas e provoca saltos muito maiores que a apropriação de uma habilidade ou conceito de um campo específico. A aprendizagem, segundo ele faz com que o desenvolvimento ocorra, impulsionando-o. Como a docência é uma atividade social e que necessita ser aprendida, o indivíduo que deseja exercê-la, precisa aprender acerca de diversos processos e situações que o possibilitarão tomar decisões acertadas e capazes de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento das gerações mais novas. Saber como se portar em diferentes situações, produzir respostas criativas e efetivas para os problemas com os quais se deparar, entender seu lugar em relação aos problemas e saber mover-se na direção do desenvolvimento através do aprendizado de novas habilidades e conceitos, esses são exemplos de situações que esses professores necessitam aprender.

Em síntese, as mudanças são as alterações ocorridas nas significações atribuídas pelos professores à atividade docente e aos elementos que a constituem. Elas indicam o curso da elevação da consciência dos professores acerca de como ensinar, para quem ensinar (que tipo de homem ou formação), o que deve ser levado em conta e para quem ensinar. O processo de modificações ocorrido é a história desse professor e ao mesmo tempo a história do processo de aprendizagem dos professores em geral.

⁴⁹ A humanização aqui, é empregado no sentido de “formação humana”, tal como entende Marques (2019). A formação humana como um processo de “formação de potencialidades humanas, potencialidades que o homem não dispõe ao nascer, mas, que são desenvolvidas no curso da sua existência” (p. 63) e que visam humanizar e libertar os indivíduos.

A atividade docente, que é ponto no qual são observadas as mudanças, é um recorte de uma compreensão ainda maior do surgimento e desenvolvimento dos homens: o trabalho. Historicamente, o trabalho, como aponta Lessa (2016) foi responsável por um conjunto de modificações no decurso da história cultural da humanidade, pois através dessa atividade, o homem passou a modificar o mundo ao seu redor e modificar-se a si mesmo. Através do trabalho o homem vai suprindo suas necessidades sociais e pessoais e desta mesma atividade também surgem novas necessidades, que vão despertando o interesse do homem por novos objetos.

Em síntese, é através do trabalho, uma atividade transformadora dos indivíduos e da natureza ao seu redor, que o homem produz seus meios de existência e subsistência, conforme a apontam Marx e Engels (1998):

Produzindo seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material [...] O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. Portanto, o que os indivíduos são, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1998, p. 10-11).

Essa posição de Engels não só justifica o papel e importância do trabalho como atividade transformadora, como também encaminha o entendimento de que o trabalho é em si um tipo de atividade social e não pode ser delimitado pela atuação em um tipo específico de tarefa ou ocupação. Por isso, a docência, enquanto atividade profissional, também pode ser considerada como um trabalho. Através deste trabalho, o indivíduo encontra meios de subsistência e evolução no próprio processo de desenvolvimento.

Soares (2018, p. 16) ao tomar a atividade docente como objeto de seu estudo no doutorado traz duas acepções que se complementam e que ajudam a compreender o caráter de atividade presente nesta ocupação social (docência). A primeira é a de que a atividade docente é “mediada por condições não apenas objetivas, mas também subjetivas”. Ou seja, ela não se resume, como já dissemos aqui, a um corpo de técnicas que direciona o indivíduo ao mercado de trabalho. As ações e a finalidade da docência carregam em si um conjunto complexo de conceitos, sem os quais a tomada de decisões pode se limitar a um exercício superficial e não provocador de mudanças nos alunos e nas suas realidades. Por outra via, todo esse conjunto de conhecimentos não se desvincula ou se subtrai dos elementos da subjetividade do profissional que exerce a atividade docente.

A segunda acepção de Soares (2018) complementa essa primeira ao fazer a seguinte afirmação acerca da atividade docente.

Trata-se, portanto, de uma atividade orientada inicialmente por uma finalidade que tem, desde o início do processo, no pensamento do sujeito, um resultado ideal; mas, dadas as condições objetivas e subjetivas que constituem a história do sujeito na relação com essa atividade, o seu produto é determinado pela realidade (SOARES, 2011, p. 16).

Essa delimitação complementar de Soares (2018) nos põe diante de um conceito também importante: o de atividade. Como o autor descreve uma atividade precisa ter um fim definido, se constituir de um resultado ideal (prévia-ideação), anteriormente projetado e ser capaz de produzir mudanças tanto no ambiente, quanto no indivíduo que a realiza. Em síntese, a atividade “está relacionada ao próprio processo de constituição do homem e é nela e através dela que o homem transforma a natureza” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 265).

Saviani (2007) traça os pontos fundamentais dessa descrição sobre a atividade ao se referir ao trabalho educativo como atividade e que ajuda a entender os elementos atribuídos à atividade por Soares (2018) e explicados no parágrafo anterior.

[...] o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. (SAVIANI, 2007, p. 158).

Essas acepções de Soares (2018) e de Saviani (2007) nos ajudam a compreender o que estamos entendendo por atividade docente e por que dizemos que a docência é uma atividade. Ela é uma atividade porque o homem necessita ser educado e o trabalho empenhado nesta tarefa é também de manutenção do setor produtivo da sociedade, o que resulta sempre em mudanças na sociedade e nos indivíduos que educam nos que são educados, pois “o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Ela é atividade social porque é socialmente reconhecida, tendo uma finalidade explicitamente determinada e legalizada, e por ser, inclusive, objeto de preparações sistematizadas. Seu reconhecimento resulta de um processo histórico no qual

diferentes ações estatais foram alterando suas atribuições e organizando-a. Esse processo é denominado por Nóvoa (2001) de profissionalização docente.

O processo de profissionalização docente denominado por Nóvoa (2001), enquanto processo histórico é a trajetória pela qual a profissão docente foi estabelecida socialmente. Contudo, no momento atual, esse processo se constitui em um movimento de apropriação da produção cultural humana acerca da atividade docente e de como exercê-la. O fato de essa profissionalização perpassar a formação exigida em lei e amplamente vista como momento fundamental da constituição do profissional, coloca em xeque a qualidade e a finalidade das políticas públicas da área, assim como seu conteúdo objetivo.

Olhando através da perspectiva de Saviani (1997, p. 11), na qual “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente”, entendemos o poder libertador ou limitador que pode enviesar a constituição das políticas, programas e cursos de formação de professores.

É sob esta lente, que discutimos as mudanças na atividade docente apontadas pelos professores formados no PARFOR-UESPI: se elas estão na direção de uma formação humanizadora do professor em exercício na Educação Básica, se tem caráter revolucionário, libertador, produtor de uma autonomia crítico-reflexiva, ou se está a serviço de uma nova estratégia ideológica de manutenção dos interesses dominantes (MARQUES, 2019).

Feitas estas considerações, apresentamos a seguir os pré-indicadores que, articulados, enunciam uma das mudanças que impactaram na forma como os professores formados no PARFOR-UESPI passaram a pensar, sentir e agir na atividade docente em função de terem realizado o curso de licenciatura em Pedagogia. O indicador está denominado como *O curso do PARFOR mediando a permanência na docência*.

Os pré-indicadores que o compõem este indicador revelam que foi no curso do PARFOR-UESPI onde houve a reafirmação definitiva pela docência, enquanto atividade profissional, e que se estes professores não houvessem optado pelo curso, não estariam atuando nas turmas que estão atualmente lotados. Apesar da desvalorização social e das dificuldades enfrentadas no decorrer da formação, o curso do PARFOR foi um fator determinante para a permanência dos professores na profissão.

O professor Anísio reconhece o papel do curso do PARFOR-UESPI para sua permanência na docência, conforme descrevem as falas a seguir.

Sobre a carreira, **às vezes, e ficava me perguntando: meu Deus, será que é esta carreira mesmo que eu quero seguir?** Nas horas das desilusões e decepções, a gente ficava pensando, mas **depois do curso de Pedagogia, tenho clareza de que a docência é mesmo o que eu quero.** Quando a gente se torna pedagogo, é difícil você querer sair (ANÍSIO – ERC26, 2022).

Eu penso que eu era professor, né? Mas não estaria falando como falo hoje. Você se sente melhorado, valorizado, entendeu? E, querendo ou não, as escolas demonstram isso, um elogio, é silenciosa, mas a gente percebe que é valorizado. Quando diz vamos colocar o Anísio e a tal, porque ele tem domínio e é a pessoa certa para atuar ali. Aí você se sente valorizado, entendeu? Então, **se não fosse pela formação em Pedagogia, eu não estaria nas turmas que eu estou hoje** (ANÍSIO – ERC35, 2022).

No trecho **“às vezes, e ficava me perguntando: meu Deus, será que é esta carreira mesmo que eu quero seguir?”**, Anísio expõe a indecisão acerca da permanência ou não na profissão, que estão como ele mesmo faz referência ligadas às **“desilusões e decepções”** com as quais lidava no exercício da atividade docente. A potência para agir desse professor estava diminuída, pois não dispunha de condições para produzir os resultados que esperava devido a desvalorização da carreira por falta de um percurso formativo que lhe garantisse a possibilidade de intervir proficuamente na sua realidade e na dos alunos. Estando a potência para agir em baixa, são comuns os sentimentos de tristeza, baixa autoestima e desilusão (ESPINOSA, 2008).

Ao dizer que **“se não fosse pela formação em Pedagogia, eu não estaria nas turmas que eu estou hoje”**, demonstra que o fato de ter cursado a licenciatura em Pedagogia, provocou mudanças na relação que ele tinha com a profissão, pois a insegurança que antes lhe diminuía a potência foi superada por um outro sentimento, o de valorização. Ele se sente valorizado. Rubinstein (1977a) atribui a este sentimento o termo *valoração*⁵⁰, que se refere ao alcance do objetivo da ação e dos efeitos que esse alcance produz no indivíduo que realizou a ação. A valoração é algo esperado por quem age, mas não pode ser a finalidade da ação, pois ao agir na direção da valoração, o indivíduo se desviará do que se propôs a realizar, fazendo

⁵⁰ Em linhas gerais, não há uma diferença muito grande no significado, mas apenas o reposicionamento do termo frente à variação linguística diacrônica (histórica). O primeiro termo é muito utilizado na atualidade. Já o segundo, data do ano de 1977, quando a obra foi traduzida e publicada no Brasil.

com que o propósito seja maculado, já que sua consecução plena passa a ser equilibrada pela possibilidade ou não de reconhecimento.

Para Rubinstein (1977a), a valoração que pode ser classificada como positiva ou negativa. Ela é positiva quanto os efeitos do resultado alcançado advém do êxito ou mérito de quem a executa, sendo os seus efeitos positivos para o agente. Quando ocorre a valoração negativa da ação ou de um hábito, produzem-se os efeitos negativos de rejeição e outras afetações que modificam a potência para agir do indivíduo. Nesse sentido, a fala do professor Anísio quando diz que não estaria ali, se não fosse causa da formação, demonstra que a presença dele no curso determinou mudanças significativas nele e provocaram a reorganização do seu trabalho, impactando também, na avaliação que os colegas e a instituição realizam acerca do trabalho dele.

Magda, que é uma professora que não havia cursado uma formação voltada para a docência em nível médio (magistério) antes de ingressar na carreira docente, mas chegou a cursar algumas disciplinas em um curso de Pedagogia de uma IES privada, também traz em alguns trechos de suas falas afirmações acerca de como o PARFOR impactou na escolha definitiva pela profissão docente.

Porque, hoje, **a gente sabe que tem muitas pessoas que estão atuando aí, na área, mas que não é realmente o que ela quer, né?** E quando a gente está atuando em algo que a gente não gosta, às vezes, a gente não faz bem feito e fica a desejar, então eu acho que a gente precisa fazer o que a gente gosta, pra que possa contribuir pra uma sociedade cada vez melhor, né? **E foi realmente no PARFOR onde eu entendi de fato o que eu queria realmente** (MAGDA – CP06, 2022).

Mesmo com algumas dificuldades e sendo um curso de férias, na qual precisava cumprir as obrigações como professora da rede municipal, e ao final de cada semestre ingressar na faculdade como aluna, só tenho a agradecer ao **PARFOR**, pois foi lá **onde realmente pude me encontrar e me firmar de fato na carreira que queria seguir: “docente”** (MAGDA – ERC28, 2022).

Estas falas de Magda não se diferem tematicamente daquelas registradas por Anísio, no entanto é nestas falas de Magda que podemos captar a forte relação entre o gosto pela atividade docente mencionado como motivo para escolha do curso do PARFOR, as condições na qual ela realizou o curso e como ela avalia sua condição após o término do processo formativo. Ao dizer que foi no curso do PARFOR que ela entendeu qual era a carreira que queria seguir e que no decorrer

do curso pode se firmar na carreira docente, a participante expõe uma mudança na relação dela com a profissão que já exercia antes de participar do curso. Todavia, tornar-se professor ou não, permanecer na profissão ou não são dúvidas que muito frequentemente povoam os pensamentos dos professores brasileiros, pois as condições materiais de produção e reprodução da atividade docente neste país desafiam a supressão das necessidades dos professores, atuando frequentemente contra a inserção de mais professores na profissão e a permanência dos que já estão em exercício.

Gatti *et al* (2019) atribui ao alto nível de desvalorização social da profissão e de possibilidade de encontrar oferta de vagas de trabalho como professor a baixa procura por licenciaturas. Frente as dificuldades que o país vem enfrentando, os jovens preferem terminar o ensino médio e procurar uma vaga de trabalho ou buscam por outras carreiras profissionais. Isso é o que ocorre em grande parte dos casos.

A média de sete candidatos/vaga nos cursos públicos de licenciatura é bem menor do que a encontrada nos cursos de graduação das carreiras socialmente mais prestigiadas, como medicina e engenharia, por exemplo. Entretanto, dentro do campo da educação, a procura majoritária pelas vagas públicas torna a concorrência por elas relativamente acirrada para a população que as demanda GATTI *et al*, 2019, p. 133).

Não é incomum que Magda, que estava na carreira a pouco tempo, estivesse indecisa acerca da escolha definitiva da profissão, pois em uma particularidade repleta de dificuldades e desilusão vivida por muitos brasileiros não muitos jovens não cogitaram seguir a carreira docente. Contudo, a particularidade de Anísio, que atuava na profissão há mais de 10 anos e havia iniciado no magistério apoiado pela formação profissionalizante em nível médio (magistério), o grande desafio era permanecer na profissão.

Gatti *et al* (2011) diz que a carreira docente não é tão atrativa para os professores e que, conjugando isso aos muitos desafios que enfrentam, torna-se, para muitos professores inviável a permanência na profissão. É neste ponto que se asseveram as desilusões tanto de Magda, quanto de Anísio quando falam da indecisão advinda das “desilusões” que enfrentam na carreira docente.

Durante a permanência desses professores na condição de alunos do PARFOR, eles vivenciaram diferentes situações que foram afetando as significações que já haviam desenvolvido acerca dos elementos que constituem a atividade

docente. Um exemplo de modificação como essa diz respeito ao aluno e a consideração deste como indivíduo com vontade, necessidades e que é sujeito da própria história. Essa mudança está presente no indicador *Reflexões sobre o aluno e suas particularidades*.

Os pré-indicadores que estão articulados neste indicador revelam que as significações desenvolvidas pelo professor Anísio acerca do aluno e seu papel na atividade docente evoluiu, pois ele passou a ver este aluno como um indivíduo ativo e capaz de constituir-se através da mediação pedagógica.

Eu vejo como... [para um pouco e pensa] nós somos mediadores. Até porque **ser humano nenhum, desde criança, é... digamos... uma tábula rasa ou folha em branco, que não tenha conhecimento nenhum**. Entendeu? É alguém de quem eu preciso para mim construir o futuro, junto... **Eu vejo ele como o sujeito da história, pois o sujeito que eu vejo é esse: de quem eu preciso pra mim construir essa humanidade [...]** (ANÍSIO – ERC07, 2022).

Ao ser perguntado acerca de como ele via ao aluno antes do PARFOR, o professor Anísio disse que passou a vê-lo de maneira diferente. O trecho “**ser humano nenhum, desde criança, é... digamos... uma tábula rasa ou folha em branco, que não tenha conhecimento nenhum**”, traz indícios de uma reorganização da consciência desse professor acerca de como ele descreve atualmente o aluno e do papel que ele (Anísio) passou a atribuir ao aluno na atividade docente. Em outras palavras, a vivência formativa no PARFOR, determinou a produção de uma nova e mais evoluída consciência acerca do aluno (MARX; ENGELS, 1998).

Da mesma maneira que a houve modificações na consciência acerca do aluno, as palavras de Anísio em outro pré-indicador demonstra que a significação acerca de si e do seu papel na docência também sofreu modificações.

Ver o aluno na sua individualidade. É justamente é isso que eu quero fazer entender e compreender: o valor, a noção de individualidade. Não, **não somente como educando e educador, mas como ser humano mesmo, né?** (ANÍSIO – ERC06, 2022).

Essa reflexão sobre o aluno, que também se estende à atuação do professor, traz indícios de antes dessa significação, uma outra figurava como elemento prioritário na tomada de decisões desse professor e que reproduzia algo que não era uma clara expressão do que constitui o “**ser humano**”. O que Anísio aponta nestas falas, é que a individualidade ou subjetividade dos alunos passou a determinar também a forma como ele pensa, planeja e age na sua atividade docente. Além

disso, os alunos passam a ter seu papel de “**sujeitos**”, autores de si através da mediação pedagógica que esse professor oferece.

Ao analisar cuidadosamente a forma como Anísio significa o lugar dos alunos e seu papel, é possível captar indícios de que há elementos na sua fala que o ajudariam a pensar, mesmo de que de forma mínima, sobre uma formação que eleve o processo de humanização dos alunos. Uma formação humana, na perspectiva de Duarte (2016, p. 102), é aquela que oferece condições para que o “gênero humano possa tornar efetivas todas suas potencialidades de desenvolvimento livre e universal e, ao mesmo tempo, a vida de todos os indivíduos situe-se no mesmo plano de universalidade e liberdade”. Confrontando as falas de Anísio com as de Duarte (2016), não há condições, frente aos poucos elementos ali presentes, para dizer que a atividade docente desenvolvida pelo participante está pautada em uma formação humana, mas para elevar o fato de ele significar o papel do aluno como autor da sua própria história, visto que este é um passo fundamental para que a mediação pedagógica faça os alunos avançarem no processo de humanização.

Soares (2018) aponta em sua dissertação de mestrado que os professores participantes da sua pesquisa, relataram ter apreendido conhecimentos que impactaram muito a sua forma de pensar e agir na docência, fazendo com que eles passassem a interpretar de forma diferentes os elementos e participantes da atividade docente. Ela menciona que entre as mudanças mais significativas, estavam no papel do aluno e de sua participação na atividade docente.

Até então, não reconheciam no aluno a sua autonomia e nem a sua própria autonomia, tinham a preocupação em demarcar a sua autoridade e com o cumprimento do currículo, outros questionamentos que pudessem emergir em sala de aula eram ignorados ou sufocados pelo conteúdo formal (SOARES, 2018, p. 57).

O que este participante menciona na pesquisa de Soares (2018) é imediatamente igual ao que Anísio relata acerca de como a participação no curso do PARFOR determinou efetivamente a mudança da sua consciência acerca do aluno e de como deve ser pautada a atividade docente, em função dessa nova consciência. No entanto, esta menção à concepção do papel do aluno não está limitada a estas situações, pois na pesquisa de Freires (2017) os professores disseram que após o

curso, passaram a ver o aluno por uma ótica crítico-reflexiva, que se diferencia daquela que tinham antes do curso.

Feitas estas considerações acerca das reflexões acerca do aluno e considerando que sob as lentes do Materialismo Histórico-Dialético, procuramos sempre chegar à gênese do fenômeno, não seria impróprio indagar sobre quais relações fizeram com que esses professores se sensibilizassem com a condição dos alunos e seu papel na atividade docente. A resposta para esta indagação está indiciada na discussão do próximo indicador: *Reflexões: Ser professor-aluno ou aluno-professor exige posturas diferentes.*

Os pré-indicadores que compõem este indicador revelam que os professores vivenciaram situações nas quais estiveram na condição de alunos e precisaram ajustar seu pensamento e conduta, mas isso causou confusão entre as representações sociais atribuídas à identificação deles como “aluno” ou “professor”, tanto nos professores-alunos, como nos professores-formadores do PARFOR.

Magda descreve esta situação nos trechos de falas a seguir.

Até porque a gente estudava no período de férias. **Estava na sala de aula, enquanto professor, e já ia pra sala de aula, enquanto aluno, né?** Então, **isso dava uma *bagunçazinha* [sic] na cabeça** e, depois das aulas, a gente voltava pra sala de aula com uma postura um pouquinho diferente e pensava: não, espera aí, calma, agora que eu já estou no dia de trabalho, aqui já é outra postura (MAGDA – ERC25, 2022).

Então, a gente mesmo que **tinha que colocar para os professores que eles estavam lidando com pessoas que eram professores, mas que naquele momento a gente estava sendo aluno** e a gente estava precisando de uma bagagem que a gente não tinha ainda, né? Então, tinha que ter toda uma sensibilidade, uma visão de **olhar para a gente, não como professor, mas como aluno**. Em outros momentos, a gente **tinha que chamar atenção dos outros alunos** e dizer, não, nós somos professores, nós estamos aqui para aprender, mas nós **temos que nos posicionar como professores** (MAGDA – ERI25, 2022).

Então assim, a gente estava de igual para igual. Então, tinha que realmente haver esse diálogo... Resumindo, **quando a gente tá na frente, enquanto professor, a gente é uma coisa, quando estava ali, sentadinho, era outra coisa. E vice-versa, né?** (MAGDA – ERC23, 2022).

O que Magda nos traz aqui é um fenômeno que comumente ocorre quando vivenciamos situações nas quais duas representações sociais que parecem ocupar lugares opostos nas relações sociais passam a ocupar um mesmo plano. Nesse

sentido, o que a participante relata é resultado de uma concepção idealista das representações sociais que constituem as identidades dos indivíduos, na qual estar professor ou estar aluno são representações distintas entre si. Para Ciampa (1984), é comum que um indivíduo vivencie tensões em relação a esse fato, e é compreensível que isso ocorra porque as representações identitárias são dinâmicas e estão constantemente se modificando, de acordo com a particularidade vivida.

Ciampa (1984) faz uma analogia simples para caracterizar a confluência de situações nas quais somos expostos a tensão entre as representações identitárias ou quando precisamos nos organizar para uma conduta socialmente atribuída a uma ou representação. Ele diz: “

Vejamos um exemplo: quando alguém é identificado como “pai”? Pode-se responder que é quando nasce uma criança gerada por este indivíduo; esse fato, contudo, assim considerado ainda é um fato físico, e ser “pai” é um fato social [...] A paternidade torna-se um fenômeno social quando aquele evento físico é classificado como tal, por ser considerado equivalente a outras paternidades prévias. O pai se identifica (e é identificado) como tal por se encontrar na situação equivalente de outros pais (afinal, ele também é filho de um pai). [...] Ora, mas ao mesmo tempo ele também é filho; esse “outro” que ele é, é negado na sua posição como pai, pois se ele permanecesse como filho, a posição de seu filho estaria ameaçada, já que a diferença não se estabeleceria.

Analisando a relação entre o trecho **“quando a gente tá na frente, enquanto professor, a gente é uma coisa, quando estava ali, sentadinho, era outra coisa. E vice-versa”** mencionado pela professora Magda e a citação de Ciampa (1984), entendemos que a negação de uma ou outra representação na tentativa de estabelecer um padrão de atuação social do professor exigiu que os professores, traduzindo em palavras mais simples, alternassem de uma representação monocrômica para uma mais complexa, na qual precisaram pensar, sentir e agir também como alunos. Todavia, isso também foi uma tarefa que exigiu dos próprios professores do curso uma mudança na forma como desenvolviam sua atividade docente. Isso fica claro, quando ela afirma que **“tinha que colocar para os professores que eles estavam lidando com pessoas que eram professores, mas que naquele momento a gente estava sendo aluno”**.

Essa solicitação aos professores do curso de que revissem a organização e o direcionamento das ações da atividade docente, considerando que eles precisavam se apropriar da produção científico-cultural mais elevada acerca da atividade docente, mostra forte relação com os motivos elencado por estes professores para

ter buscado a formação (falta de embasamento teórico-prático, insatisfação com a atividade desenvolvida, vontade de se dedicar integralmente ao curso) e, por outro lado, demonstra que os próprios professores, como discutido no segundo núcleo, precisaram se reorganizar para ofertar uma formação de qualidade e que atendesse a um público que não era iniciante na profissão: professores em exercício no magistério na educação básica há mais de três anos (BRASIL, 2009).

Tanto essas mudanças que elevaram a relação desses professores com a representação de estar aluno e de estar professor durante o curso, como a diferenciação notada na relação do professor com o significado de ser aluno, a representação do aluno como indivíduo social, autor de sua história, e a consideração dele, professor, e do aluno como ser humano, indiciam que o professor foi tomando consciência das dificuldades que o aluno enfrenta e levando isso em conta na hora de pensar e realizar a atividade docente. Nesse aspecto, a formação da qual eles participavam estava determinando um avanço no processo de humanização dos professores.

Além dessas mudanças já indiciadas pelas falas dos professores, há outras que revelam que os professores formados no PARFOR-UESPI reconhecem a relevância das ações desenvolvidas no âmbito desse programa para a atividade docente que atualmente exercem. Desde a representação de si mesmos enquanto profissionais que atuam na docência, o empoderamento resultante dos conhecimentos apropriados através das ações desenvolvidas durante o curso, até a melhoria salarial. Este indicador está denominado de *Mudanças na atividade docente provocadas pelo curso no PARFOR*.

A professora Magda em duas situações de fala demonstra que o percurso formativo no PARFOR teve um impacto positivo e que atendeu às suas expectativas iniciais dela, haja vista o gosto que ela tinha pela atividade docente.

Todo o processo formativo foi de grande relevância, não podendo aqui deixar de ressaltar os cursinhos que foram ofertados dentro do mesmo programa de formação (MAGDA - CP09, 2022).

Assim, quando eu resolvi me candidatar à vaga, na verdade, eu já conhecia o PARFOR, porque já estavam ofertando turmas na cidade e o que mais me chamou a atenção foi o fato de que a minha mãe também já estava quase concluindo o curso pelo PARFOR, ela fez geografia. E... eu via como que era o ensino do PARFOR, como que era a dinâmica que os professores usavam porque, às vezes, eu ia com ela para a UESPI. Eu a acompanhava, participava dos passeios com os alunos da turma dela... então, **eu gostava bastante e vi que**

realmente era um curso que trazia embasamento tanto teórico, como também trazia uma formação com mais base para o professor. Foi algo que me chamou muita atenção, fiquei apaixonada (MAGDA - ERI04, 2022).

Esse reconhecimento que a professora Magda faz acerca da relevância do processo formativo do PARFOR no seu aprendizado da docência no momento em que inicia o curso e após conclui-lo, aponta que o curso colaborou para que sua necessidade de embasamento teórico e de avançar na compreensão dos elementos que constituem a atividade docente fosse suprida. Observando a relação entre o que ela esperava do curso e os resultados da avaliação que ela faz acerca do processo formativo, entende-se que um dos objetivos centrais do programa foi atendido, qual seja: “promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos” (BRASIL, 2009, p. 2).

Na pesquisa de Freires (2017), os professores entrevistados também reconhecem a importância de ter participado da formação no PARFOR. Eles dizem que puderam aprender acerca da docência e que isso teve impacto no realizam na sua atividade docente e na vida financeira. A organização do ensino, os temas mais recentes em discussão na área, a produção teórica mais aprofundada, novas metodologias, legislação educacional e de como lidar com situações para as quais não haviam se planejado.

O reconhecimento da relevância da formação ofertada no PARFOR também não é um fenômeno sem causa. Ele surge de uma complexa rede de relações que perpassam as vivências nas atividades que foram afetando os professores e impulsionando-os para o aprofundamento da sua relação com a profissão. Isso não seria imediatamente possível, portanto, se estes professores não estivessem em um locus específico: a formação em nível superior organizada para professores que já estavam em atividade antes de ingressar no curso.

Há uma forte relação entre a relevância do curso para a participante Magda e o reconhecimento de Anísio de que na formação ofertada no PARFOR foi gestado um novo profissional.

Foi uma reconstrução, para mim, **psicologicamente**, entendeu? Como eu falei, tive bons professores em psicologia, filosofia... e isso me ajudou muito mesmo na questão das ressignificações. **Me reconstitui não só profissionalmente, como também psicologicamente. Eu aprendi muito no curso...** na questão de **me portar como professor...** Por exemplo, eu entendi na pedagogia...

ela me fez entender que **eu não sou professor só dentro da escola, sou professor fora também**. Eu sou professor, entendeu? Agora, digamos que eu esteja em qualquer outro cargo eventualmente. Então, eu “estou” [ênfatisa] naquele cargo, mas professor, eu sou cotidianamente. Então ela me fez pensar dessa forma (ANÍSIO – ERI21, 2022).

Ambas as falas dos participantes evidenciam que há motivos para evidenciar que o PARFOR conseguiu alinhar sua sistematização e ações em torno do objetivo de elevar o nível de formação dos professores, promoção do avanço na compreensão teórico-prática da atividade docente, através da equalização de oportunidades de formação inicial e continuada de professores no país. Ao dizer que **“Me reconstitui não só profissionalmente, como também psicologicamente”**, Anísio aponta que sua participação no PARFOR, o fez avançar em relação à condição na qual exercia a atividade docente antes do curso e mostra que apesar das dificuldades que eles enfrentaram durante a formação, conseguiram escrever um novo capítulo na sua história pessoal e profissional (MARX, 2011). Mesmo que os percalços por falta de experiências com os computadores, baixa qualidade do material e outras situações tensionassem sua permanência no curso, sua autoria possibilitou alcançar um novo degrau valorativo. Situações como essas ocorrem porque as relações sociais vão modificando esses profissionais e possibilitando novas formas de interpretar e realizar-se na atividade docente.

Ao olhar para seu processo histórico profissional, Anísio evidencia que suas vivências no PARFOR determinaram uma consciência muito mais complexa acerca da atividade docente (MARX, 1998). Esse professor foi transformado em ser concreto, construído “dentro das condições concretas de existência próprias do seu meio sócio-cultural” (PINO, 2017, p. 59). Anísio avançou em relação à sua condição inicial na atividade docente, pois as condições concretas de sua existência na profissão de professor tensionaram o surgimento de mudanças, que não se limitaram ao trabalho e as condições objetivas em si, mas se estenderam à sua subjetividade.

Ao atingir este patamar de interferência (subjetividade dos professores), fica claro que os professores formados no PARFOR-UESPI puderam se apropriar do socialmente constituído acerca da profissão, mediado pela cultura, tornando-se quem são (MARQUES, 2019). As palavras de Anísio delatam alterações que não se limitaram à atividade docente e não teriam ocorridas sem o atravessamento das

diversas situações formativas que vivenciou no curso, o que reforça a concepção de que “a consciência humana é produto da atividade sócio-histórica” (MARQUES, 2019, p. 63).

Os próximos pré-indicadores explicam detalhadamente os elementos que dão aos professores sustentação para dizer que as ações do programa foram relevantes para que eles pudessem avançar no processo de aprendizagem da docência, ou seja, eles revelam em o motivo de o curso ser tão relevante para eles.

O professor Anísio relata que se sente mais seguro para exercer a sua atividade docente após a formação no PARFOR.

O curso, para mim, foi enriquecedor porque a segurança que eu tenho hoje... antes mesmo de eu ser o profissional que eu sou... é... em uma entrevista dessa aqui, com você, eu ia ter alguns bloqueios, sem querer me abrir ou ficar chateado (ANÍSIO – ERI25, 2022).

Anísio, ao descrever sua possível atuação frente a entrevista, devido aos “**bloqueios**” traz à tona algo muito importante: as mudanças ocorridas durante a formação no PARFOR se estenderam a aspectos que envolvem também a sua subjetividade. O fato de “**ficar chateado**” ou se sentir bloqueado demonstra, haviam aspectos pessoais que foram sendo alterados pelo fato de ele também estar se modificando profissionalmente. Esse fenômeno ocorre por que o psiquismo é imagem do real, conforme aponta Rubinstein (1977, p. 12): “o psíquico, a consciência reflecte a realidade objetiva que existe fora e independente dele”, ou seja, as mudanças internas de Anísio refletem as práticas sociais que foram mediadas durante o curso. No entanto, essas mudanças não foram notadas apenas por Anísio. A professora Magda também reconhece mudanças nesse sentido.

Então, o PARFOR foi algo que também **trouxe uma desinibição** para a gente, porque nós não tínhamos essa formação, dessa questão de apresentações, de fazer apresentações... **a gente ainda era muito travado** nessa questão, até porque a gente não foi preparado pra isso. **A gente veio de um ensino médio onde não tinha essa preparação de seminários.** É tanto, que quanto foi para fazer os nossos trabalhos de conclusão de curso e TCC, foi bem trabalhoso, bem complicado, né? Muito nervosismo e alguns pensavam em desistir (MAGDA – ERI21, 2022).

Ao mencionar que os seminários foram importantes para ela se tornar “**desinibida**”, Magda demonstra que essa tarefa de aprendizagem foi muito importante para ela aprendesse a se expressar em público que a ajudou a superar

as dificuldades inerentes ao nível de formação que ela já tinha acessado antes de ingressar na carreira docente. Nos seminários os acadêmicos são orientados a se apropriar de uma matéria, entende-la e explicar seu movimento aos demais participantes.

O que Magda estava estudando constituía tanto o seu objetivo para a formação, como era pessoalmente significativo para ela, logo as atividades que ela realizava eram-lhe interessantes e passou a fazer parte da sua tomada de consciência (RUBINSTEIN, 1977). Essa correlação entre a tomada de consciência, o interesse e o socialmente significativo para ela foram impactando na superação da formação e dos conhecimentos com os quais exercia a docência antes de participar do PARFOR.

Ao tempo que os professores Anísio e Magda foram complexificando sua consciência acerca da atividade docente, modificações ocorreram não só com o profissional, mas também no âmbito pessoal. Assiste-se aqui, portanto, que o processo formativo em si fez com que esse professor avançasse tanto na dimensão pessoal como na profissional. Isso fica ainda mais evidente no trecho de fala a seguir.

Então, é por isso que eu digo, hoje que **foi uma libertação para mim**: porque **me senti fortalecido**. Eu tenho, digamos, a arma, não é? [pensa um pouco] Para você mostrar que é pedagogo, não precisa dizer. Suas ações lhe mostram quem você é, a quem veio... Então, para mim, **foi enriquecedor**, por isso: **me transformou**. Antes, eu poderia ter até o conhecimento, mas não tinha um respaldo, não tinha... não era assegurado pela graduação, como hoje. O professor Anísio pode sentar e debater, falar de teorias e de como deve se proceder. Eu **me sinto algo importante hoje** no município de São João do Piauí. Sou pedagogo, não é? Só agradeço, pois foi riquíssimo (ANÍSIO – ER15, 2022).

O fato de sentir-se “**importante**”, “**fortalecido**” e liberto tem forte relação com a sensação de insegurança que estes professores relataram sentir antes de ingressar no programa e demonstra que eles têm agora uma consciência de si e da profissão muito maior que antes, o que lhes possibilita pensar e agir de maneira autônoma, crítica e eficiente.

Formar professores autônomos, críticos e também tem sido um alvo da tarefa educativa e das reformulações dos PPC de diferentes IES que ofertam cursos pelo PARFOR. Um exemplo disso, é o esforço anunciado por Ferro e Brito (2020), acerca das mudanças no PPC do curso de Pedagogia do PARFOR-UFPI. Segundo as

autoras, há no documento uma tentativa clara de fazer com que a formação de professores pedagogos atenda aos desafios da atividade docente no contemporâneo.

A análise dos discursos sobre formação docente anunciados no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Parfor/UFPI evidenciou que o documento escrito aponta para o propósito de superação de modelos teóricos e curriculares conservadores de formação de professores. Há explícita referência ao desenvolvimento de competências complexas, em particular as referentes ao exercício da crítica, à participação política e à construção de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, capaz de enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente (FERRO; BRITO, 2020, p. 45).

A sensação de libertação e de fortalecimento resulta de um esforço coletivo para atender às reais necessidades formativas dos professores que buscam no PARFOR uma oportunidade *trans-formar-se*. Porém, essa tentativa e esforços são recentes, pois nas pesquisas de Soares (2018) e de Freires (2017), na qual os participantes são egressos dos cursos do PARFOR, há uma forte reclamação acerca da relação entre o que se esperava da formação em termos de mudanças e o que os currículos estavam ofertando.

Entre a condição inicial de Magda e Anísio e este sentimento de “desinibição”, “libertação” e fortalecimento após o curso, denunciam apesar das condições objetivas que tensionavam seu processo de aprendizagem da docência, ali eles puderam se apropriar de um arcabouço científico-pedagógico que determinou condições mínimas de pensar e agir na atividade docente. Em outras palavras esse “mínimo” já produziu a libertação em um dos aspectos que mais importava para esses professores: o conhecimento suficiente para pensar e explicar o que faziam.

Ao se referirem ao que puderam aprender durante o curso, os professores mencionam ações que trazem indícios do que estava sendo praticado pelo PARFOR-UESPI em termos de currículo. Um exemplo disso, está nesta fala, onde Magda faz uma síntese do que ela aprendeu no curso e que tem forte relação com a atividade docente.

A gente aprendeu como **lidar com as crianças, trabalhar jogos, trabalhar as questões de multimídia** também, pois ajudam bastante no nosso fazer pedagógico... saber como **planejar e executar um plano de aula**, que antes a gente fazia o plano de aula, mas achava que estava certo, né? Mas, depois é que a gente foi ver, que tinha que refazer, remodelar o que a gente tinha planejado, porque a gente tem que seguir o plano, que a gente tem que **seguir**

um currículo... então... tem que ser tudo direitinho, **conforme diz a BNCC e todos os outros documentos que embasam a educação nacional.** Agora, a gente também tem conhecimento desses documentos [...] E aí, depois do PARFOR, foi isso que aconteceu: **abriu uma visão, uma amplitude muito grande** para todos nós. [...] Então, **quando a gente pensa em um determinado conteúdo, já vem diversas possibilidades de fazer esse trabalho** (MAGDA – ER13, 2022).

Esta fala, Magda assevera ainda mais o entendimento de que o avanço teórico-metodológico enunciado como “atualização” presente no texto da Política Nacional de Formação de Professores para o Magistério na Educação Básica foi contemplado no currículo e nas tarefas de aprendizagem desenvolvidas durante o curso (BRASIL, 2009). A participante sente que o curso atendeu aos anseios dela, pois ela diz ter avançado em termos de conhecimentos da legislação educacional, cuidado e orientação à criança, uso de jogos em sala de aula, oportunizando **“diversas possibilidades de fazer esse trabalho”**.

Para quem buscava possibilidades de realizar seu trabalho e encontrou isso no curso, já era possível captar uma grande mudança, porém Magda não minimiza o quanto essa formação no PARFOR foi importante para ela, pois ela diz que este foi um marco na sua profissionalização.

Hoje, **tenho duas vertentes, a profissional de antes e depois do PARFOR,** atualmente **me vejo como uma excelente profissional,** atuo nas turmas de pré-escola (sou apaixonada) onde ao longo dos meus 11 anos de serviços prestados 5 são na educação infantil. **Depois da minha formação muita coisa mudou na minha atuação profissional,** as **bases teóricas me deram sustentação para trabalhar a prática,** entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem, como planejar e executar um plano de trabalho, buscar metodologias diferenciadas que chamem a atenção do aluno e proporcione mecanismo que contribuir de forma mais rápida e consolide a aprendizagem do mesmo, aprendi a ter a sensibilidade de olhar a especificidade de cada um (MAGDA – CP12, 2022).

Essa fala de Magda sintetiza as mudanças relatadas por outros professores que também participaram do programa, conforme já fora aqui explicado, mas o fato de ela dividir sua vida profissional em **“antes e depois do PARFOR”**, evidencia que ela reconhece que estar naquele curso, diferentemente de muitos professores a quem historicamente foi negado o direito de aprender a docência, tendo o nível superior como lócus específico (AMORIM, 2018), determinou novos rumos no seu processo de profissionalização (NÓVOA, 2001).

As mudanças já enunciadas não ocorreram somente após o término do curso. A professora Magda diz que no início do curso, eles já notavam que algo precisava ser revisto acerca da sua atividade docente. Inclusive, isso impactou nas avaliações que ela fez a respeito de sua permanência no curso.

[...] logo **nos primeiros meses**, a gente já **notava uma diferença grandiosa nos nossos trabalhos**, então a gente comentava isso entre nós, os alunos. **Essa bagagem de poucos meses já era levada para o nosso trabalho** (MAGDA – ERI10, 2022).

[...] então, eu gostava bastante e **vi que realmente era um curso que trazia embasamento tanto teórico, como também trazia uma formação com mais base para o professor**. Foi algo que me chamou muita atenção, fiquei apaixonada (MAGDA – ERI05, 2022).

A avaliar positivamente os impactos das ações formativas do curso, Magda demonstra que sua atividade docente já começou a se modificar desde o início do curso, o que determinou a sua permanência no curso. Isso que dizer que os desafios que essa professora enfrentava na sua sala de aula estavam na pauta das ações formativas e ajudando-a nas suas tomadas de decisões.

Nóvoa (2019) destaca que uma formação docente na atualidade para ser efetiva, precisa auxiliar os professores provendo-os meios de enfrentar o processo de metamorfose que a sociedade enfrenta. Estariam os desafios da atividade docente de Magda sendo dizimados por uma fórmula especial aprendida no PARFOR?

Freires (2017) diz que os professores egressos do PARFOR-UFPA também relataram que sua participação no PARFOR causou mudanças na sua atividade docente, apesar das muitas dificuldades que enfrentaram durante o curso. Eles atribuem ao embasamento teórico que receberam um papel muito importante nas suas tomadas de decisões da sala de aula. Por esta via, entende-se que a fórmula especial que auxiliou Magda era a tomada de consciência cada vez maior através do aprendizado da docência que foi correndo e operando a multiplicação de oportunidades de agir.

Anísio detalha uma das mudanças na significação do que era a atividade docente e os seus participantes que causou fez ele refletir sobre o que eram as ações e como deveria se portar em relação a isso.

Então, para mim, o que trouxe esse curso, as disciplinas do curso, foram enriquecedoras também como conhecimentos, aprendizagem, né? Eu aprendi nesse curso coisas que, por exemplo, na minha

docência, enquanto professor, **eu adotava algumas práticas que não eram confiáveis**, às vezes, me limitava por não ter a graduação, a formação, então, que ocorreu? Após os conhecimentos que o curso me ofertou, **tive mais segurança nas práticas**, né? Na minha docência, no dia a dia, em sala de aula. **Conhecimento sobre como lidar com algumas situações dentro de sala de aula**, etc. (ANÍSIO – CP05, 2022).

Quando indagado sobre o que eram essas práticas não “**confiáveis**”, o professor fez referência ao modo como ele interpretava a realidade da docência, considerando a visão superficial que ele tinha da atividade docente.

Posso dizer que **houveram modificações na minha prática pedagógica** por causa do curso, né? Ele impactou, o que causou na minha vida, tanto **na prática, docência**. Foram muitos impactos. Como eu já, anteriormente, escrevi, vejo a Pedagogia como um leque que se abriu, nos **meus conhecimentos, nas minhas práticas, sobre como aplicar essas práticas**. Porque nas ciências exatas, não é que elas não te possibilitam alguma coisa, mas a Pedagogia abre um leque que lhe fortalece, lhe dá segurança, A gente passa a conhecer vários teóricos cada um com uma teoria (ANÍSIO – CP07, 2022).

O embasamento teórico oferecido através das ações formativas do curso volta à cena como fator importante para que eles entendessem o lugar que eles vinham ocupando, a representação deles perante aos alunos e ao processo de aprendizagem. Em outra ocasião, trouxemos novamente essa questão do embasamento teórico e o termo utilizado por ele (práticas não confiáveis) a fim de que ele exemplificasse melhor o seu pensamento. Foi nesta ocasião que ele falou sobre o aspecto da flexibilidade, que está presente nos trechos abaixo.

Antes eu, professor Anísio, talvez, por não ter o conhecimento, ou digamos assim... não era nem espontânea... [pensa] pelo fato de eu não ter esse conhecimento eu era... **era inflexível**. Mas a pedagogia me mostrou que o profissional, professor, tem que ser flexível, entendeu? Às vezes, é aquela questão: se você planeja uma aula, pensa que planeja uma aula bacana, lindíssimo, belíssima, daquele jeito... mas você não pensou no sujeito da história lá, na... digamos assim, na sua “clientela” [sinaliza as aspas]. Você pensou aquela aula, mas sabe... o meu público lá era outro. Então, **antes eu não tinha essa flexibilidade. Percebi muito em meus planejamentos aquela questão da colocação muito na primeira pessoa do simular, o eu, entendeu?** E não é por aí (ANÍSIO – ERI16, 2022).

Então, isso é que eu chamo de melhoramento profissional, foi isso aqui eu me tornei: mais flexível. **O curso de pedagogia me deixou flexível de mais** e até colegas profissionais, que trabalhavam comigo há algum tempo, quando voltaram a conviver comigo durante e depois do curso nas instituições escolares do município, passaram a falar assim: quem te viu antes, não te reconhece, viu? Hoje, não.

Eu sou um profissional flexível que é o que pede, o que exige a pedagogia (ANÍSIO – ERI18, 2022).

Esta explicação dada pelo professor Anísio para as “**práticas não confiáveis**” traz em seu conteúdo uma informação importante: ao avançarem nos níveis de consciência, os professores tinham a oportunidade de elevar seu pensamento e suas ações para além da concepção tradicional de ensino. A flexibilidade mencionada por Anísio é um indício muito forte desse afastamento.

A concepção tradicional de ensino, trazia dentre suas características a rigidez – talvez por isso ele utilize o termo flexibilidade – de papéis, a disciplina e a sobreposição da cognição aos demais aspectos da vida humana (ARANHA, 2006). Ao dizer “**Percebi muito em meus planejamentos aquela questão da colocação muito na primeira pessoa do simular, o eu, entendeu?**”, Anísio traz outro indício importante, que aproxima das suas ações antes do curso à concepção tradicional de ensino: o foco no professor. Planejar a partir da visão de que o professor detinha o conhecimento e que o aluno deveria apenas obedecer aos regramentos e realizar as tarefas de aprendizagem. Ao fazer uma autoavaliação dessa situação ele diz que agora está à altura do “**que exige a pedagogia**”. Em outras palavras, ele tomou consciência de si, negou sua condição inicial e evoluiu para uma condição de interpretação superior à anterior.

Um dos participantes da pesquisa de Freires (2017) relata que ao tempo que ele foi participando do curso, os colegas de trabalho começaram a notar que sua atividade docente estava se afastando da concepção tradicional de ensino e ela atribuiu esta mudança às ações formativas desenvolvidas nas disciplinas que cursou ao longo da formação. Igual menção também foi feita pelos professores Anísio e Magda quando tiveram que justificar essas reflexões que vinham fazendo acerca das mudanças propiciadas pela presença no PARFOR e apontar a que tipo de ações formativas haviam determinado essas mudanças.

Então, para mim, o que trouxe esse curso, **as disciplinas do curso, foram enriquecedoras também como conhecimentos, aprendizagem, né?** Eu aprendi nesse curso coisas que, por exemplo, na minha docência, enquanto professor, eu adotava algumas práticas que não eram confiáveis, às vezes, me limitava por não ter a graduação, a formação, então, que ocorreu? Após os conhecimentos que o curso me ofertou, tive mais segurança nas práticas, né? Na minha docência, no dia a dia, em sala de aula. **Conhecimento sobre como lidar com algumas situações dentro de sala de aula**, etc. (ANÍSIO – CP04, 2022).

Atribuir às disciplinas a responsabilidade pela aprendizagem desses conhecimentos “**sobre como lidar com algumas situações dentro de sala de aula**”, coloca em xeque dois aspectos importantes: o currículo do curso atendeu às necessidades formativas desses professores e a mediação pedagógica realizada pelas ações desenvolvidas pelos professores-formadores cumpriu o seu objetivo. As disciplinas, conforme descreve Anísio foram momentos nos quais ele pode vivenciar situações que o marcaram positivamente.

Tinha outras ações... ocorreram as **aulas de campo**... nós tivemos muitas oportunidades mesmo. Recordo que, no momento de uma disciplina que nós estávamos pagando, não sei se de História ou de Geografia ou Artes... não lembro perfeitamente, mas sei que nós tivemos o prazer de aula no parreiral de uvas do Assentamento Marrecas, uma viagem com transporte fornecido pela gestão do município de São João do Piauí. Tudo feito pelos professores que que vinham, buscando incentivar a gente. Eles perguntavam, primeiro, se a gente estava à disposição para aquele evento, para aquele momento, daquela aula. Se era possível daquela forma... para trazer aquilo como um facilitador para nós... Então, nós tivemos isso aí: **não foi só a disciplina em si**. Ali, **nós tivemos muitas andanças na região de São João do Piauí. Tudo em busca de estudo**, não é? **Biblioteca**... até mesmo **o projeto do Sandrinho do Acordeon**, em São Raimundo Nonato, a gente foi conhecer, porque tinha uma disciplina que falava de projetos sociais. Os professores e a coordenação local levaram nossas turmas para uma tarde lá. Passamos uma tarde lá nesse instituto do Sandrinho do Acordeom. Foi bacana (ANÍSIO – ERI12, 2022).

As palavras de Anísio trazem indícios de que os percursos formativos organizados pelos professores-formadores ultrapassaram a discussão teórica em si, fazendo com que eles pudessem aproveitar as possibilidades de ensinar a partir de diversos ambientes e situações da prática social dos professores-alunos do PARFOR. Esta atitude conhecer a partir de problemas da prática social aproxima-se de uma importante concepção orientadora da atividade docente: a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani (2014). A prática social precisa ser o ponto de partida e o ponto de chegada de um processo intencionalmente sistematizado, que tenha como objetivo fazer com que o aluno possa problematizar aquilo que está ao seu redor, instrumentar-se com conhecimentos mais elevados e ter um momento catártico.

Magda, quando perguntada, também faz referência às ações formativas do curso e indica algumas características dos percursos pedagógicos que os professores-formadores costumavam preparar.

A gente fazia muitos **trabalhos... de campo** também. Fazia **visita nas escolas**, levava uns **trabalhos práticos para as escolas**, fazíamos **apresentações...** Além das **práticas de PPI**, que eram as práticas pedagógicas, a gente sempre tinha que direcionar, fazer nas escolas mesmo. Então, era algo que a gente estava levando para eles, mas a gente era que ganhava, né? Que a gente tinha muito conhecimento e buscava mesmo esse conhecimento trazendo deles, das escolas... Então, **a gente tinha essas práticas nas escolas**. Tínhamos algumas **formações**, também, para as quais a gente ia... **vijava para Teresina, fazia apresentações...** (MAGDA – ERI 19, 2022).

Além da das **práticas de PPI**, que eram as **práticas pedagógicas**, a gente sempre **tinha que direcionar, fazer nas escolas** mesmo. Então, era algo que **a gente estava levando para eles, mas a gente era que ganhava**, né? Que a gente tinha muito conhecimento e **buscava mesmo esse conhecimento trazendo deles, das escolas...** Então, **a gente tinha essas práticas nas escolas** (MAGDA – ERI20, 2022).

Magda traz aqui uma discussão que também é feita por outros professores formados no PARFOR. Ela especifica diversas atividades que a colocaram frente a frente com os desafios presentes no dia a dia da sala de aula, ou seja, as tarefas de aprendizagem do curso a desafiavam a produzir resultados para os problemas cotidianos. Porém, essa não é uma fala que se repete em todas as pesquisas, pois apesar de os participantes das pesquisas de Freires (2017), Amorim (2018) e Bastos (2017) mencionarem que as discussões e o currículo do curso estavam alinhados às necessidades formativas dos professores, os professores entrevistados por Soares (2018) não corroboram dessa posição. Para eles, o currículo do curso e a própria instituição estava despreparada para ofertar essas ações, o que lhes causou muitas frustrações e desistências de vários alunos.

Quando a participante Magda falou das PPI, foi solicitada a ela que descrevesse melhor essa atividade.

Essas PPI, a gente tinha todo semestre, todo final de semestre, a gente tinha PPI, a gente tinha que apresentar umas práticas, uns projetos, **a gente tinha que fazer uns *projetozinhos*** [sic] **e tinha que apresentar eles nas escolas**. Geralmente, a gente apresentava nas escolas. Como é o nosso curso, Pedagogia, era mais voltado pra os anos iniciais, a gente fazia jogos, **a gente fazia muitos jogos** e a gente nas escolas, né? Então, a gente **levava esses materiais, a gente deixava os materiais nas escolas**, as escolas... nossa! Ficavam muito agraciadas com tudo que a gente levava, porque eram trabalhos maravilhosos, muito bacanas, os alunos eram muito dedicados aos trabalhos e aí, **todo final de semestre, a gente**

tinha essas PPI para apresentar, né? Aí, quando era o retorno das aulas, a gente ia voltar para poder apresentar na sala o que foi feito nos projetos. **A gente apresentava no semestre seguinte** (MAGDA – ERI22, 2022).

Na página do site reservado para as ações do PARFOR-UESPI, há um manual descrevendo as diretrizes organizacionais dessas PPI, publicado no primeiro semestre do ano de 2019. O documento explica que esse componente curricular foi implantado a partir de 2012, haja vista as muitas reclamações por articulação entre os conhecimentos e as situações de sala de aula. Dentre as discussões do fórum estadual que deram origem a este componente curricular apresentamos as cinco que estão alinhadas a este propósito.

1. Necessidade de articular teoria e prática envolvendo todos os atores numa formação de constante construção de conhecimentos. Eixos indissociáveis para que haja uma aprendizagem significativa;
2. Promover a discussão conjunta entre professor formador e professor cursista sobre os assuntos teóricos da disciplina e criar estratégias e propostas para direcionar o tema em projetos de intervenção;
3. Possibilitar que a PPI além de ser meio para intervir no ambiente escolar deve ser um espaço para hipóteses e discussão para elaboração de relatórios ou artigos; Elaborar projetos que estabeleçam a junção, cooperação entre escolas, professores, alunos e comunidades;
4. Promover o processo de interação da teoria com a prática adaptando a difícil realidade da instituição;
5. Propor que os professores cursistas sistematizem suas experiências para submeter uma avaliação e possível publicação (PIAUI, 2019, p. 4).

Esse trecho confirma as falas de Magda a respeito de como eram essas PPI e sobre o quanto elas se tornaram importantes para os professores tentassem articular os conhecimentos que eram alvo das disciplinas e produzir respostas para as dificuldades que outros colegas professores estavam enfrentando nas escolas. Esse componente curricular promoveu nos professores cursistas a necessidade de aprenderem mais para intervir, discutir e publicar os resultados do que estava sendo feito nas intervenções.

Anísio também relatou uma mudança que resulta da atividade de estudo muito presente e necessária para que os professores de fato aprendessem a docência e levassem a cabo seu objetivo inicial: a importância de ler para conhecer mais e poder contribuir nos debates que participa.

Porque, **antes, eu não era o profissional, de me agarrar aos livros, ler**, entendeu? Hoje, eu sei que, **quando eu tenho algo para explicar para meus alunos, eu já vou ver o que é que o Paulo Freire pensa disso, o que Vigotski, Piaget estão pensando**

nisso... Agora, eu sou muito agarrado a Piaget (ANÍSIO – ERI19, 2022).

Dentre as mudanças que foram ocorrendo em Anísio, esta tem especial destaque, pois aponta para novas possibilidades de aprendizagem. A leitura é importante tarefa de estudo, mas ela precisa estar sempre relacionada a um objetivo de aprendizagem mais amplo do que a fruição em si. Rubinstein (1977) ao tratar da natureza do estudo, diz que essa atividade tem a finalidade de oferecer as bases para uma atuação em outra atividade que não é ela mesma, mas isso só ocorre de maneira ativa, ou seja, quando há um interesse partindo de quem está na condição de aprendiz. Embora Anísio não esteja se referindo a todas as tarefas de estudo, quando ele diz buscar entender o que os teóricos **“estão pensando”**, em meio às situações para as quais ele ainda não tem referências teóricas suficientes, o fato de ele eleger a leitura como suporte é também uma característica determinada pelo avanço no processo de aprendizagem que estabeleceu bases teóricas as quais estavam sendo dialeticamente conectadas às situações da sua sala de aula.

A segurança advinda de um aprendizado mediado por situações de leitura e discussão, passa ocupar, no processo de aprendizagem desse professor, o lugar que anteriormente era marcado por insatisfação, insegurança e contenção da fala. Isso está literalmente descrito no trecho a seguir.

Às vezes, mesmo em um diálogo em um encontro de profissionais em educação, você não tem a aquela graduação específica, você fica um professor, mas “contido” [sinaliza as aspas]. Contido nas minhas falas nos encontros pedagógicos... **Hoje, me sinto libertado e com o poder de falar**, não de coisa fazer críticas... mas de **mostrar o “porquê”, assegurar, amarrar naquilo que meus teóricos vão dizendo**, por exemplo, Paulo Freire... (ANÍSIO – ERI14, 2022).

Na Carta Pedagógica, primeira situação na qual os participantes foram provocados a pensar o processo de aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI, Anísio trouxe elementos que evidenciam a substituição da insegurança e de falta de embasamento, pois hoje ele se sente que superou a sua condição anterior.

A Pedagogia me deu essa oportunidade. **Esse curso de Pedagogia foi um facilitador para mim e hoje, eu me sinto um profissional.** Não acabado como algo que parou, mas eu me sinto **um profissional à altura.** Eu **não me sentia assim antes**, anteriormente, antes do curso de Pedagogia, da graduação que eu fiz pelo PARFOR (ANÍSIO – CP06, 2022).

Estar no curso de Pedagogia do PARFOR foi para estes professores uma oportunidade de realização profissional e que atingiu uma camada muito profunda da subjetividade desses professores: o sentimento de ser professor. Nesta fala do participante, fica claro que estar no PARFOR modificou a relação de Anísio com a sua profissão, pois a comparação por ele estabelecida acerca do antes e depois da formação evidencia que ao aprender a docência no PARFOR ele pode não só pensar e agir na profissão, mas sentir-se um professor que atendesse as expectativas que o motivaram a buscar a formação.

Uma fala de Magda apresenta uma expectativa que também motivou os professores participantes das pesquisas de Freires (2017) e Soares (2018).

No ano de 2015 iniciamos as aulas, **com muitos sonhos, expectativas muito positivas, com o desejo de poder sair dali não somente com um diploma na mão, mas preparados enquanto profissional e ser humano melhor** (MAGDA – CP03, 2022).

Sair daquela formação “**preparados enquanto profissional e ser humano melhor**” foi um objetivo que coincidiu com essas mudanças apontadas tanto pela própria Magda, quanto por Anísio. Inclusive a satisfação de ter cursado a formação no PARFOR evidencia que as suas expectativas foram atendidas e que de fato eles se sentem preparados para reproduzir na sua atividade docente as mudanças necessárias ao desenvolvimento dos seus alunos.

Uma última mudança e não menos importante é a valorização financeira. Esta mudança foi explicitamente elencada como motivo para que o professor Anísio buscasse essa formação.

Então, o curso em si **teve impacto na minha vida. Financeiramente, também**, com certeza, porque o salário é fruto daquilo que você conquista com os estudos. Teve **impacto salarial, também na questão de melhorar meu salário e tudo mais** (ANÍSIO – CP09).

Essa mudança que surgiu como móvito para ele se interessar pela formação e nela permanecer não era um motivo essencial para determinar a permanência dele no PARFOR, mas acabou sendo uma consequência do estudo realizado. A partir de Rubinstein (1977), afirmamos que este professor alcançou a valoração do seu objetivo inicial como uma consequência, pois ao se dirigir na maior parte de suas falas ao embasamento teórico, às reflexões dele resultantes e as possibilidades

anunciadas por ele, fica claro que durante o curso o estudo passou a ser a atividade principal e sua motivação organizou-se novamente.

Igualmente se posiciona Bastos (2017) ao avaliar as ações do programa para a valorização do professor.

A formação realizada pelo PARFOR representou aos alunos-professores a valorização profissional e envolve aspecto cognitivo, pedagógico e ainda, no aspecto da titularidade. Os alunos-professores receberam, ou receberão após a conclusão do curso, o reconhecimento salarial, mas, sobretudo o fato de poder contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica (BASTOS, 2017, p. 122).

A valorização financeira foi resultado de um processo de aprendizagem marcado por desafios, vontades, produção de sentidos e de mudanças que impactaram totalmente a relação dos professores com sua profissão e possibilitou que avançassem na qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Básica.

Ao analisar neste núcleo as mudanças na atividade docente provocadas pela presença dos professores no curso do PARFOR-UESPI, é possível compreender uma unidade dos impactos determinados pelas mediações que constituíram a aprendizagem da docência deles (professores formados): a superação das anteriores condições de pensar, sentir e agir na atividade docente, expressas também nas relações dos professores consigo e com a própria profissão. Ao alterar a trajetória desses professores na profissão, a consciência deles.

Um aspecto que merece destaque neste núcleo, é uma contradição entre as possibilidades de mudanças e sua relação com a formação humana. Em diferentes falas, Anísio e Magda expressam o caráter libertador e determinante de uma atuação crítico-reflexiva dessa formação, todavia, ao mencionarem que o curso os ajustou a uma base de atuação alinhada com a BNCC e que passaram a agir conforme “manda a pedagogia”, estão demonstrando que se por um lado a formação produziu o que esperavam, por outro, ela os limitou, cerceou seu direito de pensar sentir e agir. Ofertando um currículo e ações com a finalidade de formar para um modelo específico de professor, que atua na direção de um determinado conjunto de interesses, o programa estava criando a falsa sensação de liberdade e autonomia. A crítica, a reflexão e atuação desses professores estava mais uma vez sendo sequestrada, só que desta vez com uma justificativa mais convincente.

Analisando as linhas gerais dessas construções semióticas presentes nos três núcleos, que compõem a relação entre os motivos, o processo formativo no curso e

as mudanças que ele foi produzindo nos professores formados, vimos que era necessário considerar que algumas construções estavam enunciadas entre esses elementos, mas fora de uma ordem temporal, comum ou diacrônica. Assim, entendemos que, reunindo o conteúdo daquelas três unidades principais descritas na figura 09, podemos evidenciar também o surgimento de significações acerca do processo formativo do qual participaram, pois ao tempo em que mencionavam as mudanças ocorridas e a relação delas com o fato de estarem no curso, eles estavam mostrando indícios de que naquele eles estavam produzindo significados e sentidos acerca do processo de aprendizagem da docência. Na página seguinte, apresentamos duas figuras que sintetizam esse traçado geral.

Figura 09 – Significações desenvolvidas por MAGDA acerca do processo formativo no PARFOR-UESPI

- A aprendizagem da docência foi um processo sistemático que foi produzindo sustentação teórico-prática, através da ampliação da visão acerca da atividade docente e dos elementos que a constituem.
- As atividades de aprendizagem ofertadas nas disciplinas do curso e nas ações das PPI, tiveram papel importante, fazendo com que a formação em nível médio fosse superada.
- Aprendendo a docência como desejava, o gosto pela profissão vai aumentando e produzindo a segurança de permanência na profissão.
- As condições materiais, se desfavoráveis à permanência no curso, impactam no processo de subjetivação e são um fator marcante enquanto estava aprendendo.
- Ser um professor é ter sensibilidade, despertar a vontade de aprender nos alunos e produzir afetos positivos. É considera-los como ser humano, formando cidadãos.
- Ao tempo que exerce a docência é preciso ter em mente que seu objeto é a transformação da vida.
- A valorização do professor motiva-o a aprender e produz satisfação pelo que ele faz.

Fonte: Corpus empírico da pesquisa.

Figura 10 – Significações desenvolvidas por ANÍSIO acerca do processo formativo no PARFOR-UESPI

Fonte: Corpus empírico da pesquisa.

- O professor que iniciou o curso no PARFOR era apenas um iniciante na profissão, pois faltava-lhe conhecimentos para desenvolver melhor o ensino.
- O processo de aprendizagem da docência no PARFOR vai produzindo mudanças na atividade docente devido a apropriação de mais conhecimentos e à sua praticabilidade.
- As aulas, visitas técnicas e projetos sociais são ações relevante das disciplinas que atendem ao objetivo de permanência no curso e determinam o lugar de atuação do professor e sua permanência na profissão.
- Os conhecimentos apreendidos produzem mudanças psicológicas como o empoderamento para se posicionar nas discussões e a sensação de realização pessoal e profissional.
- Ao tempo que o professor orienta os alunos e trata-os como humanos, acolhendo-os, surgem nele sentimentos positivos.
- O professor precisa construir o conhecimento com o aluno, motivando a quem

Essas significações evidenciam que a presença dos professores no curso de formação de professores ofertado pelo PARFOR-UESPI, foi determinante para que eles superassem dois grandes desafios que vinham enfrentando no exercício da profissão: a insegurança e introspecção devido a falta de embasamento teórico-prático para produzir os resultados que lhes eram exigidos e a insatisfação gerada pela condição de não alcançarem a valoração que esperavam. Ao tempo que sentiram que estavam aprendendo, eles foram organizando sua consciência na direção da forma ideal de professor que a sociedade impunha e para eles tornou-se interessante e necessário.

5.4 Análise internúcleos

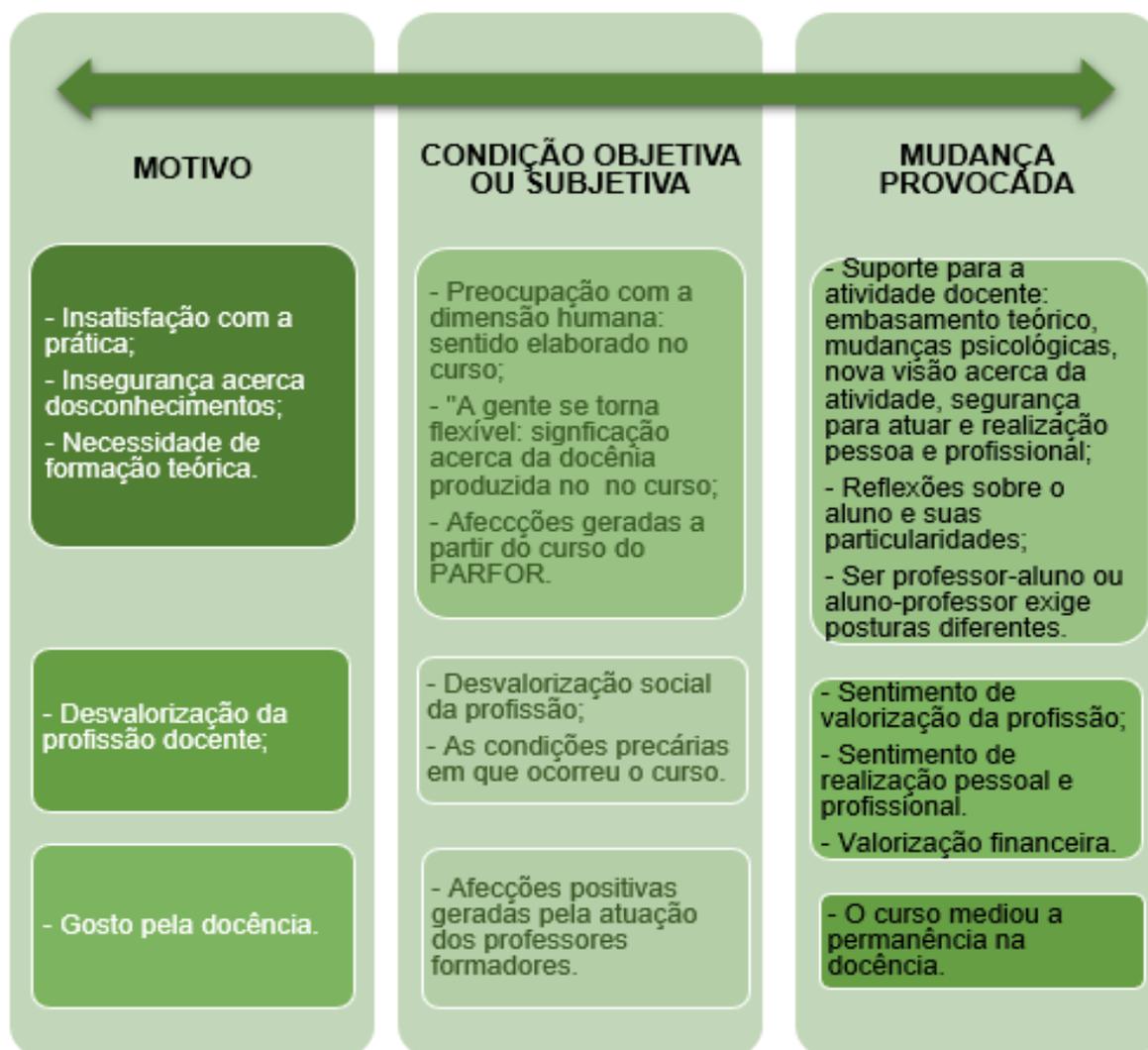
Para compreender a totalidade do nosso objeto de estudo, fazemos agora uma síntese do que foi discutido no interior de cada um dos três núcleos que compõem esta pesquisa, a saber: *Motivos que orientaram a escolha e a permanência no curso do PARFOR*; *O subjetivo e o objetivo mediando a aprendizagem da docência no curso do PARFOR*; e, *Os impactos da formação ofertada pelo PARFOR na atividade docente dos professores*.

Em cada um desses núcleos foram articulados indicadores que traziam trechos de falas de ambos os participantes ou de um deles isoladamente. Cada uma

das falas trouxe em si a singularidade do participante conjugada pelas condições materiais de sua existência na profissão e através dela. Por isso trazemos na figura da página seguinte uma síntese das relações entre os motivos enunciados no primeiro núcleo, as condições objetivas ou subjetivas que estavam mediando a aprendizagem durante o curso e as mudanças que foram ocorrendo na atividade docente desses professores formados no PARFOR-UESPI.

Figura 11 – Síntese das relações entre motivos, condições objetivas e subjetivas e mudanças em razão da participação no curso do PARFOR.





Fonte: Corpus empírico da pesquisa.

A interrelação entre essas mediações apontadas na figura não quer dizer que há estritamente entre eles a mera relação de causa-consequência. Ao analisar os pré-indicadores acerca dos motivos, por exemplo, não captamos a sua presença apenas antes do curso. Durante a formação, as condições objetivas e subjetivas vão alterando esses motivos (interesses e necessidades) e fazendo com que os professores, neste mesmo momento estivessem sendo modificados e modificando sua atividade docente. Portanto, os motivos, as condições objetivas e subjetivas e as mudanças estão todos unidos pela dialética do seu constante movimento.

A insatisfação com a prática e a insegurança acerca da prática desenvolvida pelos professores (afecções negativas) geraram a necessidade de formação teórica. No decorrer do curso, ao tempo que foram aprendendo acerca da docência, os professores foram produzindo novos filtros de internalização e objetivação da realidade de sua atuação, de modo que foram percebendo mudanças diretamente

relacionadas aos motivos que os impulsionaram a buscar essa formação. O que antes era insegurança e insatisfação evoluiu, através das mudanças psicológicas, para uma nova visão acerca da atividade docente, movida pela segurança para atuar e pelo sentimento de realização pessoal e profissional.

Da mesma forma, dizemos que a desvalorização da profissão docente não foi uma determinação que se resumiu a um motivo para a candidatura ao PARFOR-UESPI. Pelo contrário, ela esteve presente durante a formação enquanto condição objetiva, determinando a relação dele com o que estava aprendendo. Não obstante a isso, as próprias condições precárias em que eles realizaram o curso no programa delata que esta desvalorização não é de um grupo específico em relação a outro, mas da sociedade contra um grupo: o dos professores.

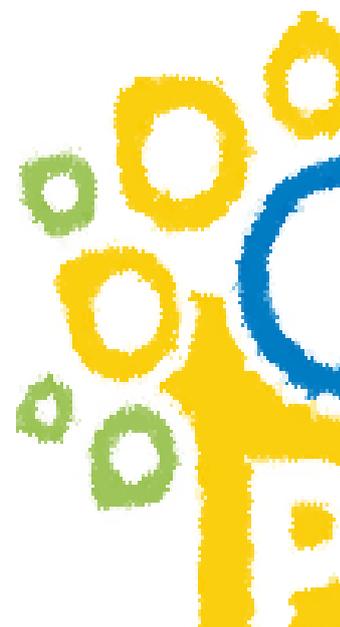
Uma condição que está na base da escolha pelo PARFOR e que permanece modificando os professores é o gosto pela docência. O que antes era só um motivo para se candidatar a uma vaga em um curso de formação de professores, foi se complexificando através das vivências deles no curso. Vemos, portanto, uma relação muito tênue entre o gosto pela docência, as afecções causadas pela atuação dos professores formadores e o fato de o curso ter mediado a permanência desses professores na docência. É claro que não é só o gosto nem as afecções que determinam a permanência dos professores, mas é no conteúdo dessas circunstâncias que está a essência do que se tornou a decisão definitiva de permanecer na profissão.

Ao analisar a constituição dos núcleos de significações e a relação entre eles, entendemos que uma zona de sentido atravessa todos eles: as mudanças ocorridas em função das condições objetivas e subjetivas que constituíram o processo de aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI. Já na descrição e explicações acerca dos motivos, captamos mudanças, pois ao surgir a necessidade de aprender a docência em um curso de nível superior, esses indivíduos estavam entrando em um movimento de negação das suas condições de exercício da atividade docente. Quando o processo de ensino e de aprendizagem se intensifica, com o início do curso, os professores dizem que foram confrontando sua atuação e tornando-a mais complexa. Eles enunciam que desde o início da formação estavam em processo de mudança na atividade docente. Por fim, o último núcleo sintetiza todas as menções a mudanças de várias ordens e implicações, como as psicológicas, sentimento de empoderamento, valorização, embasamento teórico e de interpretação dos

elementos que constituem a atividade docente. Além disso, neste último núcleo fica clara a relação entre esta mudanças na atividade docente e sua relação com a formação humana.

No desenvolvimento da pesquisa os professores foram trazendo indícios de que a consciência que se projetou através das vivências no PARFOR provoca-lhes necessidades de aprender mais acerca da profissão, de expandir sua atuação para outras atividades no campo educacional e de pensar a docência em outros níveis de escolarização onde ainda não atuam.

Apoiados nas evidencias produzidas por meio do intenso estudo acerca da aprendizagem da docência, do PARFOR e da realidade dos professores participantes desta pesquisa, apresentamos na seção seguinte as considerações finais do estudo.



Nesta seção, sintetizamos o conhecimento produzido ao longo dessa trajetória de estudo, que tinha como objetivo principal *investigar as mediações que constituem a aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI*. Para sua consecução, lançamos mão de um ordenamento de ações menores que foram determinando sucessivas aproximações e afastamentos, de modo que podemos agora apresentar não só resultados de uma pesquisa de mestrado, mas também a novas linhas no território que esse objeto ocupava na nossa consciência.

Antes mesmo de apresentar essa síntese, cabe-nos explicar que o apoderamento feito deste objeto de estudo e do objetivo principal da pesquisa possibilitou analisar os pormenores das mediações que constituíram a aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI (MARX, 2010). Analisando sua gênese, constituição e apresentação através das lentes do Materialismo Histórico-Dialético, da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Rubinstein, pudemos captar suas microrelações, descrevê-las e explicá-las.

A síntese a ser apresentada aqui também não se resume à determinação de um objetivo geral (de quem resulta uma generalização). Foi necessário também produzir objetivos especificamente para atender às necessidades de organização do processo de pesquisa, de idealização do que se pretendia captar e dos entendimentos que já haviam se tornado possibilidades de compreensão, através do estado da arte. Assim objetivamos também: *explicar a gênese e o desenvolvimento do PARFOR como política de formação docente; conhecer as motivações pessoais e profissionais que impulsionaram os professores a buscar a formação ofertada no PARFOR; apreender as significações dos professores formados no PARFOR acerca do processo de aprender a docência; e, analisar as mudanças que ocorreram na atividade docente dos professores formados após a formação no PARFOR*.

Destacamos também a relevância de adotarmos os Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2013, 2020) como instrumento de análise dos dados da pesquisa. Através desse instrumento pudemos avançar na investigação, pois foi possível uma aproximação do psiquismo dos professores, não apenas pelas suas falas, mas pelo confronto entre os significados e sentidos que elas carregavam e a produção científico cultural mais recentemente publicada acerca dos temas discutidos.

A leitura flutuante do corpus das cartas pedagógicas, das Entrevistas Reflexivas Individuais e da Entrevista Reflexiva Coletiva, o destaque dos pré-indicadores, a articulação em indicadores e sua posterior aglutinação em núcleos de significação, não foi apenas um processo no qual os dados da pesquisa estavam ora se dirigindo a uma complexa rede de conhecimentos ou sendo sintetizados. Durante este processo, a pesquisa e o pesquisador estavam em movimento de vir a ser. A pesquisa agora pode ser sintetizada. O pesquisador também.

Olhando para toda a discussão do trabalho, pudemos evidenciar que os professores que buscaram o PARFOR-UESPI estavam insatisfeitos com os resultados que vinham conseguindo produzir e com a desvalorização social da profissão. Isso fez que com sentissem a necessidade obter embasamento teórico que sustentasse suas tomadas de decisão e ajudasse a superar a insegurança em relação aos resultados que pudessem alcançar. Isso gerou a necessidade de buscarem uma formação em nível superior e, apesar das formações ofertadas à distância e dos cursos ofertados de forma semipresencial por instituições particulares (as que estavam disponíveis para eles, já que não podiam se deslocar para os grandes centros), eles escolheram o PARFOR-UESPI, pois era bem avaliado pela comunidade docente na região.

Estar cursista no PARFOR-UESPI também foi um desafio, pois a instituição não dispunha de todas as condições materiais suficientes para apoiar completamente o processo de aprendizagem da docência. Durante o tempo em que participaram das ações formativas do curso, sua aprendizagem esteve determinada por condições objetivas e subjetivas, ou seja, eles estavam aprendendo a ser professores na confluência das condições precárias nas quais ocorreu o curso, da desvalorização social da profissão, das afecções positivas provocadas pelos professores formadores do programa, as afecções produzidas ao tempo que foram sentindo que o programa estava atendendo ao seu objetivo inicial, bem como pela relação dos conhecimentos e ações do curso que sucederam duas mudanças subjetivas importantes: a significação de que a docência é transformação de vidas e a preocupação com a dimensão humana na formação dos alunos.

Durante a formação, os professores foram apreendendo conhecimentos que os fizeram superar sua consciência inicial acerca da atividade docente. Isso fica evidente a nas mudanças que eles mencionaram ter ocorrido em função da participação na licenciatura ofertada no PARFOR. A primeira mudança anunciada

por eles é que o curso do PARFOR-UESPI mediou a permanência deles na docência. Ter participado da formação, aprendido conhecimentos dos quais necessitavam para tomar suas decisões na atividade docente, foi determinante para que continuassem na profissão, apesar da desvalorização social. Outras mudanças enunciadas são a segurança para atuar devido à apropriação do embasamento teórico de que necessitavam, a satisfação com sua atuação e com os profissionais que se tornaram, bem como a reflexão e a sensibilidade acerca de quem é o aluno e como é estar nesta condição.

O processo de aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI não ocorreu exatamente nas condições e vontade dos professores formados, mas através das tensões causada pelas circunstâncias subjetivas (pessoais e profissionais) e materiais da particularidade na qual estavam inseridos: uma política educacional de formação de professores, dificuldades e realizações pessoais e o exercício da atividade docente concomitante ao processo formativo.

Estas mediações fizeram com que os professores formados no PARFOR superassem sua condição inicial de exercício da atividade docente na direção de uma forma ideal sistematizada pela política que deu forma ao PARFOR. Há uma discussão acerca do desenvolvimento profissional desses professores, no entanto, é preciso analisar o desenvolvimento, conforme aponta Vigotski (2018) no texto da Quarta Aula. Essa forma ideal de formação e de professor prevista na sistematização do programa expressava a superação de todas as demais já existentes? Definitivamente não. A concepção do PARFOR, alienada pelas ideias do neoliberalismo, não exprime um projeto de formação crítica de professores, pautada exclusivamente na reprodução de novas possibilidades de transformação do professor e da realidade na qual ele está inserido. Superar a forma anterior para uma forma que não produz, direta e intencionalmente, em cada professor, a humanidade (SAVIANI, 2014), não é dar um salto no processo histórico de desenvolvimento. Conforme aponta o sentido vigotskiano de “desenvolvimento”.

A pesquisa evidenciou que o programa alcançou um resultado positivo, visto que, segundo as estatísticas, atendeu uma quantidade superior a 30% de todos os professores em exercício em nível estadual. O fato de atender a mais de 7.000 professores, demonstra um relevante impacto para a elevação do nível de formação desses profissionais. No âmbito da UESPI, o público atendido foi o maior entre as três IES, pois essa instituição dispõe de campus e núcleos avançados de oferta de

formações em nível superior em todas as regiões do estado. Isso contribuiu bastante para que o programa se interiorizasse rapidamente, atendendo a mais de 5.000 professores em todo o Estado do Piauí, que não dispunham de condições para se deslocarem para um centro de formação superior pública de qualidade.

Um importante destaque precisa ser feito acerca das ações do PARFOR-UESPI: apesar das diferenças e deficiência estruturais que constituem as ações do programa, diferentes mudanças provocadas pelas condições objetivas e subjetivas dos professores formados não só elevou o nível de formação deles, como também possibilitou novas relações dos professores com a profissão e no modo como a exercem. Participar do PARFOR-UESPI determinou seus passos seguintes no exercício da atividade docente e no processo histórico individual e coletivo dos professores formados.

A investigação permitiu compreender os nexos constitutivos dessa política de formação de professores (PARFOR), principalmente no que tange à sua realização enquanto resposta para o problema da qualidade do ensino e de qualificação dos professores. Se por um lado seu conteúdo formal se revela em uma sistemática de solução do problema da qualidade do ensino brasileiro, seu conteúdo concreto desponta como uma outra forma de reproduzir mudanças que apenas interessam aos projetos de dominação político-econômica em vigor no país. As ações deste programa expõem uma contradição: há uma preocupação com a elevação dos índices educacionais, mas que oculta a precarização da formação do professor, diretamente, e da educação brasileira, de forma geral. O profissional tem a oportunidade elevar seu nível de formação, no entanto, o faz por meio de um currículo estabelecido para atender às exigências limitadoras que já estão postas pelo mercado: formar para um trabalho que em vez de libertar, limita-o a reproduzir os interesses e necessidades do capital.

Além dessas considerações já trazidas, precisamos admitir que assim como os professores formados no PARFOR, a presença deste pesquisador nas ações formativas ofertadas no âmbito do curso de Mestrado em Educação do PPGEd-UFPI, possibilitou diversas mudanças tanto na subjetividade, como nas condições objetivas de exercício profissional. Participar da seleção para o curso; os estudos, discussões e colegas durante as disciplinas, mesmo que no ambiente online; as orientações feitas pela professora orientadora; o estágio supervisionado; as reuniões do NEPSH, às sextas-feiras; as vivências com os participantes da pesquisa; as

orientações da banca de qualificação; as cansativas viagens para Teresina em busca do sonho da pós-graduação, mesmo enfrentando dificuldades; os pedidos por mais atenção feitos pelos filhos e pela minha esposa; e, o trabalho concomitante ao curso, são mediações que determinaram minha relação direta com a atividade docente e com o mundo. Estou certo que agora sou um encarnado dessas múltiplas relações sociais que vivi durante este período. Aprendi.

Em outras oportunidades de pesquisa, será necessário aprofundar alguns aspectos extremamente relevantes que o tempo disponível no mestrado não pode contemplar, tais como: a atuação dos professores formadores do PARFOR-UESPI frente a sistematização de base neoliberal, as mudanças que vem ocorrendo na oferta de cursos pelo programa após o ano de 2018, quando sofreu profundas modificações, tornando-se mais acentuada a precarização da formação dos professores da Educação Básica e as necessidades formativas que ficaram “em aberto” pelo fato de o programa não objetivar a formação humana em sentido estrito – conforme aponta Saviani (2014) - na forma ideal de professor e de formação de professores.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso em: 22 jun. 2023.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: Aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2023.

AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C.. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, v. 33, n. 2, p. 261–270, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/9j9Dk8S6PjT7MGjnNZTRKBr/?lang=pt#>. Acesso em: 22 jun. 2023.

AGUIAR, W. M. J. DE .; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R.. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: ANÁLISE DIALÉTICA DAS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS EM GRUPO. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07305, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/#>. Acesso em 21 set. 2022.

AGUIAR, W. M. J. de; CARVALHO, M. V. C. de; MARQUES, E. S. A. Materialismo Histórico-dialético: reflexões sobre pensar e fazer pesquisa em educação. In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. **Psicologia Sócio-histórica e educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

ALMEIDA, M. L. P.; TREVISOL, M. G. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p200-222>. Acesso em 29 jun. 2023.

AMÂNCIO, D. C. **Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional: narrativas sobre a formação de professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa - UFV. Viçosa-MG: UFV, 2019. 144f. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/27586/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em 29 jun. 2023.

AMORIM, K. DE S.; BARRETO, A. M. R.; GOMES, M. DE F. C.; MACÁRIO, A. DE P.; NEVES, V. F. A.; OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. CONTINUANDO O DEBATE SOBRE CUIDADO E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 1, p. 22-35, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/49985/751375150486>. Acesso em 29 jun. 2023.

AMORIM, H. C. C. **Políticas de formação de professores da Educação Básica: estudo de caso do curso de formação pedagógica do PARFOR da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO. Goiânia: PUC-GO, 2018. 169f. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/4071/2/HELLEN%20CRISTINA%20CAVALCANTE%20AMORIM.pdf>. Acesso em 29 jun. 2023.

ARAÚJO, F. A. M. **Eu me desenvolvo, tu te desenvolves, nós nos desenvolvemos: o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na pós-graduação em educação**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina: UFPI, 2019. 314 f. Disponível em: http://repositorio.ufpi.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1981/TESE_FRANCISCO%20ANTONIO%20MACHADO%20ARAUJO_OFICIAL.pdf?sequence=1. Acesso em 29 jun. 2023.

ARAÚJO, L. C. **O Essencial é invisível aos olhos: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina: UFPI, 2015. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/DISSERTACAO%20LUCELIA%20COSTA%20ARAUJO%202015.pdf. Acesso em 12 fev. 2019.

BANCO MUNDIAL. Gastar mais e melhor: eficiência e equidade na educação brasileira. In: BANCO MUNDIAL. Um ajuste justo – análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Volume I. Novembro de 2017, p. 121-138. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023

BANISTER, P.; BURMAN, E.; PARKER, I.; TAYLOR, M. **Qualitative methods in Psychology – a research guide**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARROS, D. V. .; SANTOS, N. S. . O PARFOR e a reflexão sobre a prática das professoras: a formação profissional das alfabetizadoras. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 5, n. 3, p. 6 - 21, 2021. DOI: 10.22481/riduesb.v5i3.8303. Acesso em: 9 jul. 2023.

BASTOS, J. M. **PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA- PARFOR: Concepções, Diretrizes e Princípios Formativos**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura), Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário do Tocantins. Cametá-UFPA, 2017. 147 f. Disponível em:

<https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=257407&key=2b1ea91f2bde5608d7d82f8d56961470>. Acesso em 23 abr. 2023

BOSCHETTI, V. R. Tempos de fazer, saber e aprender: o Parfor da Universidade de Sorocaba. **Avaliação**, v. 22, n. 2, p. 529-543, 2017. DOI: DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000200015>. Acesso em 23 abr. 2023

BONFIM, L. J. S. ; ALMEIDA MELO, K. R. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 7, p. e13839, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e13839. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13839>. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística, 1996: Brasil, regiões, unidades da Federação**. Brasília: O Instituto, 1997. 62 p. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_1996_brasil_regioes_e_unidades_da_federacao.pdf. Acesso em 12 fev. 2019.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – MEC.CNE. CEB. Parecer n.º 01/2003. **Consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica**. 2003, 4 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_03.pdf> Acessado em: 09 abr. 2022.

_____. Decreto nº 6.755/2009. **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, seção 1, de 30 jan. 2009.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acessado em: 09 abr. 2022.

_____. Reduções, abreviaturas e siglas. FUNDAG. Disponível em: http://funag.gov.br/manual/index.php?title=Redu%C3%A7%C3%B5es,_abreviaturas_e_siglas. Acessado em 10 abr. 2022.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8 n. 2, p. 185-206, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>. Acessado em 10 abr. 2022.

CAPES, BRASIL, 2023, Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em 01 Jul. 2023.

CARVALHO, M. V. C.; IBIAPINA, I. M. L. M. A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VIGOTSKI. In: CARVALHO, M. V. C.; MATOS, K. S. L. Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed., Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2021. 278 p.

CIAMPA, A. C. "Identidade", in LANE, S. M. T. *et al.* **Psicologia Social – O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COELHO, G. M. S. Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS/UFPI). Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. 256 f. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.554>. Acesso em 01 Jul. 2023.

DAMASCENO, L. L. **Formação Inicial de Professores em Serviço: um estudo sobre o Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) no estado do Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília - UNB. Brasília: UNB, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37967/1/2019_LorenaLinsDamasceno.pdf. Acesso em: Acessado em 10 abr. 2022.

[DAMBROS, M.; MUSSIO, B. R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2014. Disponível em: \[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf\]\(http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf\). Acesso em: 12 jul. 2023.](#)

DAVIDOV, V. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: CHAIKLIN, Seth, HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. (orgs.). **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999. p.39-50.

DIAS DE SOUSA, W. D.; LONGAREZI, A. M. Imitação-criação no processo de formação para o desenvolvimento profissional docente. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 443-462, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0011>. Acesso em: 12 jul. 2023.

DIONÍZIO, F. A. Q. **Aprendizagem da docência para o ensino de geometria na infância no contexto da formação e da prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Ponta Grossa, 2019. 288f. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2919/1/Fatima%20Aparecida%20Queiroz%20Dionizio.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

DUARTE, N. educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, J. C. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia (MG): Navegando Publicações, 2016. p. 101-122.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

EVANGELISTA, O. .; SHIROMA, E. . Apresentação: Organizações multilaterais, redes de governança e políticas educacionais. Roteiro, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–6, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.23373. Acesso em: 25 jul. 2023.

[EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/?format=pdf. Acesso em: 15 out. 2022.](https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/?format=pdf)

FERREIRA, A. M.; BRZEZINSKI, I. Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e24977, 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312020000100117&lng=pt&nrm=iso. acessos em 09 jul. 2023. Epub 18-Ago-2020. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.24977>.

FERREIRA, E. A.; RAMOS, M. F. H.; RAMOS, E. M. L. S.; COUTO, A. L. Autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos sociodemográficos e condições de trabalho de docentes-alunos do Parfor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 337–358, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/M98HMKfYKc4jVSQnFxFVCbL/?lang=pt#>. Acesso em 23 abr. 2023.

FERRO, M. G. D.; BRITO, A. E. Desafios curriculares e pedagógicos na formação docente: enunciados discursivos materializados no projeto pedagógico do curso de pedagogia PARFOR/UFPI. **Revista Form@re**, v. 8, n. 1, 2020. 31-49. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/10624/6442>. Acesso em: 20 set. 2021.

FLEIG, M. T. **Aprendizagem docente das egressas dos cursos de pedagogia: docência com infância**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Santa Maria-RS: UFSM, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15078/TES_PPGEDUCACAO_2017_FLEIG_MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 out. 2022.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

FREIRES, A. C. S. A formação em serviço do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor – aluno egresso do PARFOR. 152 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal

do Pará – UFPA. Belém – PA, 2017. Disponível em:
<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Amanda.pdf>. Acesso em 15 set. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. *et al.* **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. 9-49. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

KONSTANTINOV, F. V. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista: Ciências Econômicas e Sociais**. Trad. João A. Falcato. 3. ed. [s.l.]: Venda Nova Amadora, 1975. 308 p.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e Lógica dialética**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1983.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. – Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LINHARES, R.; FACCI, M. G. D. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: rompendo com a dicotomia entre o natural e o histórico-cultural. In: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. 196 p.

MARQUES, E. S. A. EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA: PRÁTICA DE ENFRENTAMENTO EM MEIO À CRISE DA DEMOCRACIA BRASILEIRA. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 42, p. 51-69, 2019. DOI:

10.26694/les.v0i42.9338. Disponível em:
<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1112>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109149>. Acesso em: 20 mai. 2023.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre feuerbach**. São Paulo: centauro, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELLO, B. V. G. T. O desenvolvimento profissional docente dos professores e professoras de educação infantil do município de Arroio Grande-RS: carta de intenções para o plano de carreira. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Jaguarão: UNIPAMPA, 2020. 105f. Disponível em:
<https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/5569/1/BiancaVergaraGon%C3%A7alvesTeixeiradeMello2021.pdf>. Acesso em 15 abr. 2022.

MELO, S. P.; OLIVEIRA, L. C.; SANTANA, J. F. Figurações de discentes de um programa de formação de professores no ensino superior do Brasil: traçando seus modos de ser. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 336–356, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i2.7742. 15 abr. 2022.

MESQUIDA, P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 235-249, abr./jun. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/tsMm8XyYmbGNs5kdd38Xyrm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 mai. 2023.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, R. A. Proformação: uma análise da influência do Banco Mundial na formação de dois professores leigos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 295-308, 2012. DOI: 10.26512/lc.v9i17.3180. Acesso em 21 set. 2021.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como formadora. **Bolema**, n. 12, p. 29-43, 1996. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10647>. Acesso em 21 set. 2021.

NASCIMENTO, I. V.; MORAES, L. C. S.; MELO, M. A. PARFOR: formação de professores-cursistas no Estado do Maranhão: o Curso de Pedagogia. **Revista de Educação PUC Campinas**, v. 22, n. 2, p. 239-254, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24220/P1519-3993-2017220200006>. Acesso em 09 jul. 2023.

NEPOMUCENO, F. B. O Parfor como processo de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil. **Revista Linhas**, v. 21, n. 46, p. 304-332, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723821462020304>. Acesso em 21 set. 2021.

NETTO, C.; SPAGNOLO, C.; FLORENTINO, J.; AMARAL, L.; ZANCAN, S.; PORTAL, L. L. F. Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v.3, n.1, jul. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11025/8141>. Acesso em 21 set. 2021.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/25897/Livro%20EPSJV%20008194.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em 21 set. 2021.

NÓVOA, A. *Profissão: professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

[OLIVEIRA DA SILVA, R.; ESCOLÁSTICA DE MOURA SANTOS, M. .; PEREIRA DOS SANTOS, P. Mercantilização e educação: os impactos do capitalismo dependente na educação superior no Brasil no contexto da crise estrutural do capital. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 14, n. 1, p. 293–308, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i1.48248. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/48248>. Acesso em: 6 dez. 2022.](#)

OLIVEIRA, K. E. da C.. **Um olhar sobre a formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR em Borba/AM: as contribuições para o desenvolvimento de uma inteligência plena**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-UFAM. Manaus: 2021. 136f. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8907/8/Disserta%c3%a7%c3%a3o_KarolayneOliveira_PPGE.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

PACHECO, J. A., *et al.* **Políticas Educativas. O Neoliberalismo Educacional**. Porto: Porto Editora, 2001.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PESSOA, C. T.; LEONARDO, N. S. T.; OLIVEIRA, A. C.; SILVA, A. V. Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 2, p. 147–156, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/sp9Rj5jYtjPb5s7y9qqCJ4d/#ModalHowcite>. Acesso em 01 Jul. 2023.

PIAUI, Manual de Orientação para Prática Pedagógica Interdisciplinar – PPI. Site PARFOR-UESPI, 2019. Disponível em: <https://parfor.uespi.br/wordpress/wp-content/uploads/2019/06/MANUAL-PPI-2019.pdf>. Acessado em: 18 jul. 2022.

PINO, A. A Psicologia Concreta de Vigotski: implicações para a Educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. et al. **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2017. 33-62.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71. P. 45-78, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000200003>. Acessado em: 18 jul. 2022.

PINTO, R. Â. B.; MARQUES, W.; SILVA, L. V. DA.. O Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR em uma Universidade Comunitária: impactos e resultados. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 25, n. 3, p. 769–790, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/fRnKgjVfXjdpMtWpKS7Qkdt/?lang=pt#>. Acesso em 01 Jul. 2023.

PLACCO, V. L. da S.; SOUZA, V. L. T. (orgs). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUSA, V. L. T. Education Processes of the Teacher as an Apprentice. In: CHAIB, M.; DANEMARK, B.; SELANDER, S.; JODELET, D. **Education, professionalization, and social representations: on the transformation of social knowledge**. New York: Routledge, 2011. 75-85.

PORTO, L. dos S.; BENVIDES, S. L. S. UM DIAGNÓSTICO SOBRE A EFETIVIDADE DOS CURSOS DO PARFOR: a experiência do DCHT/UNEB/Campus xx –Brumado neste processo. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 17, n. 27, p. 267-288. 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/27803/19076>. Acesso em 23 abr. 2023.

REY, F. G. **La investigación cualitativa em psicologia**. São Paulo: Educ., 1999. ROCHA, S. A.; DOMINGUES, I. M. C. S.; MIZUKAMI, M. G. N.; SANTOS, I. R. CASOS DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA INVESTIGATIVA-FORMATIVA NO ESTÁGIO DO PARFOR. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 176, p. 575–591, abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146755>. Acesso em 13 jul. 2023.

ROCHA, R. A.; GUIMARÃES, C. E. S. A. Ferramentas virtuais de aprendizagem num contexto de pandemia: os desafios de sua aplicação nos cursos presenciais da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). In: SOUZA, B. M.; GUIMARÃES, C. E.; ROCHA, R. A. (orgs). **Diálogos acadêmicos em tempos de pandemia: reflexões sob os olhares das Ciências Sociais**. Teresina: EdUESPI, 2021. 31-49 p. Disponível em:

<https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/download/43/38/264-1?inline=1>. Acesso em 29 mai. 2023.

[ROSÁRIO, M. J. A.; MELO, C. N. Educação Jesuítica no Brasil Colônia. **Revista HISTEDBR**, n. 61, p. 379-389, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640534/8093/11097>. Acesso em 29 mai. 2023.](#)

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. 2 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SANTANA, A. da C. M.; CARDOSO, M. C.; SILVA, T. A. A. da. A formação de professores e a teoria crítica: entre o mercado e a emancipação humana. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp.4, p. 2003–2016, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.4.12924. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12924>. Acesso em: 6 dez. 2022.

SANT'ANNA, R. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SANTOS, J. A. dos.; ANUNCIATO, R. M. M. CARACTERÍSTICAS DO PARFOR: UMA REVISÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 63–79, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i1.65002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/65002>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTOS, S. A.; SOUZA, M. de F. M. PARFOR as a Public Policy for the (con)training of teachers: necessary reflections. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, p. e45211730202, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i7.30202. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/30202>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências**, v. 3, p. 11-36, 2014. Acesso em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SCHAFF, A. **O Marxismo e o Indivíduo**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

SCHETTI, V. R.. Tempos de fazer, saber e aprender: o Parfor da Universidade de Sorocaba. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 2, p. 529–543, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/YLDzMymJ5JbYTWQvWysSWLM/?lang=pt#>. Acesso em 23 abr. 2023.

SCHOTTEN, N.; ROMANOWSKI, J. P. FORMAÇÃO CONTINUADA: DA REPRODUÇÃO FRAGMENTADA À INTENCIONALIDADE CONTEXTUALIZADA. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 3, p. 718-737, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n3p718-737>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SCHUETZ, P. P.; GOMES, G. V. A.; CARDOSO, L. M. A percepção de professoras cursistas do Parfor sobre as contribuições do Parfor à prática pedagógica. **Educação & Formação**, v. 6, n. 3, e4646, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4646>. Acesso em 13 jul. 2023.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 89-114, 2015. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>. Acesso em: 6 dez. 2022.

SILVA, E. B.; FRANÇA, A. D.; ARAÚJO, Z. T. S. O PARFOR NA UESPI: O QUE REVELAM OS DADOS NO CENÁRIO EDUCACIONAL NO PIAUÍ. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONEDU, 6., 2019, Fortaleza. Anais... Fortaleza, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_M D1_SA1_ID2109_12082019232609.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

[SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 32, p. 13–32, 2011. DOI: 10.26512/lc.v17i32.3668. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em: 6 dez. 2022.](#)

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, n. 71, p. 45-78, 2000.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 2011. 328f. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/15990/1/Julio%20Ribeiro%20Soares.pdf>. Acesso em 21 jun. 2023.

SOARES, E. M. Políticas públicas para a formação de professores: o olhar sobre as egressas sobre o processo de implantação e desenvolvimento do curso de Pedagogia/PARFOR da UFRRJ. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Rio de Janeiro, p. 106, 2018.

[SOUZA, V. C. Impacto do Parfor nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, e106417, 2021. Disponível em](#)

<https://www.redalyc.org/journal/3172/317268588004/html/>. Acessado em 09 abr. 2022.

SUASSUNA, A. **Auto da compadecida**. 40. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. *Revista Psicologia da Educação*. n. 10/11. 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/41414>. Acesso em 12 abr. 2022.

https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/10TESE_FINAL_CRISTIANE_DE_S_OUSA_MOURA_TEIXEIRAPDF20190704162239.pdf. Acesso em 15 abr. 2022.

VASQUES, A. L. P.; SARTI, F. M.. Entre a forma escolar e a forma universitária na formação docente: o caso do plano nacional de formação dos professores da educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. e270082, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270082>. Acesso em: 14 Jul. 2023.

VIANA JUNIOR, A. (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil - análise crítica e documentos inéditos**. Brasília: Rede Brasil, 1998.

VIEIRA PINTO, Á. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. A quarta aula: o problema do meio na Psicologia. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. **7 aulas de Vigotski: sobre os fundamentos da Pedologia**. Trad. Claudia da Costa Guimarães, 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Manuscritos de 1929. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 01 jul. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jerferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VOSS, D. S.; GARCIA, M. M. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 2, p. 391-412, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/B4QVj6hQfvVmn39rmNNPyYQ/?lang=pt>. Acesso em 21 out. 2022.

APÊNDICE A
Plano de Trabalho da Coleta de Dados

PLANO DE TRABALHO DA COLETA DE DADOS

A produção de dados é um momento muito importante para a produção científica dos trabalhos que fazem a escolha de trabalhar com a empiria. Portanto, destacamos as situações abaixo descritas.

Dia	Ação	Finalidade	
06/09	1ª Reunião.	9h	Conversar com os professores egressos do PARFOR, apresentar a pesquisa e solicitar a assinatura do TCLE.
13/09	Ida às escolas dos colaboradores.	8h	Recebimento das Cartas Pedagógicas.
20/09	2ª Reunião.	9h	Realização da Entrevista Reflexiva Individual com o participante 01.
		15h	Realização da Entrevista Reflexiva Individual com o participante 02.
04/10	3ª Reunião	9h	Realização da Entrevista Reflexiva Coletiva com ambos os participantes.
04/11	Envio do e-mail.	22h	Término da transcrição das entrevistas.

APÊNDICE C

Quadro de articulação de pré-indicadores e sistematização dos indicadores e Núcleos de Significação

NÚCLEO 01 - Motivos que orientaram a escolha e a permanência no curso do PARFOR.		
INDICADOR: Gosto pela docência e a necessidade de formação teórica: motivos que orientaram a escolha pela graduação no curso do PARFOR.		
ID ⁵¹	PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO
ERI – 04 Anísio	Eu escolhi por uma questão de ser um curso de período de férias , mas também, foi porque não era um curso à distância , não é? Eu, financeiramente não tinha condição de estar presencialmente em outra cidade, não ofertavam aqui na cidade presencial. Os que tinham aqui só tinham um encontro por mês. Isso, para mim, era à distância. Mesmo sendo um curso em período de férias, era como se tivesse cursando cotidianamente, no dia a dia... Então, eu escolhi o PARFOR porque era mais presencial do que os outros que tinham na minha própria cidade . Eu optei justamente por isso: não pela questão que não pudesse pagar uma mensalidade, mas eu optei porque era no período de férias, era mais presencial do que outros cursos de Pedagogia, que eram ofertados em algumas instituições. (Entrevista 01 – Anísio – 29/09/2022)	<i>A escolha pelo PARFOR foi em razão de o curso ser desenvolvido presencialmente nas férias.</i>
ERI - 02 Anísio	Veio uma turma de pedagogia antes, mas eu por problemas de saúde na família, percebi que não estava com tempo disponível. E eu tinha uma impressão ali de que, quando eu recebesse o curso, ia ser de braços abertos . Para fazer de forma plena mesmo, para que eu participasse de forma plena, para não me ausentar um instante , não é? (Entrevista 01 – Anísio – 29/09/2022)	<i>A vontade de participar do curso superior de forma plena, sem interrupções.</i>
ERI - 01 Anísio	[Você já conhecia o PARFOR?] De ter participado de algo do curso, não. Só alguns colegas professores, profissionais da educação que estavam cursando cursos como História, Geografia, outros componentes curriculares no PARFOR. [...] Então, quando veio para mim, eu era conhecedor sim, mas superficialmente , pois já ouvia colegas falarem coisas boas sobre o PARFOR . (Entrevista 01 – Anísio – 29/09/2022)	<i>As referências positivas recebidas dos colegas que cursaram o PARFOR contribuíram para candidatura.</i>
CP – 02 Anísio	Estava imbuído em buscar conhecimentos , pois a minha vocação era a pedagogia. Também, buscava um crescimento profissional , não só a questão da graduação, ter uma graduação, mas também buscar melhorar os meus conceitos, a minha metodologia, a minha pedagogia , em sala de aula. (Carta pedagógica – 1º movimento – Anísio)	<i>Buscou o curso porque precisou de conhecimento para desenvolver melhor o ensino.</i>

⁵¹ A partir deste momento, recorrer-se-á às abreviações para denominar a identificação dos pré-indicadores, pois suas origens são de diferentes instrumentos de produção de dados e sua escrita ficará extensa. Assim, CP equivale a Carta Pedagógica, ERI equivale a Entrevista Reflexiva Individual e ERC está diretamente relacionado ao Entrevista Reflexiva Coletiva.

CP – 03 Anísio	Como eu já de antemão falei, eu busquei o curso da graduação em Pedagogia pelo PARFOR para melhorar profissionalmente e, claro que também a gente melhora além de profissionalmente, financeiramente , né? Hoje, o meu salário de professor tem o fruto ainda do curso de Pedagogia, né? (Carta pedagógica – 1º movimento – Anísio)	<i>O curso proporcionou uma melhoria profissional e financeira.</i>
CP – 10 Anísio	Volto a repetir que eu não fiz o curso de Pedagogia simplesmente por melhoria salarial como de antemão eu já tinha escrito, mas foi para buscar melhorias em linhas práticas de ensino e de aprendizagem , o profissional tem que estar constantemente profissional todo profissional e principalmente em educação tem que estar constantemente buscando aprender, conhecer. (Carta pedagógica – 1º movimento – Anísio)	<i>Além da busca por melhoria salarial, havia o interesse em melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem.</i>
ERI – 05 Anísio	Então, optei pelo PARFOR e sabia que viriam profissionais, professores, capacitados, competentes , para me dar subsídio e eu me tornasse um profissional que sou hoje. (Entrevista – 1º movimento - Anísio)	<i>Expectativa de que os professores dessem subsídios à formação profissional.</i>
CP – 01 Anísio	Eu também não tive as oportunidades em outros períodos, outras épocas . Então, quando surgiu a oferta, quando o PARFOR ofertou pedagogia, eu me dispus de imediato . (Carta pedagógica – 1º movimento – Anísio)	<i>Imediata disposição para o curso por falta de oportunidades anteriores de acesso.</i>
CP – 03 Magda	Já cursando uma licenciatura em pedagogia por uma faculdade particular, não tinha a convicção de que pudesse obter uma boa formação teórica e prática para exercer a função de professora, da qual sempre fui e sou apaixonada até os dias de hoje . Tudo aquilo provocava uma inquietude em relação a minha formação, e conseqüentemente um medo em relação a que profissional me tornaria. (Carta Pedagógica – 1º movimento – Magda)	<i>O gosto pela atividade docente.</i>
ERC – 27 Magda	É verdade, é verdade. Quando eu iniciei o PARFOR, eu tinha uns, mais ou menos cinco anos que estava atuando na educação. Eu ainda era bem novinha na época e eu poderia ter saído para fazer outro curso, até porque educação ainda enxergada como menosprezo. Eu poderia ter partido para cursar Direito, Enfermagem, essas coisas que dão mais dinheiro, mas fiquei aqui na educação, porque eu já gostava da educação . (ERC – Magda)	<i>O gosto pela educação também determinou a escolha do curso.</i>
ERI – 02 Magda	Tinha iniciado uma graduação numa faculdade particular , mas eu não estava satisfeita com os métodos de ensino que estavam sendo aplicados... Eu estava vendo que era uma coisa muito fraca e eu não queria terminar uma licenciatura deixando muitas lacunas , porque, por mais que a gente se esforce, ficam algumas <i>lacunaszinhas</i> [sic]. Quando a gente sai de uma graduação, é que a gente tem que aperfeiçoar, depois, já na prática. Então, eu sabia	<i>Busca por uma formação que desse suporte teórico e prático para o trabalho em sala de aula.</i>

	que eu tinha que fazer um curso que me desse base, suporte teórico e, às vezes, até prática também para que eu pudesse desenvolver um novo trabalho na sala de aula. (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)	
INDICADOR: Afetos negativos mediando a atividade docente antes do PARFOR.		
ID	PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO
ERI – 13 Anísio	Às vezes, mesmo em um diálogo em um encontro de profissionais em educação, você não tem a aquela graduação específica, você fica um professor, mas “contido” [sinaliza as aspas]. Contido nas minhas falas nos encontros pedagógicos... Hoje, me sinto libertado e com o poder de falar, não de coisa fazer críticas... mas de mostrar o “porquê”, assegurar, amarrar naquilo que meus teóricos vão dizendo, por exemplo, Paulo Freire... (Entrevista – 1º movimento - Anísio)	<i>Inibição pela ausência de respaldo teórico-prático.</i>
ERI – 23 Anísio	Eu simplesmente tenho que dizer que aprendi . A gente pensava que sabia ser professor ou dar aula, entendeu? Mas foi durante o curso de Pedagogia que eu comecei a perceber que não era daquele jeito... Eu pensei que eu era um grande professor, um grande profissional de educação, mas... que nada! [risos] eu ainda estava engatinhando na pedagogia . (Entrevista 01 – Anísio – 29/09/2022)	<i>Percebe que estava apenas iniciante no aprendizado da profissão.</i>
ERI – 12 Magda	[...] o fazer pedagógico, na verdade, não tinha tanto embasamento de procurar pessoas, alguns autores, que falavam realmente da educação, de como a gente deveria trabalhar... a gente não tinha conhecimento desses autores, não tinha conhecimento de tecnologias... Então, era uma coisa muito superficial : tínhamos poucos recursos , não tinha o conhecimento de como trabalhar outros recursos... então, antes do PARFOR, a gente tinha pouca bagagem , porque assim, a gente não tinha em quem se embasar para fazer um trabalho diferenciado... [...] antes do PARFOR, era uma coisa muito solta, né? (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)	<i>Antes do PARFOR, faltava embasamento e o trabalho era superficial, devido à pouca bagagem que dispunha.</i>
ERI – 09 Magda	Tinha dois momentos... eu não me sentia preparada e capacitada para, realmente, estar atuando e fazendo o meu trabalho , a minha labuta pedagógica de forma que eu visse que realmente iria trazer o desenvolvimento das crianças... (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)	<i>Antes da formação, predominava a sensação de despreparo e incapacidade.</i>
ERI – 01 Magda	[...] eu já trabalhava na área da educação, mas não tinha nenhuma formação a nível de graduação , né? Tinha iniciado uma graduação numa faculdade particular, mas eu não estava satisfeita com os métodos de ensino que estavam sendo aplicados... (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)	<i>A atuação na docência sem formação em nível superior gera insatisfação.</i>
ERI – 06 Magda	A prática pedagógica antes, eu costumo dizer que aprendemos forçadamente, pois a gente aprendeu tudo na prática, espelhado em outras pessoas que já tinham	<i>A docência aprendida na prática, por meio</i>

	<p>formação, que já trabalhavam, que já tinha... eu tive com base a minha mãe, uma excelente professora aposentada há dois anos [se emociona]. Então, quem me dava suporte prático e até teórico também era ela. (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)</p>	<p><i>da experiência do outro.</i></p>
INDICADOR: Valorização docente por meio da formação no curso do PARFOR		
ID	PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO
ERC – 32 Anísio	<p>Para mim, ele me tornou valorizado, entendeu? (ERC - Anísio)</p>	<p><i>O PARFOR fez com que os professores fossem valorizados.</i></p>
ERC – 34 Anísio	<p>Eu penso que eu era professor, né? Mas não estaria falando como falo hoje. Você se sente melhorado, valorizado, entendeu? E, querendo ou não, as escolas demonstram isso, um elogio, é silenciosa, mas a gente percebe que é valorizado. Quando diz vamos colocar o Anísio e a tal, porque ele tem domínio e é a pessoa certa para atuar ali. Aí você se sente valorizado, entendeu? Então, se não fosse pela formação em Pedagogia, eu não estaria nas turmas que eu estou hoje. (ERC - Anísio)</p>	<p><i>O sentimento de valorização vem do reconhecimento de que é a pessoa certa para estar na função.</i></p>
NÚCLEO 02 - O subjetivo e o objetivo mediando a aprendizagem da docência no curso do PARFOR.		
INDICADOR: Preocupação com dimensão humana na formação do aluno: sentido da docência produzida no curso do PARFOR.		
ID	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO
CP – 11 Magda	<p>Foi através do PARFOR que aprendi e ressignifiquei o meu fazer pedagógico como docente, onde aprendi a formular um conceito próprio do que é a docência. Com tudo, entendo que a docência vai além de um professor e um aluno, ser docente é mais do que um mediador do conhecimento, e ser discente não é apenas um ser que vai buscar o conhecimento, a docência é tudo isso que mencionei e mais um pouco, é através dela que podemos expandir os nossos horizontes, entender que podemos transformar as nossas vidas, que não mais seremos cegos perante a sociedade, e o mais importante ter a sensibilidade vocacional para a docência. (Carta Pedagógica – 1º movimento – Magda)</p>	<p><i>Por meio do PARFOR, desenvolveu a atividade docente e o sentido de que a docência é mais que a mediação do conhecimento: é transformação de vidas.</i></p>
ERI – 14 Magda	<p>Eu vejo que, depois do curso, eu passei a olhar o trabalho pedagógico com outros olhos. Não só como o ensino e a aprendizagem, o ler, o escrever, mas que isso vai muito além... pois a gente está formando cidadãos, está ajudando, a formar cidadãos, pessoas que realmente vão estar inseridos na sociedade, que temos que levar sempre o melhor, fazer com que eles sejam seres humanos pensantes, que tenham conhecimento dos direitos, dos direitos dele, que eles possam realmente e lutar pelos direitos deles, por exemplo, de ter qualidade à saúde, ter qualidade em educação, de ter lazer e todas as outras coisas</p>	<p><i>A atividade docente como processo de formar cidadãos.</i></p>

	que são possíveis, né? (Entrevista – 1º movimento - Magda)	
ERI – 15 Magda	Porque, às vezes, o que a gente tinha muito era... era esse pensamento de fazer com que as pessoas lessem e escrevessem. E, hoje não , hoje, a gente tem que ir muito além disso, a gente tem que formar cidadãos, que pensam, que tem entendimento, tem a capacidade de refletir sobre vários temas que a gente tem na sociedade... porque eu acredito que a formação de fato seja isso. (Entrevista – 1º movimento - Magda)	<i>A formação do aluno é a preparação para a cidadania, através do pensamento, entendimento e reflexão.</i>
ERC – 14 Magda	Tem muitos adolescentes, que têm problemas. São muitos fatores, né? Mas, é essa questão de a gente precisa saber lidar com essas emoções desses adolescentes. Eu vejo muitas colegas dizendo da dificuldade de se trabalhar... (ERC - Magda)	<i>Saber lidar com as emoções dos adolescentes é algo necessário no trabalho do professor.</i>
ERC – 10 Magda	Então, enxergar essa pessoa como ser humano, eu acho que é mais ou menos isso, dá realmente a ele o direito de ele crescer como enquanto pessoa, enquanto profissional, enquanto cidadão, né? Então, todos esses aspectos, eu vejo que nós que estamos na base é que temos que assegurar de fato. (ERC - Magda)	<i>Enxergar o aluno como ser humano é dar a ele o direito de crescer enquanto pessoa, profissional e cidadão.</i>
ERC - 13 Anísio	Por exemplo, uma criança, ela é evangélica, veio reclamar do fato de ter que sentar perto das meninas na sala... sobre o que os colegas iriam dizer dele. Eu disse: eles vão dizer que você é uma pessoa respeitadora, que sabe conviver com todo mundo independentemente das diferenças. Depois, perguntei para ele: será se existe cor pra mulher e pra homem? Não somos nós que inventamos isso? Ele pensou e disse: está certo, professor. Mas nem todo mundo tem este cuidado... Inclusive, a mãe dele me falou depois em uma reunião de pais que ele chegou em casa falando sobre a explicação que eu dei e que ela ficou refletindo que os pais nunca trabalham isso com os filhos. (ERC - Anísio)	<i>O cuidado necessário para ajudar os alunos a superar ideias pré-concebidas.</i>
ERC – 11 Anísio	Quando ele chega na sala de aula, eu já estou lá esperando por ele pra acolher. É tão bom... nem todo mundo, digamos, vai vir triste, entristecido, com algum problema de casa, mas você está na portaria, na porta da sala, para dar um bom dia, dar um abraço... É muito bom quando você diz e enxerga o outro como ser humano. (ERC - Anísio)	<i>O acolhimento aos alunos alimenta bons sentimentos no professor.</i>
ERC – 09 Magda	É onde a gente tem que enxergar essa pessoa como ser humano de fato que ele precisa, que ele tem direito e que nós é que temos que assegurar esse direito dele... porque uma criança que chega na sala de aula, uma criança até cinco, seis anos de idade, não tem noção do que são os direitos dele. Então, assim, se eu sou a professora dele, eu tenho que fazer com que ele venha construir, que ele venha atender, que ele venha abrir a mente dele porque a	<i>Ao considerar o aluno como ser humano, o professor assegura os direitos dele [aluno].</i>

	partir da base mesmo, onde a mente dele vai se expandir. (ERC - Magda)	
ERC – 03 Magda	Muitas das vezes a gente sendo professor, estava ali e não queria enxergar o outro como um ser humano, mas que ele tinha que ter pela obrigação de fazer tudo que era mandado pelo professor. É essa flexibilidade de... rever algum conceito... (ERC - Magda)	<i>O fato de o professor não querer enxergar o outro obrigava o aluno a fazer tudo que o professor mandava.</i>
INDICADOR: “A gente se torna flexível”: significação acerca da atividade de ensinar produzida pelo PARFOR.		
ID	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO
ERC - 01 Magda	Então, o que que a gente está entendendo é que... A gente se torna flexível. Eu acho, na verdade, eu acredito que a gente já vem de um início de carreira um pouco despreparado , né? Mas ainda deixando um pouco alguém, no sentido de informação pedagógica, de sala de aula, que a gente iria encontrar. Então assim, a gente trouxe de fato para sala de aula algo ainda muito enrijecido, né? Onde a gente ainda era detentor do saber, né? E queríamos que os alunos simplesmente pegassem conhecimento, internalizasse aquele conhecimento. Então, a gente não dava uma abertura para que esse conhecimento fosse construído, né? Então, eu vejo que essa flexibilidade, a gente adquiriu depois [do curso] , né? Então, assim, a gente não queria saber disso, a gente só chegava, jogava o nosso conteúdo e pronto, quem [alunos] quer pegar, pegou. E, quem não pegasse, ia ficar para trás, né? Então, assim, hoje a gente não pode fazer isso. (ERC - Magda).	<i>Compreende que o professor precisa construir o conhecimento com o aluno, pois ele não detém o saber.</i>
ERC – 02 Anísio	Então, antes é como eu falei, essa questão de flexibilidade, como dizem alguns colegas por meio dos resultados que veem. Eu achava que, por exemplo, o que seria feito pra o aluno era por meio de um conteúdo e uma metodologia universal. Não era bom... Eu me tornei flexível nessa questão aí, entendeu? (ERC - Anísio)	<i>Uma visão conteudista e de que haveria uma metodologia universal.</i>
ERI – 16 Anísio	Antes eu, professor Anísio, talvez, por não ter o conhecimento, ou digamos assim... não era nem espontânea... [pensa] pelo fato de eu não ter esse conhecimento eu era... era inflexível. Mas a pedagogia me mostrou que o profissional, professor, tem que ser flexível, entendeu? Às vezes, é aquela questão: se você planeja uma aula, pensa que planeja uma aula bacana, lindíssimo, belíssima, daquele jeito... mas você não pensou no sujeito da história lá, na... digamos assim, na sua “clientela” [sinaliza as aspas]. Você pensou aquela aula, mas sabe... o meu público lá era outro. Então, antes eu não tinha essa	<i>O predomínio da inflexibilidade nos momentos de planejamento.</i>

	flexibilidade. Percebi muito em meus planejamentos aquela questão da colocação muito na primeira pessoa do simular, o eu, entendeu? E não é por aí. (Entrevista – 1º movimento - Anísio)	
ERI – 17 Anísio	Antes eu, professor Anísio, talvez, por não ter o conhecimento, ou digamos assim... não era nem espontânea... [pensa] pelo fato de eu não ter esse conhecimento eu era... era inflexível. Mas a pedagogia me mostrou que o profissional, professor, tem que ser flexível , entendeu? Às vezes, é aquela questão: se você planeja uma aula, pensa que planeja uma aula bacana, lindíssimo, belíssima, daquele jeito... mas você não pensou no sujeito da história lá, na... digamos assim, na sua “clientela” [sinaliza as aspas]. Você pensou aquela aula, mas sabe... o meu público lá era outro. Então, antes eu não tinha essa flexibilidade. Percebi muito em meus planejamentos aquela questão da colocação muito na primeira pessoa do simular, o eu entendeu? E não é por aí. (Entrevista – 1º movimento - Anísio)	<i>A flexibilidade está relacionada à consideração do aluno nos momentos de planejamento.</i>
ERC -05 Anísio	[...] eu até coloquei sobre essa flexibilidade... é essa forma de pesquisar... você fazer uma pesquisa sobre o aluno, por um diagnóstico não só do... daquele componente curricular que você leciona . Eu não tinha as habilidades, que eu tenho hoje pra trabalhar com crianças com necessidades especiais. Lá na escola, eu trabalho com dois em uma turma e dois em outra e interagindo e não apenas inserindo lá no contexto... é... uma das crianças não tem domínio da leitura, mas os outros estão lendo, é... o transtorno aí, ficou em segundo plano. Tem um outro que tem deficiência auditiva, mas isso não é um problema... ele, às vezes tira o aparelho auditivo e os colegas dizem, pois tu faz é gritar na sala [ri bastante]... Mas é porque a minha voz é grave e ele consegue captar bem. Então é isso que eu chamo de flexibilidade profissional, né? Eu me sinto melhorado por essas coisas... (ERC - Anísio)	<i>A flexibilidade é pesquisar o aluno em outros aspectos constitutivos, além do componente curricular.</i>
INDICADOR: Afecções positivas provocadas pelos professores do PARFOR que medeiam a vontade de aprender.		
ID	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO
ERI – 18 Magda	No PARFOR, os professores eram muito solícitos, ajudavam demais a gente, não só durante o período, pois até hoje eu tenho contato com alguns professores, são pessoas maravilhosas. Então, são pessoas que nos deram o espelho... Para mim, eles me motivaram a querer mais dentro da educação... e eu acho que é isso que a gente buscava, enquanto professor, enquanto estudante: sempre buscar mais, porque professor nunca para de estudar, né? (Entrevista – 1º movimento – Magda)	<i>A solicitude dos professores e sua atuação despertaram o interesse por querer aprender mais.</i>

ERI – 23 Magda	[...] na parte de formação, o que eu mais gostava mesmo, era da questão de como alguns professores aplicavam os conteúdos na sala de aula, de como eles ministravam esses conteúdos e como eles repassaram, né? (Entrevista – 1º movimento – Magda)	<i>A aula como parte mais esperada da formação.</i>
ERI – 24 Magda	Alguns professores tinham... mas era um pouquinho complicado, porque alguns não tinham toda essa sensibilidade, né? Principalmente os que não tinha formações na área da pedagogia. Porque eram outras disciplinas, que não eram tão afins, né? (Entrevista – 1º movimento – Magda)	<i>Os professores sem formação em Pedagogia não tinham a mesma sensibilidade dos demais.</i>
ERI – 17 Magda	Ele me deu uma visão de que eu poderia ir além [aumenta a intensidade da voz]. Poderia ir além. Não só pensar naquele cursozinho [sic] de graduação e parar por ali. Pois, antes mesmo de eu terminar o curso, por conta de virem muitos professores de fora, de outros estados... e a gente ficava encantado quando eles iam lá e destrinchavam meio mundo de especializações, mestrado, doutorado... Então, aquilo também, para nós era motivacional. É tanto que, antes mesmo de eu terminar o curso, eu já pensava: quero fazer a especialização. [...] então, o curso do PARFOR trouxe algo que... não sei se para as outras pessoas foram da mesma forma, mas para mim, ele conseguiu abrir a minha visão de que eu poderia ir muito além, muito além mesmo. É tanto que eu fui atrás, consegui. (Entrevista – 1º movimento – Magda)	<i>O nível de formação dos professores impulsionou a vontade de continuar aprendendo a docência, mas em outros níveis.</i>
ERC – 20 Magda	Seria muito interessante que a gente pudesse ter professores pedagogos até os anos finais, que é onde eles são adolescentes, eles não são muito novos, para trabalhar por uma formação da mente, entender eles... a mente deles está se abrindo para muita coisa, então... eh... eu acho que muitos adolescentes se perdem, né? Desistem, porque lá eles encontram outros professores, com outras metodologias, com outra visão... não é mais aquela coisinha, daquele amorzinho, cuidadozinho [sic]. (ERC - Magda)	<i>Os professores pedagogos deveriam atuar nos anos finais, pois ali os alunos também precisam de cuidado.</i>
ERC – 22 Magda	Eles [professores pedagogos] conseguem transmitir uma emoção maior, tanto para os pequenininhos, como na faculdade. Eles conseguem passar isso com mais facilidade e internalizam mais fácil, faz com que a gente tenha mais vontade de correr atrás e ter mais, que eu posso dizer... que tem mais coragem de buscar, né? (ERC – Magda)	<i>A forma como professor pedagogo trabalha produz vontade de correr atrás e ter mais.</i>
ERC – 18 Magda	O professor pedagogo faz muita falta na formação do aluno... até nos anos finais . Ele traz recursos pra não ficar uma aula chata, monótona. Ele sempre traz coisas que agregam... são coisas que motivam o aluno, né? Quando ano termina, o aluno já fica com aquela expectativa de como vai ser no ano seguinte. (ERC – Magda)	<i>O professor pedagogo motiva o aluno.</i>
ERC – 15 Magda	Um bom pedagogo está quase sendo um coach... se colocar um grupo de pedagogos numa roda de conversa, sai muita coisa... Mas é muita coisa, mesmo... [riem entre si] É	<i>O pedagogo é um profissional</i>

	um profissional entusiasmado, que sonha muito... (ERC – Magda)	<i>entusiasmado, sonhador.</i>
ERI – 16 Magda	E, também, trazer isso com amor... eu acredito que a pedagogia traz para gente um diferencial: o professor pedagogo é diferente, ele tem uma forma de trabalhar diferente, ele traz o ensino como algo que é motivacional , entendeu? (Entrevista – 1º movimento – Magda)	<i>O professor pedagogo tem um diferencial: motiva os alunos.</i>
ERC – 21 Magda	Então, esse ensino com maior motivação que nós estamos falando é o que desperta a vontade. Vontade de aprender, vontade de continuar, de crescer , né? Porque eu acho que... acho não, eu tenho certeza que ao longo da vida, principalmente na formação acadêmica, a gente teve professores que marcaram a vida da gente, né? Eles se tornaram espelhos e, na maioria dos casos, se a gente for fazer uma ...uma reflexão, a maioria desses professores eram pedagogos. (ERC – Magda)	<i>O ensino com motivação é o que desperta a vontade de aprender, de continuar e de crescer.</i>
ERC – 16 Anísio	Às vezes, até dizem para a gente: Parem de sonhar, de delirar! [riem bastante] Ele é muito sonhador e além de ser sonhador, ele traz, ele motiva o aluno dele. (ERC - Anísio)	<i>O pedagogo é um profissional que sonha muito e motiva seus alunos.</i>
ERC – 19 Anísio	[...] aquela coisa, de sempre trazer coisas que vai abrilhantar os olhos da criança , né? Então, às vezes, eles perdem um pouquinho a motivação quando chegam nos anos finais. (ERC - Anísio)	<i>É preciso trazer coisas que abrilhantam os olhos das crianças.</i>
ERI – 11 Magda	Então, depois que a gente terminou o curso , todo mundo ficou muito, muito feliz... eu, então, fiquei radiante de felicidade [demonstra muita satisfação e orgulho ao falar]... Realmente, quando concluí o curso, eu disse para mim mesma: agora eu sou uma professora preparada e capacitada pra trabalhar na área que eu escolhi. (Entrevista – 1º movimento - Magda)	<i>A alegria pela sensação de preparo e capacidade para trabalhar na docência.</i>
CP – 10 Magda	Falar do PARFOR , me traz muitas memórias e muita emoção (posso afirmar que nesse momento os olhos começam a marejar), tenho plena convicção e me sinto privilegiada por ter concluído minha graduação pelo referido plano mencionado acima. (Carta Pedagógica – 1º movimento – Magda)	<i>As muitas memórias e emoções vivias no curso despertam a sensação de ter sido privilegiada por concluir a graduação no PARFOR.</i>
ERC – 29 Magda	E quando é um assunto de formação a gente vê que surtiu efeito quando a gente vê que as pessoas estão colocando em prática aquilo que aprendeu , né? A gente vê no dia a dia que as pessoas realmente tiveram novas práticas, com um trabalho mais adequado, a metodologia mais adequada... então, eu acredito muito que o programa chegou a alcançar o objetivo, que era de formar	<i>O PARFOR alcançou seu objetivo, pois os professores estão colocando em prática o que</i>

	realmente professores. (ERC - Magda)	<i>aprenderam.</i>
INDICADOR: Desvalorização social da profissão docente afeta a motivação do professor.		
ID	PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO
ERC – 30 Magda	Eu vejo assim, a questão mesmo da formação de professores ser um pouco menos valorizada em relação a outras profissões. Eu acho que a sociedade é que deveria mesmo valorizar. Eu não falo nem quanto à remuneração, né? Que também precisa. Precisa muito, mas enquanto sociedade, que as pessoas pudessem enxergar de uma outra forma, com outros olhos, né? Porque, às vezes, chega bem aqui o professor e um advogado ou algum enfermeiro, um médico, alguma coisa e aí as outras profissões são mais valorizadas, né? Você fica ali até um pouquinho receoso, né? Porque até a gente, às vezes, acaba se menosprezando. Porque a sociedade vê assim, dessa forma. (ERC – Magda)	<i>Compreende que a profissão docente é desvalorizada socialmente.</i>
ERI – 28 Magda	Enquanto docente, eu vejo e sonho demais com um ensino melhor, que a gente seja valorizado, enquanto professores [aumenta a intensidade da voz]... não só professores, mas todos os que fazem educação sejam valorizados, né? Porque a gente sabe que quando a gente é valorizado a gente tem uma motivação maior também. (Magda)	<i>Quando se é valorizado, a motivação e satisfação aumentam.</i>
INDICADOR: As condições precárias em que ocorreu o curso do PARFOR.		
ID	PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO
ERI – 11 Anísio	A estrutura física [da UESPI] em si, não me importou, pois o foco era no conteúdo que estava dentro da estrutura física [da UESPI]. A estrutura profissional que estava dentro do curso. (Entrevista 01 – Anísio – 29/09/2022)	<i>Apesar da estrutura física, o foco era o conteúdo, o curso.</i>
ERI – 08 Anísio	Só que na UESPI, aqui em São João do Piauí, não tinha a estrutura... digamos assim, envaidecedora, mas que eu acho o seguinte: quando a gente percebe na coordenação local e nos coordenadores que vinham se fazer presente em alguns momentos no curso, a gente via que era uma coisa organizada, entendeu? Era uma coisa... com atenção mesmo, com respeito aos nossos profissionais... (Entrevista 01 – Anísio – 29/09/2022)	<i>Embora a estrutura do prédio não fosse adequada, ele reconhece a atenção e o respeito dos coordenadores.</i>
ERI – 31 Magda	[...] tinha pessoas de outras cidades e foi muito complicado para elas conseguirem concluir o curso. A gente teve alguns colegas que chegaram a querer desistir, que passaram um semestre sem vir para escola porque era muita despesa, era muito distante da cidade deles e tinha que vir para cá... às vezes não tinha familiares aqui para receberem eles e hospedar. Tinham que pagar hotel, despesas de alimentação... Então, assim, gerava um custo muito grande para algumas pessoas que vinham de municípios distantes, né? E alguns realmente chegaram a querer	<i>A turma era composta por alunos de outros municípios.</i>

	desistir, passaram um semestre sem requestrar. (Entrevista – 1º movimento - Magda)	
ERI – 32 Magda	A gente teve alguns colegas que chegaram a querer desistir , que passaram um semestre sem vir para escola porque era muita despesa, era muito distante da cidade deles e tinha que vir para cá... às vezes não tinha familiares aqui para receberem eles e hospedar. Tinham que pagar hotel, despesas de alimentação... Então, assim, gerava um custo muito grande para algumas pessoas que vinham de municípios distantes , né? E alguns realmente chegaram a querer desistir, passaram um semestre sem requestrar. (Entrevista – 1º movimento - Magda)	<i>Os acadêmicos de outras cidades enfrentaram dificuldades financeiras para se manterem ativos no curso.</i>
CP – 05 Magda	Mesmo com algumas dificuldades e sendo um curso de férias , na qual precisava cumprir as obrigações como professora da rede municipal, e ao final de cada semestre ingressar na faculdade como aluna , só tenho a agradecer ao PARFOR, pois foi lá onde realmente pude me encontrar e me firmar de fato na carreira queria seguir “docente”. (Carta Pedagógica – 1º movimento – Magda)	<i>O cumprimento das obrigações como professora é condição para assistir às aulas do PARFOR, mesmo sendo curso de férias.</i>
ERI - 26 Magda	[...] inicialmente a gente tem desgaste físico , porque quando a gente saía da sala de aula, enquanto professor a gente, já tinha que adentrar no curso como aluno, né? Então a gente não tinha... a gente passou quatro anos sem ter férias . Passando o tempo todinho sala de aula, professor, sala de aula, aluno. Então, tinha um desgaste físico e tudo. (Entrevista – 1º movimento - Magda)	<i>Desgaste físico devido à ausência de períodos de férias.</i>
ERI – 30 Magda	[...] a gente tinha muita dificuldade com materiais de tecnológicos onde a gente tinha que nos desdobrarmos muito, para poder conseguir fazer os nossos trabalhos , tinha que nos reunir em grupo, porque muitas pessoas não tinham sequer um notebook, não tinha internet em casa , a gente tinha que “morar” [faz sinal de aspas] nas <i>lan houses</i> para fazer os trabalhos... (Entrevista – 1º movimento - Magda)	<i>A dificuldade financeira dos alunos e com recursos tecnológicos.</i>
ERI – 29 Magda	[...] a gente teve alguns desafios durante o curso, né? Principalmente em relação a estrutura, né? Estrutura física, de prédio, a gente não tinha cadeiras adequadas, a gente não tinha boa ventilação , [...] também as questões de materiais pedagógicos que não eram muito de qualidade , não eram muito bons: as letras muito pequenas, apostilas que eram rasuradas, eram manchadas. Então, assim, a gente tinha um pouco de dificuldade nessa questão. Às vezes a material demorava a chegar também para a gente, o professor já estava com dois dias ministrando aula, quando chegava, e não tinha material, porque custava muito a chegar, à coordenação enviar esses materiais.	<i>Dificuldades encontradas no decorrer do curso devido à logística e à má qualidade dos recursos pedagógicos.</i>
CP - 04 Magda	Assim iniciamos, e começaram a surgir alguns problemas durante o percurso , principalmente no que diz respeito as	<i>Problemas que existiram durante</i>

	<p>condições estruturais do prédio onde funcionava as aulas, sala muito pequena, carteiras inadequadas, falta de equipamentos tecnológicos para suprir as necessidades básicas do aluno, que muitas das vezes precisávamos estar fazendo nossos trabalhos nas lan houses gerando despesas. Outro problema que enfrentamos foi em relação aos materiais didáticos, apostilas com impressões de má qualidade. (Magda)</p>	<p><i>o curso do PARFOR: estrutura do prédio, despesas com lan houses, material didático com impressão de má qualidade.</i></p>
<p>NÚCLEO 03 - Os impactos da formação ofertada pelo PARFOR na atividade docente dos professores.</p>		
<p>INDICADOR: Mudanças na atividade docente provocadas pelo curso no PARFOR.</p>		
ID	PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO
CP – 05 Anísio	<p>Então, para mim, o que trouxe esse curso, as disciplinas do curso, foram enriquecedoras também como conhecimentos, aprendizagem, né? Eu aprendi nesse curso coisas que, por exemplo, na minha docência, enquanto professor, eu adotava algumas práticas que não eram confiáveis, às vezes, me limitava por não ter a graduação, a formação, então, que ocorreu? Após os conhecimentos que o curso me ofertou, tive mais segurança nas práticas, né? Na minha docência, no dia a dia, em sala de aula. Conhecimento sobre como lidar com algumas situações dentro de sala de aula, etc. (Carta pedagógica – 1º movimento – Anísio)</p>	<p><i>O curso ofereceu conhecimentos necessários à atuação em sala de aula.</i></p>
CP – 07 Anísio	<p>Posso dizer que houveram modificações na minha prática pedagógica por causa do curso, né? Ele impactou, o que causou na minha vida, tanto na prática, docência. Foram muitos impactos. Como eu já, anteriormente, escrevi, vejo a Pedagogia como um leque que se abriu, nos meus conhecimentos, nas minhas práticas, sobre como aplicar essas práticas. Porque nas ciências exatas, não é que elas não te possibilitam alguma coisa, mas a Pedagogia abre um leque que lhe fortalece, lhe dá segurança, A gente passa a conhecer vários teóricos cada um com uma teoria. (Carta pedagógica – 1º movimento – Anísio)</p>	<p><i>Mudanças na atividade docente por meio da apropriação de mais conhecimentos e sua aplicabilidade.</i></p>
CP – 06 Anísio	<p>A Pedagogia me deu essa oportunidade. Esse curso de Pedagogia foi um facilitador para mim e hoje, eu me sinto um profissional. Não acabado como algo que parou, mas eu me sinto um profissional à altura. Eu não me sentia assim antes, anteriormente, antes do curso de Pedagogia, da graduação que eu fiz pelo PARFOR. (Carta pedagógica – 1º movimento – Anísio).</p>	<p><i>O curso fez com que o professor se sentisse um profissional.</i></p>
CP - 09 Anísio	<p>Então, o curso em si teve impacto na minha vida. Financeiramente, também, com certeza, porque o salário é fruto daquilo que você conquista com os estudos. Teve impacto salarial, também na questão de melhorar meu salário e tudo mais.</p>	<p><i>A melhoria salarial foi um impacto da participação no curso.</i></p>

ERI – 21 Anísio	<p>Foi uma reconstrução, para mim, psicologicamente, entendeu? Como eu falei, tive bons professores em psicologia, filosofia... e isso me ajudou muito mesmo na questão das ressignificações. Me reconstitui não só profissionalmente, como também psicologicamente. Eu aprendi muito no curso... na questão de me portar como professor... Por exemplo, eu entendi na pedagogia... ela me fez entender que eu não sou professor só dentro da escola, sou professor fora também. Eu sou professor, entendeu? Agora, digamos que eu esteja em qualquer outro cargo eventualmente. Então, eu “estou” [ênfatisa] naquele cargo, mas professor, eu sou cotidianamente. Então ela me fez pensar dessa forma. (Entrevista – 1º movimento - Anísio)</p>	<p><i>O curso gestou um novo profissional e mudanças psicológicas.</i></p>
CP – 12 Anísio	<p>Antes eu já tinha, já era professor concursado, mas após a graduação em Pedagogia, me sinto fortalecido para poder discutir em algumas formações que a gente participa no dia a dia, na escola municipal da qual eu trabalho. A gente tem mais propriedade pra discutir, debater, colocar as nossas opiniões e a dos teóricos que a gente cultua ou dos que não somos adeptos. (Carta Pedagógica - 1º movimento - Anísio)</p>	<p><i>A graduação em Pedagogia proporcionou mais propriedade para o professor se posicionar.</i></p>
ERI – 18 Anísio	<p>Então, isso é que eu chamo de melhoramento profissional, foi isso aqui eu me tornei: mais flexível. O curso de pedagogia me deixou flexível de mais e até colegas profissionais, que trabalhavam comigo há algum tempo, quando voltaram a conviver comigo durante e depois do curso nas instituições escolares do município, passaram a falar assim: quem te viu antes, não te reconhece, viu? Hoje, não. Eu sou um profissional flexível que é o que pede, o que exige a pedagogia. (Entrevista – 1º movimento - Anísio)</p>	<p><i>O curso de Pedagogia oportunizou uma atuação mais flexível.</i></p>
ERI – 19 Anísio	<p>Porque, antes, eu não era o profissional, de me agarrar aos livros, ler, entendeu? Hoje, eu sei que, quando eu tenho algo para explicar para meus alunos, eu já vou ver o que é que o Paulo Freire pensa disso, o que Vigotski, Piaget estão pensando nisso... Agora, eu sou muito agarrado a Piaget. (Entrevista – 1º movimento - Anísio)</p>	<p><i>O atual contato com a leitura e a literatura pedagógica frente às tomadas de decisão.</i></p>
ERI – 14 Anísio	<p>Às vezes, mesmo em um diálogo em um encontro de profissionais em educação, você não tem a aquela graduação específica, você fica um professor, mas “contido” [sinaliza as aspas]. Contido nas minhas falas nos encontros pedagógicos... Hoje, me sinto libertado e com o poder de falar, não de coisa fazer críticas... mas de mostrar o “porquê”, assegurar, amarrar naquilo que meus teóricos vão dizendo, por exemplo, Paulo Freire... (Entrevista – 1º movimento - Anísio)</p>	<p><i>Empoderamento da fala a partir das produções teóricas dos quais se apropriou.</i></p>
ERI – 16 Anísio	<p>Antes eu, professor Anísio, talvez, por não ter o conhecimento, ou digamos assim... não era nem espontânea... [pensa] pelo fato de eu não ter esse conhecimento eu era... era inflexível. Mas a pedagogia me mostrou que o profissional, professor, tem que ser flexível, entendeu? Às vezes, é aquela questão: se você planeja uma aula, pensa que planeja uma aula bacana, lindíssimo,</p>	<p><i>O curso possibilitou que ele compreendesse que no planejamento é</i></p>

	<p>belíssima, daquele jeito... mas você não pensou no sujeito da história lá, na... digamos assim, na sua “clientela” [sinaliza as aspas]. Você pensou aquela aula, mas sabe... o meu público lá era outro. Então, antes eu não tinha essa flexibilidade. Percebi muito em meus planejamentos aquela questão da colocação muito na primeira pessoa do simular, o eu, entendeu? E não é por aí. (Entrevista – 1º movimento - Anísio)</p>	<p><i>preciso considerar o aluno.</i></p>
<p>ERI – 15 Anísio</p>	<p>Então, é por isso que eu digo, hoje que foi uma libertação para mim: porque me senti fortalecido. Eu tenho, digamos, a arma, não é? [pensa um pouco] Para você mostrar que é pedagogo, não precisa dizer. Suas ações lhe mostram quem você é, a quem veio... Então, para mim, foi enriquecedor, por isso: me transformou. Antes, eu poderia ter até o conhecimento, mas não tinha um respaldo, não tinha... não era assegurado pela graduação, como hoje. O professor Anísio pode sentar e debater, falar de teorias e de como deve se proceder. Eu me sinto algo importante hoje no município de São João do Piauí. Sou pedagogo, não é? Só agradeço, pois foi riquíssimo. (Entrevista – 1º movimento - Anísio)</p>	<p><i>A graduação possibilitou ao professor discutir sobre assuntos da área profissional de forma consciente.</i></p>
<p>ERI – 25 Anísio</p>	<p>O curso, para mim, foi enriquecedor porque a segurança que eu tenho hoje... antes mesmo de eu ser o profissional que eu sou... é... em uma entrevista dessa aqui, com você, eu ia ter alguns bloqueios, sem querer me abrir ou ficar chateado. (Entrevista – 1º movimento - Anísio)</p>	<p><i>A formação produziu segurança para a atuação profissional.</i></p>
<p>CP - 09 Magda</p>	<p>Todo o processo formativo foi de grande relevância, não podendo aqui deixar de ressaltar os cursinhos que foram ofertados dentro do mesmo programa de formação. (Carta Pedagógica – 1º movimento – Magda)</p>	<p><i>Reconhece a relevância do processo formativo vivenciado no PARFOR.</i></p>
<p>ERI - 13 Magda</p>	<p>A gente aprendeu como lidar com as crianças, trabalhar jogos, trabalhar as questões de multimídia também, pois ajudam bastante no nosso fazer pedagógico... saber como planejar e executar um plano de aula, que antes a gente fazia o plano de aula, mas achava que estava certo, né? Mas, depois é que a gente foi ver, que tinha que refazer, remodelar o que a gente tinha planejado, porque a gente tem que seguir o plano, que a gente tem que seguir um currículo... então... tem que ser tudo direitinho, conforme diz a BNCC e todos os outros documentos que embasam a educação nacional. Agora, a gente também tem conhecimento desses documentos [...] E aí, depois do PARFOR, foi isso que aconteceu: abriu uma visão, uma amplitude muito grande para todos nós. [...] Então, quando a gente pensa em um determinado conteúdo, já vem diversas possibilidades de fazer esse trabalho. (Entrevista – 1º movimento - Magda)</p>	<p><i>O curso ampliou a visão acerca da atividade docente e dos elementos que a constituem.</i></p>

ERI – 05 Magda	[...] então, eu gostava bastante e vi que realmente era um curso que trazia embasamento tanto teórico, como também trazia uma formação com mais base para o professor. Foi algo que me chamou muita atenção, fiquei apaixonada. (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)	<i>O curso trazia embasamento teórico para o professor.</i>
CP - 03 Magda	No ano de 2015 iniciamos as aulas, com muitos sonhos, expectativas muito positivas, com o desejo de poder sair dali não somente com um diploma na mão, mas preparados enquanto profissional e ser humano melhor. (Carta Pedagógica – 1º movimento – Magda)	<i>O início do curso é marcado por expectativas positivas, sonhos e desejo de ser melhor profissional e ser humano.</i>
ERI – 10 Magda	[...] logo nos primeiros meses , a gente já notava uma diferença grandiosa nos nossos trabalhos , então a gente comentava isso entre nós, os alunos. Essa bagagem de poucos meses já era levada para o nosso trabalho. (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)	<i>O curso do PARFOR oferece suporte para a atividade docente.</i>
CP – 12 Magda	Hoje, tenho duas vertentes, a profissional de antes e depois do PARFOR , atualmente me vejo como uma excelente profissional , atuo nas turmas de pré-escola (sou apaixonada) onde ao longo dos meus 11 anos de serviços prestados 5 são na educação infantil. Depois da minha formação muita coisa mudou na minha atuação profissional , as bases teóricas me deram sustentação para trabalhar a prática , entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem, como planejar e executar um plano de trabalho, buscar metodologias diferenciadas que chamem a atenção do aluno e proporcione mecanismo que contribuir de forma mais rápida e consolide a aprendizagem do mesmo, aprendi a ter a sensibilidade de olhar a especificidade de cada um. (Carta Pedagógica – 1º movimento – Magda)	<i>O curso do PARFOR mudou a atuação docente, oferecendo sustentação teórico-prática.</i>
ERI – 21 Magda	Então, o PARFOR foi algo que também trouxe uma desinibição para a gente, porque nós não tínhamos essa formação, dessa questão de apresentações, de fazer apresentações... a gente ainda era muito travado nessa questão, até porque a gente não foi preparado pra isso. A gente veio de um ensino médio onde não tinha essa preparação de seminários. É tanto, que quanto foi para fazer os nossos trabalhos de conclusão de curso e TCC, foi bem trabalhoso, bem complicado, né? Muito nervosismo e alguns pensavam em desistir. (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)	<i>A participação nas atividades do curso como superação da formação no ensino médio.</i>

ERI – 04 Magda	Assim, quando eu resolvi me candidatar à vaga, na verdade, eu já conhecia o PARFOR, porque já estavam ofertando turmas na cidade e o que mais me chamou a atenção foi o fato de que a minha mãe também já estava quase concluindo o curso pelo PARFOR, ela fez geografia. E... eu via como que era o ensino do PARFOR, como que era a dinâmica que os professores usavam porque, às vezes, eu ia com ela para a UESPI. Eu a acompanhava, participava dos passeios com os alunos da turma dela... então, eu gostava bastante e vi que realmente era um curso que trazia embasamento tanto teórico, como também trazia uma formação com mais base para o professor. Foi algo que me chamou muita atenção, fiquei apaixonada. (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)	<i>O gosto pelo curso e o reconhecimento pelo que o curso oferece na formação.</i>
ERI – 22 Magda	Essas PPI's, a gente tinha todo semestre, todo final de semestre, a gente tinha PPI's, a gente tinha que apresentar umas práticas, uns projetos, a gente tinha que fazer uns projetozinhos [sic] e tinha que apresentar eles nas escolas. Geralmente, a gente apresentava nas escolas. Como é o nosso curso, Pedagogia, era mais voltado pra os anos iniciais, a gente fazia jogos, a gente fazia muitos jogos e a gente nas escolas, né? Então, a gente levava esses materiais, a gente deixava os materiais nas escolas, as escolas... nossa! Ficavam muito agradadas com tudo que a gente levava, porque eram trabalhos maravilhosos, muito bacanas, os alunos eram muito dedicados aos trabalhos e aí, todo final de semestre, a gente tinha essas PPI's para apresentar, né? Aí, quando era o retorno das aulas, a gente ia voltar para poder apresentar na sala o que foi feito nos projetos. A gente apresentava no semestre seguinte. (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)	<i>PPI eram projetos de intervenção desenvolvidos nas escolas</i>
ERI – 19 Magda	A gente fazia muitos trabalhos... de campo também. Fazia visita nas escolas, levava uns trabalhos práticos para as escolas, fazíamos apresentações... Além das práticas de PPI, que eram as práticas pedagógicas, a gente sempre tinha que direcionar, fazer nas escolas mesmo. Então, era algo que a gente estava levando para eles, mas a gente era que ganhava, né? Que a gente tinha muito conhecimento e buscava mesmo esse conhecimento trazendo deles, das escolas... Então, a gente tinha essas práticas nas escolas. Tínhamos algumas formações, também, para as quais a gente ia... viajava para Teresina, fazia apresentações... (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)	<i>Diferentes tipos de atividades de aprendizagem constituíram o processo formativo dos professores no PARFOR.</i>
ERI – 20 Magda	Além da das práticas de PPI, que eram as práticas pedagógicas, a gente sempre tinha que direcionar, fazer nas escolas mesmo. Então, era algo que a gente estava levando para eles, mas a gente era que ganhava, né? Que a gente tinha muito conhecimento e buscava mesmo esse conhecimento trazendo deles, das escolas... Então, a gente tinha essas práticas nas escolas. (Entrevista 01 – Magda – 27/09/2022)	<i>Através das PPI, os professores entrevistados nas escolas, buscando mais conhecimentos.</i>

CP – 04 Anísio	Então, para mim, o que trouxe esse curso, as disciplinas do curso, foram enriquecedoras também como conhecimentos, aprendizagem, né? Eu aprendi nesse curso coisas que, por exemplo, na minha docência, enquanto professor, eu adotava algumas práticas que não eram confiáveis, às vezes, me limitava por não ter a graduação, a formação, então, que ocorreu? Após os conhecimentos que o curso me ofertou, tive mais segurança nas práticas, né? Na minha docência, no dia a dia, em sala de aula. Conhecimento sobre como lidar com algumas situações dentro de sala de aula, etc. (Carta pedagógica – 1º movimento – Anísio)	<i>Através das disciplinas do curso apreendeu-se conhecimentos sobre como lidar com as situações em sala e aula.</i>
ERI – 12 Anísio	Tinha outras ações... ocorreram as aulas de campo... nós tivemos muitas oportunidades mesmo. Recordo que, no momento de uma disciplina que nós estávamos pagando, não sei se de História ou de Geografia ou Artes... não lembro perfeitamente, mas sei que nós tivemos o prazer de aula no parreiral de uvas do Assentamento Marrecas, uma viagem com transporte fornecido pela gestão do município de São João do Piauí. Tudo feito pelos professores que vinham, buscando incentivar a gente. Eles perguntavam, primeiro, se a gente estava à disposição para aquele evento, para aquele momento, daquela aula. Se era possível daquela forma... para trazer aquilo como um facilitador para nós... Então, nós tivemos isso aí: não foi só a disciplina em si. Ali, nós tivemos muitas andanças na região de São João do Piauí. Tudo em busca de estudo, não é? Biblioteca... até mesmo o projeto do Sandrinho do Acordeon , em São Raimundo Nonato, a gente foi conhecer, porque tinha uma disciplina que falava de projetos sociais. Os professores e a coordenação local levaram nossas turmas para uma tarde lá. Passamos uma tarde lá nesse instituto do Sandrinho do Acordeom. Foi bacana. (Entrevista 01 – Anísio – 29/09/2022)	<i>Aulas de campo, visitas e projetos sociais foram ações formativas relevantes.</i>
INDICADOR: O curso do PARFOR mediando a permanência na docência.		
ID	PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO
ERC – 26 Anísio	Sobre a carreira, às vezes, e ficava me perguntando: meu Deus, será que é esta carreira mesmo que eu quero seguir? Nas horas das desilusões e decepções, a gente ficava pensando, mas depois do curso de Pedagogia, tenho clareza de que a docência é mesmo o que eu quero. Quando a gente se torna pedagogo, é difícil você querer sair. (ERC - Anísio)	<i>Através do PARFOR, houve clareza da opção pela docência.</i>
ERC – 35 Anísio	Eu penso que eu era professor, né? Mas não estaria falando como falo hoje. Você se sente melhorado, valorizado, entendeu? E, querendo ou não, as escolas demonstram isso, um elogio, é silenciosa, mas a gente percebe que é valorizado. Quando diz vamos colocar o Anísio e a tal, porque ele tem domínio e é a pessoa certa para atuar ali. Aí você se sente valorizado, entendeu? Então, se não fosse pela formação em Pedagogia, eu não estaria nas turmas que eu estou hoje. (ERC - Anísio)	<i>A formação em Pedagogia determinou o lugar de atuação.</i>

CP – 06 Magda	Mesmo com algumas dificuldades e sendo um curso de férias, na qual precisava cumprir as obrigações como professora da rede municipal, e ao final de cada semestre ingressar na faculdade como aluna, só tenho a agradecer ao PARFOR , pois foi lá onde realmente pude me encontrar e me firmar de fato na carreira que queria seguir: “docente” . (Carta Pedagógica – 1º movimento – Magda)	<i>O PARFOR foi o que garantiu a carreira na docência.</i>
ERC - 28 Magda	Porque, hoje, a gente sabe que tem muitas pessoas que estão atuando aí, na área, mas que não é realmente o que ela quer, né? E quando a gente está atuando em algo que a gente não gosta, às vezes, a gente não faz bem feito e fica a desejar, então eu acho que a gente precisa fazer o que a gente gosta, pra que possa contribuir pra uma sociedade cada vez melhor, né? E foi realmente no PARFOR onde eu entendi de fato o que eu queria realmente. (ERC – Magda)	<i>O PARFOR fez com que entendesse qual profissão deveria seguir.</i>
INDICADOR: Reflexões sobre o aluno e suas particularidades.		
ID	PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO
ERC – 06 Anísio	Ver o aluno na sua individualidade. É justamente é isso que eu quero fazer entender e compreender: o valor da noção da individualidade. Não, não somente como educando e educador, mas como ser humano mesmo , né? (ERC - Anísio)	<i>É preciso ver a relação não só entre educador e educando, mas como ser humano.</i>
ERC – 07 Anísio	Eu vejo como... [para um pouco e pensa] Nós somos mediadores. Até porque ser humano nenhum, desde criança, é... digamos... uma tábula rasa ou folha em branco, que não tenha conhecimento nenhum. Entendeu? É alguém de quem eu preciso para mim construir o futuro, junto... Eu vejo ele como o sujeito da história, pois o sujeito que eu vejo é esse: de quem eu preciso pra mim construir essa humanidade... (ERC - Anísio)	<i>O aluno é visto como sujeito da própria história, com quem o professor constrói essa humanidade.</i>
INDICADOR: Reflexão: Ser professor-aluno ou aluno-professor exige posturas diferentes.		
ID	PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO
ERI - 25 Magda	Então, a gente mesmo que tinha que colocar para os professores que eles estavam lidando com pessoas que eram professores, mas que naquele momento a gente estava sendo aluno e a gente estava precisando de uma bagagem que a gente não tinha ainda, né? Então, tinha que ter toda uma sensibilidade, uma visão de olhar para a gente, não como professor, mas como aluno . Em outros momentos, a gente tinha que chamar atenção dos outros alunos e dizer, não, nós somos professores, nós estamos aqui para aprender, mas nós temos que nos posicionar como professores . (Entrevista – 1º movimento - Magda)	<i>As relações conflitantes existentes a partir dos papéis de professor e de aluno.</i>
ERC – 25 Magda	Até porque a gente estudava no período de férias. Estava na sala de aula, enquanto professor, e já ia pra sala de aula, enquanto aluno , né? Então, isso dava uma bagunçazinha [sic] na cabeça e, depois das aulas, a gente	<i>Alternação entre ser professor e ser aluno</i>

	voltava pra sala de aula com uma postura um pouquinho diferente e pensava: não, espera aí, calma, agora que eu já estou no dia de trabalho, aqui já é outra postura. (ERC – Magda)	<i>bagunçava a cabeça.</i>
ERC – 23 Magda	Então assim, a gente estava de igual para igual. Então, tinha que realmente haver esse diálogo... Resumindo, quando a gente tá na frente, enquanto professor, a gente é uma coisa, quando estava ali, sentadinho, era outra coisa. E vice-versa, né? (ERC – Magda)	<i>Diferentes atuações: ser professor e ser aluno.</i>

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada **A aprendizagem da docência mediada pela formação ofertada no PARFOR-UESPI**, Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador Emanuel Moura Costa e tem como objetivos Investigar as mediações que constituem a aprendizagem da docência no PARFOR-UESPI (principal), conhecer as motivações pessoais e profissionais que impulsionaram os professores a buscar a formação ofertada no PARFOR, explicar as ações formativas desenvolvidas no PARFOR que mediaram o processo de aprender a docência, apreender as significações dos professores egressos do PARFOR acerca do processo de aprender a docência, e analisar os impactos da formação realizada pelo PARFOR no processo de aprender a docência vivenciado pelos professores no programa (específicos). Esta pesquisa tem por finalidade colaborar com a produção científica acerca do objeto de estudo, através de seu desenvolvimento e para que os professores egressos do PARFOR-UESPI possam oportunamente refletir sobre a própria prática pedagógica. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do seguinte telefone (89) 98121-1476 (professor Emanuel M. Costa). Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em

Pesquisa da– UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa se justifica na necessidade compreender um fenômeno que marca a trajetória social e histórica da constituição do indivíduo social professor brasileiro da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental: a elevação do nível de formação destes através de uma política pública desenvolvida em âmbito nacional. Para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados Cartas Pedagógicas e Entrevistas Reflexivas.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: constrangimento, vergonha, estresse, desconforto ou medo de exposição da identidade ao participar das entrevistas e cansaço ao responder as perguntas durante a entrevista ou na escrita da Carta Pedagógica. Porém os mesmos serão contornados através da substituição de perguntas que o afetem negativamente, causando o desconforto, estresse, vergonha ou constrangimento, pela abordagem mais direta e respeitosa possível, pela adequação das perguntas, pausas ou remarcação da entrevista. Bem como pela substituição dos nomes dos entrevistados antes mesmo de iniciar o processo de constituição de dados.

Dessa maneira, pretende-se proteger o participante e garantir que os objetivos da pesquisa sejam cumprindo através do respeito e do comprometimento com os direitos do participante e com a responsabilidade social da pesquisa. Inclusive, sendo necessário, proceder-se-á a interrupção e remarcação da entrevista para outra data, afim de evitar a sobrecarga mental e o adoecimento do participante.

Apesar dos riscos apontados, esta pesquisa também traz benefícios, tanto para o participante, como para o campo de investigação e à sociedade, de maneira geral. O participante terá a oportunidade de refletir sobre seu processo de aprendizagem da docência e os fatores nele envolvidos, bem como acerca de como esse processo vem impactando a sua prática pedagógica. Já no campo de investigação, a pesquisa desponta como um salto qualitativo em relação aos outros trabalhos que já vinham colaborando para a compreensão do objeto de estudo, pois ao investigar este fenômeno, que é parte do universo da formação de professores, acrescentam-se mais possibilidades de transformação desse cenário. À sociedade em geral, esta pesquisa traz como benefícios a oportunidade de os professores, frente ao processo de reflexão, orientarem suas práticas pedagógicas ao objetivo de humanizar as novas gerações.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre

acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

São João do Piauí-PI, _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

