



# EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO Parfor: UMA ANÁLISE QUALIQUANTITATIVA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN NO CAMPUS DE ASSU/RN

## TRAINING EXPERIENCES AT Parfor: A QUALIQUANTITATIVE ANALYSIS OF UERN'S PEDAGOGY COURSE AT THE CAMPUS OF ASSU/RN

Francisco Canindé da Silva **1**

Nalgia Maria Bezerra **2**

**Resumo:** Este trabalho apresenta experiências didáticas, políticas e pedagógicas vivenciadas com professores-cursistas de oito turmas do Curso de Pedagogia/Parfor no Campus Avançado da UERN em Assú, no período de 2010 a 2022. A tarefa é perceber-destacar práticas formativas que contribuíram amplamente com a qualidade do trabalho docente dos professores-cursistas e os impactos positivos produzidos nos cotidianos escolares. Metodologicamente, na perspectiva qualitativa e dos estudos nos dias cotidianos, realizaram-se incursões nos relatórios das referidas turmas, enlaçando as conversações com uma representatividade de egressos. Tanto os procedimentos quanto os resultados foram interpretados a partir de abordagens teóricas democratizantes, o que tornou possível evidenciar contribuições dilatadoras acerca da formação inicial de professores no Parfor. Os resultados sinalizam gestos de ruptura e de concretização de práticas emancipatórias.

**Palavras-chave:** Parfor. Curso de Pedagogia. Formação de Professores. Experiências Formativas.

**Abstract:** This work presents didactic, political and pedagogical experiences lived with participant teachers from eight classes of the Pedagogy Course/Parfor at UERN Advanced Campus in Assú, from 2010 to 2022. The task is to perceive-highlight training practices that have largely contributed to the quality of the teaching work of the participant teachers and the positive impacts produced in school routines. Methodologically, in the qualitative perspective and in the approaches in/from/with the daily routines, incursions were carried out in the reports of the referred groups, linking the conversations with a representativeness of graduates. Both procedures and results were interpreted according to democratizing theoretical approaches, which made it possible to evidence dilating contributions about initial teacher training at Parfor. The results point to gestures of rupture and realization of emancipatory practices.

**Keywords:** Parfor. Pedagogy Course. Teacher Training. Formative Experiences.

- 
- 1** Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Departamento de Educação/Campus Avançado da UERN/Assú. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2648756864112363>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5089-284X> E-mail: [canindesilva@uern.br](mailto:canindesilva@uern.br)
  - 2** Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora do Departamento de Educação/Campus Avançado da UERN em Assú. Coordenadora Institucional do Parfor/UERN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7135077341619035>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4526-2624>. E-mail: [naligiabezerra@uern.br](mailto:naligiabezerra@uern.br)
- 

## Introdução

As políticas públicas de educação impulsionadas pela Declaração Mundial de Educação em Jomtien, na Tailândia, 1990, priorizaram a formação inicial e continuada de professores como uma das urgências para o final do século XX e início do século XXI, reverberando-se em todos os países signatários da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como no caso do Brasil.

A urgência para formar professores em nível de graduação estava relacionada com os resultados que se almejavam com fins de garanti do fortalecimento do mercado de trabalho capitalista, tecnológico e informático em ascensão à época. O governo brasileiro imbuído desse compromisso criou programas de formação inicial para professores da Educação Básica que não dispunha dessa formação.

O Plano Nacional de formação de Professores da Educação Básica (Parfor) se configura como um dos maiores programas criados para cumprimento desse objetivo estabelecido em Jomtien (1990), embora entenda-se que outras iniciativas também foram desenvolvidas localmente, em unidades de federação por iniciativas próprias ou com apoio do governo federal. O Parfor aconteceu em sua maioria em parceria com municípios, estados e universidades brasileiras – públicas (estaduais e federais) e privadas.

No Estado do Rio Grande do Norte, o programa se efetivou em várias universidades, principalmente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que, para além da tradição com a formação inicial de professores, está presente em seis municípios polos que agregam estudantes de municípios circunvizinhos. A referida universidade tem seus *campi* localizados nas cidades de Natal (capital), Mossoró (região Oeste Potiguar), Assú (Região Central), Patu (Mesorregião do Alto Oeste), Pau dos Ferros (Alto Oeste) e Caicó (Região do Seridó) do estado do Rio Grande do Norte.

O *Campus Avançado* de Assú, *espaçotempo* em que a experiência de formação inicial do Curso de Pedagogia/Parfor também aconteceu, tem possibilitado perceber e destacar iniciativas quali quantitativas propícias à reflexão e dilatação de compreensões acerca de formação de professores. As experiências cotidianas com professores-cursistas e suas trajetórias docentes ajudaram a problematizar suas práticas pedagógicas e provocar rupturas com concepções e fazeres educativos docentes.

Metodologicamente, utilizamos para recenseamento dos dados quantitativos, um questionário produzido a partir do Google Formulários, requerimentos de matrículas dos professores-cursistas e relatórios finais de cada uma das turmas concluintes. Para as questões de caráter mais subjetivo, realizamos rodas de conversas utilizando o *Google Meet*, com 01 representante de cada turma, previamente consultado e acordado o momento da conversa.

Optamos pela metodologia da conversação, por entender que esta prática faz emergir muitos outros dispositivos de compreensão que as entrevistas, os questionários e outros procedimentos não conseguem traduzir. Nesse sentido, valemo-nos das cotidianistas Carvalho, Silva e Delboni (2019, p. 56) para reafirmar que “as conversações são tomadas para além do processo de individualização, ou seja, concebidas como agenciamentos em redes de conversações que potencializam acontecimentos inscritos em modos coletivos”.

A potência das rodas/redes de conversações encontra em Garcia, Rodrigues e Emilião (2019, p. 121) a justificativa para assumirmos esse procedimento metodológico como necessário para captura de outros sentidos formativos. “Seguimos avançando na ideia da conversa e “rodas de conversação” pois, entendemos, o conversar como uma maneira outra de se relacionar com os sujeitos da pesquisa”.

As abordagens teóricas adotadas para a escrita desse texto se articulam às concepções democratizantes e emancipatórias de educação, compreendendo a formação inicial de professores em serviço, não apenas como uma etapa da formação acadêmica, mas como momento/movimento de um aprender que acontece por toda a vida (CANÁRIO, 2003) e articula em processos formais o conjunto das experiências sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos em seus diferentes cotidianos.

O princípio do aprender por toda a vida, relaciona-se com a concepção de emancipação

social defendida por Santos (2008), para quem a emancipação é um conjunto de lutas processuais, sem fim definido, distinguindo-se de outros conjuntos por seu caráter político e de lutas. Assim, a formação inicial de professores é entendida como uma das múltiplas frentes de lutas e de aprendizagens permanentes a que são submetidos esses profissionais, seja do ponto de vista da luta pela garantia do direito a formação em uma universidade, ou seja pela qualificação de sua ação profissional docente.

Com esta posição política e epistemológica, acreditamos que a maneira de entender a formação inicial revaloriza-se e evidencia outros princípios e práticas que não sejam a mesmidade, a repetição, a assimilação técnica e de técnica para fins de uma lógica capitalista, patriarcal e colonialista que vem invadindo a escola, a universidade e os cursos de formação de professores.

Com Larrosa (2015), entendemos que a experiência é aquilo que nos passa e deixa marcas, com elas aprendemos que as ações vividas cotidianamente nem sempre nos tocam ou produzem afecções para ser traduzida como experiência. Por isso, com Walter Benjamin, Larrosa faz uma crítica ao que se vive atualmente na sociedade – a pobreza de experiências. Muito se passa, mas pouco *nos* passa.

Dessa maneira, a proposta deste artigo se organiza em torno de duas dimensões de experiências recíprocas e interdependentes que nos tocou, a quantitativa e a qualitativa, apresentando dados que impactaram a vida dos professores e daqueles diretamente envolvidos com sua ação pedagógica. As duas seções expostas no texto tentam traduzir da melhor maneira possível os sentidos e sentimentos da força deste programa na formação de professores em Pedagogia no *Campus* Avançado da UERN em Assú.

## **Impactos quantitativos do curso de pedagogia/Parfor no âmbito do campus da uern em ASSU**

O Parfor está presente no Curso de Pedagogia do *Campus* Avançado de Assú desde o início do programa na UERN em 2010, contribuindo significativamente com a formação inicial de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas de municípios do interior do estado.

Inicialmente, foram ofertadas 02 turmas no período de 2010 a 2014 atendendo a 73 professores-cursistas. Ainda durante esse primeiro convênio mais 01 turma de 27 professores foi inserida no curso entre 2013 e 2017. A terceira edição desse programa ocorreu entre 2016-2020, em que 85 professores foram alocados em 04 novas turmas ofertadas. Atualmente, estamos com 01 turma de 53 professores em andamento desde 2018, que concluirá suas atividades ainda neste ano de 2022 e com previsão de abertura de novas turmas para 2022 e 2023 conforme Edital 08/2022/CAPES/Parfor.

Compreendemos a relevância desse programa ofertado pelo Curso de Pedagogia no *Campus* Avançado da UERN em Assú, quando reconhecemos que um total de 238 professores obtiveram a formação inicial específica para exercer a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas do estado do RN entre 2010-2022.

Corroborando com os dados apresentados, encontramos na localização geopolítica do *Campus* Avançado da UERN em Assú, uma das justificativas para integrar necessidades formativas das redes de ensino em relação a formação inicial de professores, visto que nesse período de atividades do Parfor atendemos um total de 18 municípios distribuídos nas microrregiões do RN, tais como a Microrregião do Vale do Açu, a Microrregião do Médio Oeste e a Região Central de Angicos.

Para a percepção da importância dessa formação inicial no interior do estado, destacamos os municípios atendidos pelo Parfor/Curso de Pedagogia *Campus* Avançado da UERN em Assú de acordo com cada microrregião ou região: (i) Microrregião do Vale do Açu, atendido com 09 municípios (Alto do Rodrigues, Assú, Carnaubais, Ipanguaçu, Itajá, Jucurutu, Pendências, Porto do Mangue e São Rafael); (ii) Microrregião do Médio Oeste, com três municípios atendidos (Paraú, Campo Grande e Triunfo Potiguar); (iii) Região Central de Angicos com 06 municípios atendidos (Afonso Bezerra, Angicos, Fernando Pedrosa, Lajes, Pedro Avelino e Santana do Matos).

Percebemos a importância desse programa para a formação inicial de professores, quando analisamos os resultados do Censo Escolar 2021 relacionados a adequação da formação docente, que aponta para um relativo avanço nos dados

Entre os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 85,3% têm graduação. No ensino infantil, dos 593 mil docentes que atuaram em 2020, 79,1% possuem graduação. Nessa etapa, o crescimento no percentual de docentes com nível superior completo foi gradual, partindo de 64,1%, em 2016, para 76,5%, em 2020. (INEP, 2021)

Dessa forma, acreditamos que as oito turmas e os 238 professores certificados pelo Curso de Pedagogia do *Campus* Avançado de Assú, garantida pelos convênios do Parfor, no período de 2010 a 2022 alcançaram os objetivos propostos, dentre eles o de qualificar profissionais da educação de escolas das redes municipais e estaduais sem a formação inicial (licenciatura), a fim de garantir-lhes um trabalho coerente e transformador para si e à formação qualitativa de crianças e jovens da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **Saberes e *conhecimentossignificações* da formação inicial em circulação**

A formação de professores articulada no âmbito do curso de Pedagogia/Parfor no *Campus* Avançado da UERN em Assú/RN propiciou resultados para além da métrica quantitativa, demonstrando que a proposta de formação em serviço vivenciada por estes profissionais (professores-cursistas da Educação Básica) é viável e possível nesse formato, embora sabe-se que esta é uma prática decorrente de uma política paliativa para garantir ‘qualidade’ ao processo de ensino e da aprendizagem da Educação Básica (GENTILI, 2008).

A lógica que subjaz a formação inicial de professores em serviço, modularmente organizada dentro de *espaçostempos* comprimidos afeta a capacidade reflexiva e criativa dos professores, restando-lhe aparentemente o aprendizado técnico do ser professor, conforme aponta Ramalho, Gautier e Nunes (2004). Segundo os referidos autores essa competência *per si* não articula a diversidade de saberes construídos nas trajetórias dos sujeitos – experiências, táticas, linhas de fuga, próprio de quem vivencia a profissionalidade no cotidiano.

Por isso, acredita-se que esse modelo e prática de formação inicial de professores tem recebido inúmeras críticas por deixar muitas fendas no percurso formativo e nas práticas pedagógicas docentes. A natureza da política de formação inicial de professores no Parfor está imbricada com essa ação política, mas não impede que na prática pedagógica cotidiana essa ação seja alterada e produza outros contornos. “A formação dos profissionais da educação é uma questão nacional e, como tal, tem sido enfrentada pelo movimento social” (ALVES, 2015, p. 67) que se faz a partir das lutas cotidianas.

A crítica feita a esse modelo de formação inicial de professores tem suscitado outros questionamentos e reflexões, especialmente no que refere a garantia do direito, ao que acontece nos cotidianos da formação e os sentidos que os professores-cursistas atribuem ao processo. São por estas fendas, sinuosidades e inventividades cotidianas, que tem sido possível compreender e evidenciar a relevância social que o Parfor produz nos formandos.

O sentimento de mundo (ALVES, 2008) que emerge dos cotidianos no curso de Pedagogia/Parfor do *Campus* da UERN em Assú, por meio das redes de conversações e dos mergulhos realizados com todos os sentidos nestes *espaçostempos* tem possibilitado perceber-destacar dessas práticas inéditos-viáveis (FREIRE, 2002) formativos, dificilmente reconhecidos por lógicas racionalistas de avaliação e de aferição de aprendizagem.

As práticas pedagógicas cotidianas, taticamente produzidas por professores-formadores e professores-cursistas revelam criatividade, responsabilidade social e compromisso ético dos envolvidos, mesmo quando o tempo destinado a formação presencial seja condensado em dois dias a cada semana para um determinado componente curricular.

Entendemos com Sússekind, Pellegrini e Tavieria (2016, p. 24) que o reconhecimento

dessas práticas pedagógicas cotidianas – fugidias e inventivas caracterizam o que os referidos autores denominam de justiça cognitiva, ou seja “[...]esses entrelugares curriculares de formação são possíveis, valorizam o homem comum em suas práticas de invenção, usos e consumos. [...] Precisam ser desinvisibilizados e reconhecidos em sua potência formadora”. Fazer justiça cognitiva é, portanto, reconhecer e potencializar as redes de *saberesfazeres* cotidianas dos praticantes enquanto conteúdo político e epistemologicamente viável.

No relato de uma professora-cursista do Parfor/Pedagogia, reconhecemos a relevância que esse trabalho de formação inicial produz e de como reverbera em suas práticas docentes nas escolas em que atuam. A relação *prácticateoriaprática* (ALVES, 2008) se presentifica e possibilita a dilatação da rede de *saberesfazeres* tecida na experiência de cada um destes profissionais.

*Um fator que se torna evidente a meu ver na formação docente do pedagogo(a) é proporcionar possibilidades de aprendizagens múltiplas, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes, com isso sempre estando preocupado como se dá o seu processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, essas relações que vão sendo estabelecidas aula após aula são suportes de como lidar com as diferenças e particularidades de cada sujeito, entendendo que são desafios diários. Contudo, é algo que faz parte da profissão, acrescentando aos conhecimentos já imbuídos no(a) docente. Cursar Pedagogia me trouxe inquietações, me fez pensar acerca da minha prática enquanto professora, me oportunizou novos olhares, questionamentos, reflexões que me direcionam a me posicionar em certas situações com mais afinco e uma maior segurança. Assim sendo, o curso de Pedagogia trouxe contribuições valiosíssimas para o exercício de minha profissão (Profa. 8ª turma).*

A Professora egressa do curso de Pedagogia/Parfor manifesta com veemência a relevante contribuição que o processo formativo produziu em suas atividades cotidianas docentes. Afirma acumular experiências e que estas foram colocadas em diálogo com novas categorias de análise, conteúdos e procedimentos metodológicos, razão basilar dos cursos de formação de professores – desenvolver a formação a partir da leitura de mundo (da escola, da docência) de seus praticantes, apresentada na narrativa da professora de ‘conhecimentos prévios’.

Compreendemos com Azevedo e Alves (2004) que um dos contextos indispensáveis no processo formativo acadêmico de professores é o do contexto da prática, *espaçotempo* em que os profissionais docentes aprendem a reconhecer situações-limites e a desenvolver inéditos-viáveis (FREIRE, 2002) a partir das circunstâncias.

Poucos se dão conta de outro contexto de formação que, por isso, acaba sendo desconsiderado e, conseqüentemente, desqualificado: a prática docente que se gesta no cotidiano escolar. É nesse contexto – a do cotidiano escolar – que são forjados os docentes. Nele se aprende a ser professor sendo professor (AZEVEDO, ALVES, 2004, p. 09).

Como traduzir essas experiências docentes da prática cotidiana em conteúdo curricular nos cursos de formação de professores? Esse talvez tenha sido o maior desafio dos professores-formadores, ouvir cada um desses cursistas, perceber as situações-limites e empreender com eles, a partir de leituras e reflexões, outras possibilidades de ação, desta feita, uma ação crítica, exercida com maior consciência, como identificamos na narrativa da professora da oitava turma. “Cursar Pedagogia me trouxe inquietações, me fez pensar acerca da minha prática enquanto professora, me oportunizou novos olhares, questionamentos, reflexões que me direcionam a me posicionar em certas situações com mais afinco e uma maior segurança”.

Reconhecemos na narrativa de professora egressa da primeira turma do curso de Pedagogia/Parfor, em 2010, pontos de convergência com a narrativa da professora da última turma. Percebemos que algumas questões que inquietavam a referida professora, foram sendo problematizadas e

ganham outras compreensões a partir da vivência no referido curso.

*Antes de cursar pedagogia, minhas inquietações eram constantes, diante da atuação no contexto escolar. Me perguntava: Será assim mesmo que devo direcionar minha prática docente? A maneira como cuido das crianças está correta? Os materiais são esses mesmos? Será que estou desenvolvendo minha função corretamente? E o curso de pedagogia/Parfor veio ao encontro de muitas dessas inquietações que o fazer pedagógico me deixava angustiada. Como tive a oportunidade de cursar já atuando profissionalmente, então, ao longo do percurso, as leituras, os discursos, as reflexões foram preenchendo lacunas teóricas e metodológicas, relevantes e bastante significativa na minha atuação. Então, desta forma posso afirmar que essa formação contribui diariamente na minha postura na relação teoria e prática, além do meu reconhecimento profissional – ascensão na carreira e oportunidade de cursar especialização, que também ajudou na verticalização da função (Profa. 1ª turma).*

Além de todas as questões didático-pedagógicas de conflito, tensão e de superação apresentadas pela professora, chama-nos atenção a questão da ascensão profissional, extremamente relevante na vida e para a qualidade do trabalho docente na escola. Professoras e professores bem remunerados, qualificados desenvolvem seu trabalho com maior coerência e produz resultados mais satisfatórios (ESTEVE, 1999).

Não se pode negligenciar a viável justificativa de que a formação inicial de professores em exercício deve-se ao fato das exigências políticas neoliberais em curso no mundo, cujo objetivo é a qualificação técnica de mão de obra, começando pelos professores, proletarizando-os por meio de excessivos processos burocráticos, o que lhes retira sua autonomia, como afirma Contreras (2002). Contudo, mesmo reconhecendo o Parfor com características formativas neoliberalistas, inclusive sua política de criação, não é possível impedir que na materialidade cotidiana outros arranjos sejam considerados e trabalhados.

Nesse contexto, Imbernón (2001, p. 14) referindo-se a profissão docente profissional afirma:

A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade...

[...]nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Esses aspectos fugidios, que escapam a proposta inicial de formação de professores em serviço, são evidenciados como os mais relevantes pelos professores-cursistas. Quando de nossas conversações, as abordagens críticas trabalhadas no curso e o modo como essas reflexões críticas reverberam em seus *espaçostempos* cotidianos de sala de aula, na escola e em seu fazer profissional docente, demonstra o quanto nos afastamos da abordagem tecnicista da proposta neoliberal de formação de professores.

Os relatos demonstram processos de autonomia docente, tanto daqueles professores-formadores, quanto daqueles professores-cursistas, afetando diretamente a qualidade do ensino, sem que necessariamente essa qualidade seja obtida pela competência técnica dos professores e das professoras e, conseqüentemente, da aprendizagem técnica dos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

A formação centrada nas práticas pedagógicas cotidianas, enlaçada as reflexões teóricas ampliam o repertório dos professores, criam outras possibilidades de efetivação da docência,

problematiza realidades e estabelece, pelos lugares que cria, pela maneira como trabalha os materiais e conteúdos didáticos um espírito coletivo, de comunidade com corresponsabilidades distribuídas equitativamente. Essas transformações, narradas por uma professora da terceira turma mantem uma estreita conexão com concepções democratizantes de educação e de formação de professores e de professoras que fazemos defesa neste trabalho – de fazer justiça cognitiva com o trabalho docente.

*O curso de Pedagogia/Parfor foi um caminho percorrido com muitas dificuldades, porém foi também um curso para podermos associar a teoria e a prática em nossa sala de aula considerando as experiências vivenciadas dia a dia. Dentre as contribuições ressaltamos a formação do ser profissional em caráter crítico, com base em teorias por meio de estudos direcionados e agora com o curso de forma sistematizada. Ressaltamos ainda que, fazendo uso deste, foi possível transformar a minha prática e a minha postura enquanto Professora, pois tivemos a oportunidade de repensar e reelaborar essa prática a partir do diálogo entre os saberes adquiridos e as teorias fundamentais para um bom desenvolvimento e aperfeiçoamento a nossa práxis. Enquanto Pedagoga buscamos sempre garantir aos nossos alunos a eficiência no processo de ensino e aprendizagem, e essa valência foi adquirida ao longo do Curso Pedagogia/Parfor, trazendo para o centro, um conhecimento estruturado e organizado, enfatizando a qualidade do ensino por decorrência das teorias das quais foram confrontadas (Profa. 3ª turma).*

Mais uma vez é possível reconhecer, a partir da narrativa da referida professora que o curso de Pedagogia/Parfor desenvolvido no âmbito do Departamento de Educação, *Campus Avançado* da UERN em Assú, abriga como princípio o diálogo com os saberes da experiência feita (FREIRE, 2002), sem o qual o processo deixaria de ser democrático e não faríamos desta maneira, justiça cognitiva docente.

Ao retomarmos novamente o conceito de justiça cognitiva docente com Sússekind, Pellegrini e Taveira (2016), afirmamos que o contexto das práticas pedagógicas cotidianas sai da invisibilidade ou das margens do abismo epistemológico em que são jogados, quando a razão tecnicista assume-se como racionalidade única, capaz de responder a todas as demandas educacionais, didáticas, pedagógicas e docentes.

Nesse sentido, as referidas autoras, com fundamento na concepção de epistemologias do sul, do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, defendem que a experiências das práticas cotidianas não podem continuar a serem desperdiçadas, sob o risco da formação de professores, mais uma vez, se tornar objeto de interesses externos (mercado lógicos, culturais) que não emanam das reais necessidades dos professores, de suas escolas e dos estudantes e famílias com os quais convivem.

Entendendo os professorxs, em sua formação na universidade ou em sua prática cotidiana, como tradutores interculturais, estamos fazendo um movimento ecológico e de copresença e praticando justiça cognitiva (SÜSSEKIND, PELLEGRINI, TAVEIRA, 2016, p.33).

Percebemos que fazer o caminho de volta, problematizando e contrapondo-se a lógica moderna e tecnicista de injustiça cognitiva, ou seja, de não valorizar os saberes da experiência cotidiana, é um movimento latente e que se amplia cada vez mais enquanto experiência formativa de docentes.

A prática de uma formação inicial na perspectiva da justiça cognitiva docente se intensifica em cada narrativa ouvida das professoras com as quais realizamos sessões de conversamos. A narrativa que segue, de uma professora egressa da quarta turma, evidencia um outro tipo de situação que pela vivência cotidiana no curso de Pedagogia/Parfor foi possível ser aprendido.

Poderíamos afirmar com Santos (2009) que se tratar de um conhecimento prudente que conduz a referida professora a uma atividade docente, decente.

*O fato de atuar na EJA e perceber as especificidades desta modalidade me fez perceber o quanto a formação em Pedagogia me fazia falta. Busquei no Parfor preencher essa lacuna formativa que ainda existia em minha vida docente. Nas idas e vindas, nos percursos, discursos, diálogos e descobertas aprendi na licenciatura em Pedagogia para além da formação em si, aprendi com as vivências, lutas e exemplos, a importância da docência humanizada, que escuta, coopera, que põe em prática a tão discutida práxis pedagógica, uma docência reflexiva. Trago para os espaços escolares em que atuo as contribuições pedagógicas e didáticas de formação atuante, que coloca em prática as teorias e reflexões explícitas lá nas salas da UERN de Assú, proporcionadas pelo Parfor e acolhidas por mim, por uma professora que mudou suas perspectivas depois de vivenciar a formação docente que o programa proporcionou (Profa. 4ª Turma).*

O conhecimento prudente, nesse caso, não se refere ao que fora assimilado e internalizado pela professora, mas refere-se muito mais ao modo como traduz o que aprendeu no curso e usa (no sentido ceriteuniano) em suas aulas com na Educação de Jovens e Adultos – EJA).

A professora-cursista desinvisibiliza práticas existentes nos movimentos cotidianos, que não são facilmente reconhecidas como conteúdo curricular. Mas, é com essas práticas não autorizadas (CERTEAU, 2011) que transforma a sua ação docente na EJA. “Percursos”, “discursos”, “discussões” são dispositivos que elenca para dizer que tanto o processo formativo na universidade, como suas práticas pedagógicas cotidianas assumem a humanização como pilar fundante de seu trabalho docente.

Em síntese, entendemos que esses *conhecimentossignificações* (ALVES, 2019) precisam circular em *espaçostempos* de discussões, a fim de ampliarmos o repertório de experiências formativas de professores, potencializando e valorizando essas finas redes de *saberesfazeres* produzidas nos cotidianos das escolas e dos cursos de formação de professores, sem as quais a proposta de formação em serviço perde sentido, limitando a experiência a uma abordagem puramente técnica. A criatividade do que se passa e de como cada sujeito se relaciona com o curso, os conteúdos e o tempo da formação são muito mais potentes e possíveis do que a mera prescrição.

## Conclusão

Os dados quantitativos apresentados neste artigo, resultado de nossa investigação, revelam a força política da experiência formativa do Parfor no curso de Pedagogia da UERN no *Campus Avançado* de Assú/RN. Primeiro, pelo quantitativo de professores formados em exercício de trabalho, em uma década aproximadamente. Segundo, porque a quantidade de certificados/licenciados traduz para o contexto social um impulso para efetiva busca e concretização da cidadania para este grupo de profissionais (238 professores).

No que se refere aos dados qualitativos apresentados nas rodas de conversas por professores egressos das quatro edições do Parfor no curso de Pedagogia em Assú, as experiências com a qualificação do trabalho didático-pedagógico se revelam por meio da melhoria das aulas, da segurança na atividade docente, da capacidade de reflexão e de resolução de problemas frente a situações problemáticas, a redefinição da relação teoria-prática, a maneira de ver o processo de aprender das crianças, pensar-praticar avaliação e relações interpessoais, são algumas das características percebidas nas narrativas dos professores nas rodas de conversas.

Nesse contexto da abordagem qualitativa, mensurar matematicamente os dados torna-se inviável, e por isso, preferimos assumir como dados relevantes, características reveladoras de sentidos outros, presentes em cada uma das narrativas. Os sentidos – políticos, pedagógicos,

didáticos, profissionais, teóricos, epistemológicos –, e os sentimentos – de gratidão, de alegria, de afetividade, amorosidade, manifestos nas conversas potencializa uma rede sempre aberta e dilatada de saberes da experiência formativa e da prática docente, que entrelaçadas produzem outras maneiras de vivenciar a formação inicial e continuada de professores.

O Plano Nacional de formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é sem dúvida um investimento político e pedagógico de proporções qualiquantitativas incomensuráveis. O que sabemos por meio de nossas pesquisas, é apenas a ponta externa do *iceberg*, pois muito se tem para conhecer, se olharmos com mais tempo e profundidade a realidade social que vem se alterando com a participação destes profissionais qualificados/licenciados para o exercício da docência em diferentes recantos de suas comunidades, escolas e salas de aula. No final das contas, são muitas e múltiplas vidas (professores, estudantes da Educação Básica, familiares) afetadas por outras maneiras de pensar o mundo mais crítica, solidária e democrática, tomando a escola e seus professores como ponto de partida.

## Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda. Alternativas de formação de professores para a educação básica: novos caminhos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra (orgs.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AZEVEDO, Joanir Gomes; ALVES, Neila Guimarães. A centralidade da prática na formação de professoras e professores. In: AZEVEDO, Joanir Gomes; ALVES, Neila Guimarães (orgs.). **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CANÁRIO, Rui. **A “aprendizagem ao longo da vida”**: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretti da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Redes de conversações na pesquisa com o cotidiano como modo de expansão do coletivo escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan; EMILIÃO, Soymara. Pra começo de conversa e um café: currículos e processos formativos *com-partilhar fazeressaberes*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia**: a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2021**. Brasília: MEC, 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael; TAVEIRA, Clara. **Pesquisas, práticas e justiça cognitiva na formação de professorxs**. Rio de Janeiro: DP et Alij, 2016.

Recebido em 18 de abril 2022.

Aceito em 23 de maio de 2022.