



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

---

AMANDA CAROLINE SOARES FREIRES

**A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR - ALUNO/EGRESSO DO PARFOR**

---

Belém-PA  
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

---

AMANDA CAROLINE SOARES FREIRES

**A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-ALUNO/ EGRESSO DO PARFOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Arlete Maria Monte de Camargo.

---

Belém-PA  
2017

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)**

---

- F866f Freires, Amanda Caroline Soares.  
A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará : implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR / Amanda Caroline Soares Freires ; [orientação de] Arlete Maria Monte de Camargo. – Belém, 2017.  
152 f.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
1. Professores – Formação – Pará. 2. Educação básica – Pará. 3. Educação – Estudo e ensino – Pará. 4. Prática de ensino. 5. Universidade Federal do Pará. Faculdade de Educação. I. Camargo, Arlete Maria Monte de (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 372.071

---

AMANDA CAROLINE SOARES FREIRES

**A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-ALUNO/ EGRESSO DO PARFOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arlete Maria Monte de Camargo.

Aprovada em: 24 / 03 / 2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arlete Maria Monte de Camargo  
Universidade Federal do Pará  
(Orientadora/ Presidente)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Olgaíses Cabral Maués  
(Examinadora/ UFPA)

---

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha  
(Examinador/ UEPA)

---

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu  
(Suplente/ UFPA)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréia Quintanilha  
(Suplente/ UNIR)

Dedico este momento aos meus familiares, professores e amigos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação.

## **AGRADECIMENTOS**

Quando nos esbarramos com dificuldades, muitas pessoas aparecem com uma palavra de incentivo, nos dando ânimo para dar continuidade a nossa caminhada. Esta pesquisa, ao mesmo tempo em que me possibilitou a realização de sonhos e fortaleceu meu processo de aprendizagem, ela percorreu momentos de angústias e superações compartilhados com pessoas que torcem pelo meu crescimento. Agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização do sonho de concluir este Mestrado Acadêmico em Educação.

### **Meus agradecimentos:**

Em primeiro lugar a **DEUS**, sem Ele não seria possível concluir essa etapa. Agradeço a Ele por todas as minhas vitórias e principalmente por toda força que me deu durante essa caminhada, agradeço ainda, pela minha família, que é o meu porto seguro e lá se encontram meus principais incentivadores.

### **Às pessoas que mais amo no mundo:**

Aos meus pais Antônio e Socorro por terem me ensinado os primeiros passos e por terem me educado com tanta dignidade. Pela dedicação que sempre tiveram comigo, tanto no âmbito pessoal quanto no acadêmico. A eles dedico a pessoa que me tornei e tudo o que conquisei, pois sem esta base familiar, tudo poderia ser diferente.

Ao meu esposo Amauri Freires por todo o amor, carinho e compreensão em todos os momentos, inclusive nos dias mais estressantes. Pelo incentivo e apoio durante toda essa trajetória acadêmica. Tenho o prazer em compartilhar com você todos os momentos da minha vida. Essa conquista é nossa.

Aos meus irmãos Brenda e Júnior, que sempre torceram pela minha felicidade e pela minha concretização na vida profissional.

A todos os meus familiares que torcem por mim e que só me desejam coisas boas.

**Aos professores e colegas de curso:**

Aos professores do Mestrado em Educação da UFPA, em especial os vinculados à linha de Formação de Professores, Trabalho Docente e Teorias e Práticas Pedagógicas. Obrigada por todas as contribuições!

Aos colegas de turma pelas experiências compartilhadas.

À Professora Arlete Camargo, que com sua simplicidade, contribuiu significativamente para minha formação e para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros da banca por todas as contribuições feitas no exame de qualificação.

**Aos colaboradores da pesquisa:**

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e colaboração. Muito obrigada, mesmo!

À Coordenação do Curso de Pedagogia/ PARFOR/ UFPA e à coordenação local do Curso de Pedagogia/ PARFOR/ UFPA – campus Belém, por ter fornecido informações importantes para a pesquisa.

À Universidade Federal do Pará pela concessão de licença para que pudesse me dedicar ao desenvolvimento desse trabalho.

## RESUMO

Esta dissertação reflete a conjuntura política, econômica e social que marca as políticas para formação de professores no Brasil e tem por objetivo analisar as contribuições do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR para a prática pedagógica dos professores-alunos do Curso de Pedagogia/UFPA. Além disso, intencionamos analisar as percepções dos sujeitos sobre o processo formativo recebido; investigar como os professores-alunos percebem sua própria formação docente no PARFOR e que significado e dificuldades eles atribuem a essa formação, e, por último, analisar se o curso possibilita aos professores em formação no PARFOR reflexões sobre suas práticas pedagógicas. O programa é destinado aos professores que já atuam na educação básica, mas que não possuem a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996). Na investigação, foi analisada a percepção dos professores que participam desse processo formativo, considerando a prática pedagógica destes. Do ponto de vista teórico-metodológico, foi realizada uma pesquisa qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas com os professores em formação e egressos do curso. Os sujeitos da pesquisa relataram que suas práticas pedagógicas mudaram e que a formação recebida trouxe consequências positivas para suas salas de aula. Por outro lado, ressaltaram alguns aspectos críticos: o curso não considera suas experiências docentes e não faz uma 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 ressignificação e problematização da prática; o período de aulas, intensivo, dá margem para aligeiramentos e promove certo preconceito contra a formação. Os resultados indicam que o acesso ao curso de licenciatura em uma instituição pública federal foi de grande importância para a vida pessoal e profissional dos professores pois, sem ele, a maioria não teria acesso ao ensino superior.

**Palavras-chave:** Formação em Serviço. PARFOR. Política de Formação de Professores. Prática Pedagógica.



## **ABSTRACT**

This dissertation reflects the political, economic and social conjuncture that marks the policies for teacher education in Brazil and aims to analyze the contributions of the National Plan for the Training of Teachers of Basic Education - PARFOR for the pedagogical practice of teachers-students of the Course of Pedagogy / UFPA. In addition, we intend to analyze the subjects' perceptions about the formative process received; To investigate how teacher-students perceive their own teacher training in PARFOR and what significance and difficulties they attribute to this training, and, finally, to analyze if the course enables the teachers in formation at PARFOR to reflect on their pedagogical practices. The program is intended for teachers who already work in basic education, but who do not have the minimum training required by the Law on Guidelines and Bases of Education - LDB (Law No. 9.394 / 1996). In the investigation, the perception of the teachers who participated in this formative process was analyzed, considering their pedagogical practice. From the theoretical-methodological point of view, a qualitative research was carried out, based on semi-structured interviews with the teachers in training and graduates of the course. The research subjects reported that their pedagogical practices have changed and that the training received has had positive consequences for their classrooms. On the other hand, they emphasized some critical aspects: the course does not consider their teaching experiences and does not make an adequate articulation between theory and practice, disregarding events in the classroom of basic education that could give subsidies for theoretical formation and enable the development of resignification And problematization of practice; The period of classes, intensive, gives room for lightening and promotes a certain prejudice against training. The results indicate that access to the licentiate course in a federal public institution was of great importance for the personal and professional life of the teachers since, without it, the majority would not have access to higher education.

**Word-Key:** Training in Service. PARFOR. Teacher Training Policy. Pedagogical Practice.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Grau de escolaridade dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do estado do Pará – ano 2009.....	79
<b>Gráfico 2:</b> Grau de escolaridade dos professores dos anos iniciais na iniciativa privada do estado do Pará – ano 2015.....	79
<b>Gráfico 3:</b> Grau de escolaridade dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do estado do Pará – ano 2015.....	80
<b>Gráfico 4:</b> Grau de escolaridade dos professores da Educação Básica no estado do Pará – ano 2009.....	83
<b>Gráfico 5:</b> Grau de escolaridade dos professores da educação básica no estado do Pará – ano 2013.....	84
<b>Gráfico 6:</b> Número de Funções Docentes na Educação Básica por sexo – 2013.....	96

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Evolução do número de Instituições de Educação Superior no governo FHC (1995-2002).....	44
<b>Tabela 2:</b> Percentual de professores da Educação Básica com curso superior.....	84
<b>Tabela 3:</b> Turmas implementadas/ Turmas finalizadas/ Alunos matriculados/ Alunos egressos (PARFOR/UFPA/PERÍODO: 2009-2013).....	86
<b>Tabela 4:</b> Oferta do Curso de Pedagogia/ PARFOR/ UFPA por Mesorregião.....	91
<b>Tabela 5:</b> Oferta do Curso de Pedagogia/ PARFOR/ UFPA.....	91

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AEE** Atendimento Escolar Especializado

**ANFOPE** Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

**BM** Banco Mundial

**BIRD** Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

**CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**DCN's** Diretrizes Curriculares Nacionais

**ENEM** Exame Nacional do Ensino Médio

**FHC** Fernando Henrique Cardoso

**FIES** Fundo de Financiamento Estudantil

**FMI** Fundo Monetário Internacional

**FUNDEB** Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

**FUNDEF** Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

**IDEB** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IES** Instituições de Ensino Superior

**IFPA** Instituto Federal do Pará

**IPES** Instituições Públicas de Ensino Superior

**LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MARE** Ministro de Administração Federal e Reforma do Estado

**MEC** Ministério da Educação

**OCDE** Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OMC** Organização Mundial do Comércio

**PAC** Plano de Aceleração do Crescimento

**PAR** Plano de Ações Articuladas

**PARFOR** Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

**PCN's** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDE** Plano de Desenvolvimento da Educação

**PDRAE** Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

**PISA** Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PNE** Plano Nacional de Educação

**PPC** Projeto Pedagógico do Curso

**PROCAMPO** Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo

**PROEG** Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

**PROUNI** Programa Universidade para Todos

**PT** Partido dos Trabalhadores

**REDE** Rede de Educação para a Diversidade

**REUNI** Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SAEB** Sistema Nacional de Educação Básica

**TCC** Trabalho de Conclusão de Curso

**UAB** Universidade Aberta do Brasil

**UEPA** Universidade do Estado do Pará

**UFOPA** Universidade Federal do Oeste do Pará

**UFPA** Universidade Federal do Pará

**UFRA** Universidade Federal Rural da Amazônia

**UNESCO** Organização das Ações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNIFESSPA** Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1- POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>36</b>
1.1- A Educação e a Formação de Professores Pós-LDB.....	39
1.2- As Políticas para Formação de Professores e Formação de Professores da Educação Básica na base de Dados <i>Scielo</i> .....	46
1.3- Melhoria da Educação Básica no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR).....	52
<b>2- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO E O PARFOR.....</b>	<b>56</b>
2.1. A Formação Contínua de Professores em Serviço.....	60
2.2. Programas Oficiais para a Formação de Professores (em serviço) da Educação Básica.....	63
2. 2. 1 Programas de Formação em Serviço.....	64
2.3- A Formação em Serviço e o PARFOR no Banco de Teses e Dissertações da Capes e Na Base de Dados <i>Scielo</i> .....	68
2.4- O PARFOR e a qualidade da educação: entraves, progressos e desafios.....	75
2.4.1-A implementação do PARFOR e as demandas por formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental no estado do Pará.....	77
2.5- PARFOR no Estado do Pará e na Universidade Federal do Pará.....	81
2.6- O Curso de Pedagogia/ PARFOR da Universidade Federal do Pará e o Projeto Pedagógico de Curso.....	88

**3-O PROCESSO FORMATIVO DO PARFOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ALUNO-PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....93**

3.1 o Curso de Pedagogia/ PARFOR da Universidade Federal do Pará: quem são os entrevistados?.....94

3.2- O processo formativo no PARFOR segundo os professores entrevistados.....99

3.3 O Curso de Pedagogia no PARFOR/ UFPA: fragilidades e necessidades.....107

3. 4 Formação de professores no PARFOR e suas relações com a prática pedagógica.....116

3.5-Confluências e divergências sobre o processo formativo no PARFOR.....122

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....127**

**REFERÊNCIAS.....133**

**ANEXOS.....146**

**APÊNDICES.....150**

## INTRODUÇÃO

As transformações político-econômicas ocorridas no Brasil, dos anos 1990 até os dias atuais, com a consolidação do modelo neoliberal de Estado, culminaram em uma série de reformas nas políticas sociais, com destaque para política educacional. Com essas reformas, a educação brasileira foi reestruturada pelos governos que se seguiram desde então por meio de variados instrumentos legais e sob a influência de organismos representantes dos interesses do capital internacional, como é o caso do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), os quais, com a crise do sistema capitalista, estão comprometidos com as exigências econômicas de ajuste fiscal dos países (LIMA, 2007).

Sobre o assunto, Santos (2000) procura analisar o papel do BM e sua relação com o campo da educação:

Partindo das necessidades econômicas, geradas no setor produtivo e nas formas como ele se estrutura e se organiza, o BM destaca o papel da educação para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas. [...] o BM define políticas, nesse campo, para os países do terceiro mundo com o objetivo de melhorar a sua competitividade no mercado internacional (SANTOS, 2000, p. 2).

Corroborando esse entendimento, Lima (2011) afirma que a política educacional brasileira está marcada pelas relações com os organismos internacionais, em especial a partir da mercantilização da educação nacional e da aceleração do processo de inserção das universidades privadas nos mercados educacionais.

Ao fazer uma análise sobre a representação do Banco Mundial para o Brasil, é possível perceber, de imediato, que os interesses do Banco se resumiriam à vontade de reduzir a pobreza no mundo e até mesmo diminuir o número de pessoas sem escolarização. Entretanto, alguns autores encontram, nas entrelinhas dos discursos oficiais e na atuação propriamente dita, uma intenção mais ampla de manutenção do sistema capitalista mundial, no qual ganhou força o entendimento da educação vinculada a uma perspectiva mercadológica. É dessa perspectiva que o Banco é entendido como um produto da organização do sistema capitalista (SILVEIRA, 2006).



As intervenções do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras vieram para complementar as contingências determinadas pelo FMI<sup>1</sup>. Haddad (2008) faz um estudo sobre essa realidade e destaca que, enquanto o FMI requeria cortes de despesas com gastos públicos e ajustes estruturais, o Banco Mundial focava seus financiamentos na educação de nível fundamental, tendo por base a lógica do custo-benefício – isso significa que é menor o custo de um aluno de ensino fundamental em relação a alunos de outros níveis, considerando-se que com essa formação o indivíduo já pode se inserir no mercado de trabalho.

Assim, segundo Haddad (2008), o Banco Mundial incentivou e financiou a ampliação da rede pública de Ensino Fundamental no Brasil, porém não aumentou o volume de recursos emprestados, resultando no que observamos até hoje: o rebaixamento da qualidade do ensino público. Partindo desse raciocínio, é possível perceber uma enorme contradição: investimentos em setores sociais (educação) demandam altos custos e grandes aportes, o que não é possível fazer perante as restrições de gastos que o FMI exige. Como o Banco Mundial sempre segue as condicionalidades impostas pelo FMI, não é possível notar avanços significativos. Ressalte-se ainda que, segundo Silva (2002), os créditos concedidos à educação são partes de créditos econômicos e frações deles devem ser reservadas a projetos educacionais que seguem orientações do próprio Banco.

Nesse contexto, os agentes internacionais visam atender às demandas decorrentes do processo de reestruturação produtiva<sup>2</sup>, com intuito de reorganizar a ordem mundial, com impactos nos países emergentes, como é o caso do Brasil, adequando-os às novas perspectivas do capitalismo mundial.

Essas mudanças no processo de produção (reestruturação produtiva), na economia (globalização) e na política neoliberal trouxeram consequências significativas para a formação profissional no final do século XX e início do século XXI, haja vista que cada fase de desenvolvimento das forças produtivas tende a gerar um modelo de formação profissional.

As novas formas organizacionais fazem com que os processos de produção sejam reconfigurados devido às fortes pressões que a globalização da economia vem exercendo

---

<sup>1</sup> Ao Fundo Monetário Internacional é confiado o papel de coordenador das políticas de desenvolvimento e de promoção da estabilidade da balança de pagamentos dos países membros; ao Banco Mundial cabe o papel de intermediário entre os países doadores e os beneficiários e, por ser mais ativo que normativo, funciona como fundo capaz de capitalizar financiamentos externos para o desenvolvimento de projetos prioritários, combinando recursos próprios com outros captados no mercado financeiro internacional (FONSECA, 1995, p. 173).

<sup>2</sup> A reestruturação produtiva é uma consequência do término de um ciclo de crescimento e de acumulação que se baseou no taylorismo/fordismo.

sobre as organizações e, conseqüentemente, modificam-se os perfis profissionais – e aqui damos destaque aos perfis profissionais docentes:

As mudanças que estão ocorrendo na formação e no trabalho docente são resultantes de várias injunções que incluem o próprio fenômeno da globalização, bem como as mediações feitas em nível local que tentam ajustar-se às realidades menores. Para alguns, é uma nova ordem social que se implanta trazendo conseqüências para todos os aspectos que envolvem a sociedade, dentre eles, o fenômeno educacional (CAMARGO; MAUÉS, 2012, p. 153).

Ainda, se as reformas educacionais propõem a regulamentação social e o ajuste estrutural, os organismos multilaterais elegeram a educação como pré-requisito para o crescimento econômico e, dessa perspectiva, impuseram-se como proponentes dos percursos fundamentais para que a formação de professores responda a essa nova realidade. Desse modo, tal formação assumiu uma posição estratégica nas políticas educacionais e o professor passou ser visto como profissional que deve ser preparado para colaborar com a adaptação da educação às exigências do capital as quais se expressam nos acordos internacionais firmados pelos países, dentre eles o Brasil.

É importante enfatizar que os acordos internacionais, segundo documento publicado pela UNESCO no Fórum Mundial de Educação 2015, estimulam a formação docente no sentido que capacitar profissionais eficientes e aptos a prepararem seus alunos para o mercado de trabalho face ao novo padrão de acumulação flexível.

A chamada acumulação flexível<sup>3</sup>, atualmente, ampara-se sobre outra forma de gestão do processo produtivo e em um novo padrão tecnológico no qual se prioriza a eficiência e a eficácia das organizações, o que tem provocado uma acirrada competitividade na produção. Essa nova dinâmica na produção rearticulou as relações de trabalho e os novos modelos de produção tiveram de se adequar à realidade. Segundo Frigotto (1994):

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, à organização do trabalho e à qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos-chave para dar os saltos de produtividade e competitividade (FRIGOTTO, 1994, p. 40).

---

<sup>3</sup> A acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (ABRAMIDES; CABRAL, 2003, p. 4).

Com isso, as Instituições de Educação Superior (IES) também tiveram de se adequar ao novo padrão, haja vista que os profissionais a serem formados devem se adequar ao que o mercado de trabalho espera – o que tem, claro, impacto nas políticas educacionais. A atual configuração da educação superior, que inclui além dos centros universitários, as faculdades e os institutos, tende a tornar cada vez mais nítida a influência da formação superior na sociedade através da adequação da formação aos processos de produção, diferente do modelo que prevaleceu durante muitas décadas nas universidades tradicionais. Atualmente, acentuou-se a percepção que atribui à educação superior grande utilidade na qualificação de profissionais para o mercado de trabalho.

Na nova percepção de educação, o processo de reformulação ganhou relevância através de discursos sobre as constantes transformações do mundo e da exigência de profissionais que, além de bem qualificados, fossem flexíveis e aptos a atuar num mercado instável.

Sobre as novas exigências para o trabalho docente, Codo destaca:

que a formação e atuação docente vem experimentando novas modificações, especificamente tendo como determinação à reestruturação produtiva que estabelece novos parâmetros para a formulação da política educacional e, por consequência, novas formas do exercício da docência (2000, p. 62).

Assim sendo, o cenário da reestruturação produtiva traz novas premissas para o trabalho e formação docente no processo de reprodução das relações sociais, as quais contribuem para a proletarização e a ampliação das responsabilidades ao trabalhador docente.

Sobre o assunto, Gatti aborda as questões que envolvem o que chama de complexificação da condição docente:

O cenário no qual os professores atuam e o foco e as suas formas de atuação têm demandado complexidade crescente. A essa “complexificação” da condição docente aliam-se a precarização de suas condições de trabalho no contexto comparativo do exercício de outras profissões e as dificuldades de manter condições favoráveis para autoestima e, em sua representação, criar estima social (GATTI, 2011, p. 26).

Acrescente-se, ao cenário exposto por Gatti, a intensificação da jornada de trabalho que se alastra nessa era de globalização. O cenário recente da intensidade aponta para a concepção que o mercado de trabalho atribui a seus trabalhadores, nesse caso, aos professores.

Com vistas a atender às novas demandas do capital, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) estabeleceu novos requisitos para a formação do docente que vai atuar na

educação básica. Entre eles, a exigência de formação em nível superior, não necessariamente no âmbito universitário, como é o caso da criação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior. Entre as tendências que decorrem desse novo momento, estão a de privilegiar formação de professores em instituições não universitárias, da certificação em larga escala e da formação em serviço.

Sob a influência do contexto global já referido, a partir da década de 1990 ocorreram algumas políticas públicas que atingem a formação de professores, a exemplo do: Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); das parcerias estabelecidas entre Instituições de Educação Superior privadas e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação; da expansão dos cursos de formação de professores à distância; do Plano de Ações Articuladas (PAR); do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre outros.

No ano de 2009, através do Decreto Federal nº 6.755, o Ministério de Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2009a).

O PARFOR acontece em regime de cooperação entre a CAPES/MEC, as secretarias de educação dos estados e dos municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). O programa tem como finalidade garantir a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) através da oferta de cursos de graduação, gratuitamente, a docentes que já atuam nas escolas públicas, mas não possuem formação mínima desejada.

Desde 2009, os cursos são ofertados no estado do Pará em seis instituições – Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Instituto Federal do Pará (IFPA) – e possuem algumas particularidades que os distinguem de um curso de licenciatura regular, haja vista que seu público são professores que já atuam na educação básica.

Os cursos do PARFOR são direcionados à formação de professores em exercício e têm como objetivo situar a docência como centro em todas as suas temáticas de estudo, assim como possibilitar a formação em nível superior para os professores da educação básica,

atendendo o que está previsto na LDB. Por esse motivo, apresentam algumas peculiaridades, visto que não se caracterizam apenas como formação inicial, mas também continuada, pois permitem a vivência de situações nas quais os alunos-professores podem localizar o contexto educativo no tempo e no espaço presente, diante de questões relevantes da educação, visando fomentar articulações com a prática docente, além da possibilidade de reflexões sobre suas experiências, (re)construindo saberes sobre o dia-a-dia da escola.

É certo que ao lado da formação e da certificação fornecida pelo PARFOR, é preciso investir nas condições de trabalho do professor, na carreira, no salário, pois “não resta dúvida de que o país não pode mais postergar o aumento de seus investimentos nos sistemas de educação pública e na melhoria das condições de trabalho, de carreira e de remuneração de seus professores” (GATTI, 2011, p. 175).

Outro aspecto relevante para a efetividade do programa em qualificar a prática docente, na análise da autora, é o número elevado de profissionais submetidos a contratos temporários, o que gera instabilidade e rotatividade de professores em sala de aula.

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão. São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, dado que interferem diretamente no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço (GATTI, 2011, p. 159).

Como se sabe, a formação em serviço ocorre com a perspectiva de que o professor retorne à sala de aula. Porém, o que tem acontecido é que, muitas vezes, os docentes que recebem essa formação são temporários e antes mesmo de concluírem seus cursos têm os seus contratos interrompidos. Os professores temporários são negligenciados pelas políticas educacionais, pois seus contratos são frágeis, o que dificulta a construção da identidade profissional, dada sua instabilidade e o desconhecimento de quanto tempo continuará na escola, o que repercute negativamente no seu processo de formação e no aproveitamento posterior desta pelo sistema educacional.

O que se espera da formação em serviço é que ela venha dar subsídios à prática pedagógica do professor, propiciando a ele o conhecimento e a experimentação de

fundamentos teórico-metodológicos que o levem a uma constante reflexão sobre sua prática. Segundo Gatti (2011),

tomar a prática pedagógica como referência curricular é reconhecer a prática como ponto de partida da teoria, saindo da perspectiva de prática como senso comum. Isso significa atribuir à prática pedagógica, à sua pesquisa e à sua reflexão a condição de prática iluminada pela reflexão teórica (GATTI, 2011, p. 123).

A proposta central do PARFOR, como de qualquer programa, deveria ser a de contribuir para a formação de um professor com a capacidade de refletir e criticar a realidade na qual se insere, e que possa dispor de ferramentas que lhe permitam atuar, além de conceber a importância de mudar suas realidades e suas práticas, e conseqüentemente ressignificar a escola básica. Concordando com Contreras (2002), ratificamos que o processo de formação docente deve ter uma natureza emancipadora e que vislumbre a crítica e a transformação das práticas sociais.

### **Justificando o interesse pelo estudo**

No ano de 2009, através do Decreto Federal nº 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, dando origem ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009a).

É possível perceber relação entre as políticas de formação docente, nesse caso o PARFOR, com o Plano de Ações Articuladas (PAR), já que as ações voltadas para a formação docente podem contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais (CAMARGO e RIBEIRO, 2014).

O PAR compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, segundo Art. 9º do Decreto n. 6094/2007, designa o “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007a). Ressalte-se que o PAR é gerido por equipe técnica do Ministério de Educação – MEC, tendo em vista a melhoria da qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2007a) e considera as seguintes dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2007a).

O PAR é um plano estratégico de caráter plurianual voltado para a conversão dos esforços e das ações entre todos os entes federados visando à melhoria da Educação Básica do país. É importante lembrar que a adesão pelos estados e municípios ao PAR é condição necessária para a transferência de recursos e assessoria técnica pelo MEC, com vista à implementação das diretrizes constantes no PDE, voltadas para a melhoria dos índices educacionais.

É na dimensão da formação de professores que abrange ao mesmo tempo as modalidades inicial e continuada, que se insere o PARFOR, criado com a perspectiva de ampliar a formação docente em nível superior e, por extensão, qualificar todo o processo educacional.

A formação de professores é uma necessidade inerente ao processo educacional. Bons professores, capacitados e com condições de trabalho contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, portanto sua formação se reflete diretamente na sua prática cotidiana (CAMARGO; RIBEIRO, 2014, p.162).

Para Camargo e Ribeiro (2014), há um maior empenho em investir em políticas educacionais para a qualificação de professores da educação básica, sob a justificativa de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede pública de ensino e o PARFOR faz parte dessa política de formação.

Foi justamente a criação desse programa de formação de professores para a educação básica que nos despertou uma atenção especial, visto que o programa se propõe melhorar o cenário da educação brasileira.

Apesar das “boas” intenções, o PARFOR não está livre de fragilidades em seu processo formativo. São recorrentes as desconfianças acerca de sua organização curricular, em geral com aulas presenciais em período intensivo, que muitas vezes condensam a carga horária de uma disciplina em uma semana; a ausência de articulação entre a dimensão teórica e as experiências dos professores, dentre outros.

Ao lado disso, apesar de ser previsto o regime de colaboração entre os entes federados, união, estados e municípios, nem sempre são autorizadas pelas secretarias de educação a liberação de horas de estudo aos professores; observa-se ainda constante reclamações em relação à falta de condições satisfatórias de trabalho no retorno às escolas, que inclui além de uma adequada estrutura física para desenvolvimento de seu trabalho, valorização da profissão no que diz respeito à remuneração, plano de cargos e carreira o que contribui para a precarização do trabalho docente e o conseqüente desperdício de boa parte do efeito benéfico que a formação deveria ter para a qualificação do ensino básico.

Assim, nem sempre a adequada formação acaba por se fazer valer e contribuir para o alcance de resultados satisfatórios, conforme evidenciam Camargo e Ribeiro (2014):

O que se observa é que não há garantia de que a formação ocorra, efetivamente, nas áreas de atuação demandadas, nem que o professor qualificado vá, de fato, atuar na carreira docente devido à baixa atratividade pela profissão, motivada pela inexistência de uma carreira satisfatória que o campo educacional oferece (CAMARGO & RIBEIRO, 2014, p. 167).

Ao lado disso, é importante destacar que o interesse pela pesquisa se deu por alguns motivos: primeiro, em razão da aproximação com o objeto de investigação, no que se refere à atuação profissional como Técnica em Assuntos Educacionais da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da UFPA, tendo como principal atividade a análise dos Projetos Político- Pedagógicos dos Cursos – sejam eles regulares ou do PARFOR –, além de atuar como professora formadora do programa, na UFPA. Nessa ocasião ouvimos relatos de alunos sobre os problemas que o curso concentra, como o aligeiramento das disciplinas, do deslocamento dos seus municípios para realizar o curso e o fato de muitas vezes não conseguirem vagas nos cursos que pleiteiam. Tal experiência nos permitiu, por um lado, questionar o contexto em que a graduação no PARFOR acontece, por outro, reconhecer sua importância social, sua contribuição à qualificação da educação pública do Estado. Consideramos, contudo, que para se alcançar a almejada qualidade, não basta ofertar o curso, é necessário criar condições para que o programa aconteça com êxito.

Além das fragilidades já elencadas anteriormente, há outros entraves para o sucesso da formação em questão: a falta adequação dos cursos às especificidades do PARFOR; o caráter intensivo e modular; livros insuficientes para consulta; precariedade ou falta de bibliotecas; dificuldade de acesso dos alunos aos polos, visto residirem em localidades longínquas em relação ao local de oferta do curso, muitas vezes morando em outros municípios.

Do ponto de vista da adequação dos cursos às peculiaridades do programa, convém considerar que os licenciandos do programa já são professores, fazendo-se necessário pensar um percurso que dê conta de atender às suas necessidades e incorporar suas vivências docentes – necessariamente bastante diversas dos estudantes dos cursos regulares de Licenciaturas. Portanto, percebemos que a implementação do PARFOR está longe de ser adequado já que ocorre nos mesmos percursos curriculares das licenciaturas regulares, ainda que com algumas adaptações. Há que lembrar, ainda, que as atividades presenciais dos cursos do PARFOR são oferecidas, prioritariamente, nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, e



cada disciplina – dependendo da carga-horária- é realizada em apenas uma semana, o que acarreta muitas limitações para que o aluno vivencie, efetivamente, o cotidiano universitário.

Ressalta-se que a chamada formação em serviço ou em exercício, na maior parte das vezes não decorre da percepção das vantagens de uma formação que aproxime de forma mais visceral teoria e prática, academia e chão da escola, mas se apresenta como uma necessidade do sistema educacional que precisa dispor ininterruptamente de pessoal para funcionar – o que, é claro, considera principalmente as demandas do próprio sistema e não as dos formandos. Daí que, por essas razões – além das econômicas, claro – privilegia-se a formação inicial breve, preferencialmente à distância, na qual não há a disponibilização de muitos recursos e o professor não precisa ser liberado de suas atividades laborais para participar dos cursos de formação.

É importante considerar que o profissional busca formar-se, muitas vezes, não só pela questão financeira, mas também porque acha necessário se qualificar para o desenvolvimento do seu trabalho. Desse modo, o professor não deve ser formado apenas em função de um sistema que passa a exigir uma formação superior como requisito mínimo para atuar na profissão. A grande problemática decorrente dessa perspectiva é a da “utopia da formação”, que considera a formação isoladamente, sem atentar a todo o precário contexto de atuação do professor. Nas palavras de Bottega, tal utopia está baseada

na ideia de que, caso se proporcione ao professor momentos de formação – cursos, na maior parte das vezes – as questões educacionais estarão resolvidas, sem que se leve em conta as condições de trabalho do professor e a situação da escola. (2007, p.173).

Entretanto, na realidade é desejável que se pense em todo o universo educacional, almejando a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, bem como se ofereça subsídios para que o docente supere com maior segurança os constantes desafios da educação contemporânea.

Ainda no que tange à formação, é interessante buscar alternativas que possam integrar melhor o professor aos processos formativos, ouvindo sua voz e demandas. Nas palavras de Bottega, trata-se de “não prestar atenção apenas às questões pedagógicas, mas também àquilo que o professor reivindica, como sendo importante para a prática pedagógica” (2007, p. 176).

As necessidades por formação de qualidade, em nível superior, para os professores, são muitas, e para que esse processo de formação obtenha resultados satisfatórios é fundamental o apoio dos poderes a quem esses professores se vinculam. Além de investir na

formação, o professor precisa de um salário digno e de boas condições de trabalho, ou seja, é de suma importância que esses professores sejam valorizados como profissionais e não segundo uma lógica que entende essa atividade como decorrente de um caráter vocacional entendimento que marcou o surgimento da profissão professor no Brasil.

Na atualidade ainda se percebe uma disparidade salarial entre docentes e demais profissionais que dispõe igualmente de formação em nível superior. De acordo com a matéria escrita por Pinho (2016), “os professores brasileiros ainda recebem entre 18% e 39% a menos do que a média dos profissionais de outras carreiras com o mesmo nível de escolaridade”. Gatti, dentro dessa perspectiva, trata da relação entre remuneração, condições de trabalho e a atratividade da carreira docente:

Se os salários continuarem pouco atrativos, se as condições de trabalho nas escolas não forem minimamente adequadas, se não for criado um suporte sociopedagógico no ambiente escolar, é possível que os docentes mais preparados tendam a evadir-se do magistério, a buscar outras oportunidades profissionais (GATTI, 2011, p. 204).

Apesar dos problemas que perpassam a profissão docente, sabemos que o aumento do salário dos trabalhadores da educação é uma opção política. Pressupõe mudar prioridades e perceber a educação como elemento central para o desenvolvimento do país, além de ser fundamental desenvolver técnicas de ações articuladas entre as diversas organizações institucionais e acadêmicas que formam professores e as que os reconhecem como docentes, como também reconsiderar o modelo de ordenamento desigual da oferta pública dos cursos de formação de professores.

Segundo Maués e Camargo (2014), é patente o movimento de políticas públicas com vistas a vencer a defasagem da formação de professores no país, mas, ainda assim, as adversidades continuam sendo grandes. É preciso reforçar prioridades para dar continuidade às ações que superem a defasagem existente, bem como estimular políticas que engrandecem o trabalho docente com base nos anseios coletivos de educadores, que incluem necessidades de formação e valorização profissional. Sem isso, não há uma garantia de que o

professor qualificado vá de fato atuar na carreira docente face à baixa atratividade em termos salariais que o campo educacional oferece, aliado ao fato de que as redes de ensino não oferecem uma carreira docente que permita ao professor uma continuidade em seus propósitos (MAUÉS & CAMARGO, 2014, p. 89).

Essa cena torna-se visível, segundo Lira (2014), quando observamos que o nível de evasão do PARFOR no país extrapola cinquenta por cento; tal situação nos leva a refletir sobre as razões que provocam essa evasão; uma dessas possibilidades diz respeito a falta de

garantias de que os professores em formação perseverem em seu percurso profissional; além disso, outra possibilidade pode decorrer da maneira como os conteúdos são debatidos durante o curso, não repercutindo ou refletindo a realidade vivida em sala de aula pelos docentes/alunos matriculados. Para esse autor, os docentes não visualizam uma função prática que possa ser aplicada a suas atividades pedagógicas.

Considerando a aproximação com o objeto de estudo e as pesquisas já realizadas sobre a carreira docente, sentimos a necessidade de aprofundarmo-nos nos estudos acerca da política de formação desenvolvida pelo MEC no Estado do Pará, através da CAPES (colaboração entre redes de ensino e instituições públicas de educação superior), vista a enorme quantidade de professores sem formação superior atuando nas escolas públicas no Pará. O PARFOR, dessa perspectiva, é uma política de governo elaborada para modificar essa realidade, possibilitando o acesso à formação inicial e continuada para esses profissionais.

A dimensão da carência por professores com formação específica na Educação Básica brasileira foi mais uma vez apontada pelos dados do último Censo Escolar, evidenciando que: 1) aproximadamente 350.000 professores em exercício não possuem formação em nível de graduação; 2) cerca de 300.000 professores em exercício possuem graduação em área distinta daquela em que atuam (BRASIL, 2008).

A realidade sobre a formação docente, de acordo com o Censo Escolar em 2009, ano de implantação do PARFOR, era a seguinte, segundo Gatti:

Havia, em 2009, entre os cerca de dois milhões de docentes no país, 32% dos professores da educação básica sem formação superior, o que equivalia a 636.800 deles, a grande maioria deles na educação infantil (52%), e 38,7% nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que, antes da atual LDB/1996, a formação mínima exigida para o exercício do magistério nessas etapas da escolaridade era de nível médio (GATTI, 2011, p. 52).

No Estado do Pará, a situação era ainda mais dramática, segundo Relatório de Avaliação do PARFOR/PA: “em 2011, enquanto a média nacional de professores com formação superior era de 68,9%, a média do Estado do Pará era 46%, o que pode ter implicações na qualidade da educação do estado, inclusive em indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (PARÁ, 2013).

A situação observada no estado do Pará não é diferente dos demais estados da Região Norte, já que as matrículas no PARFOR são majoritariamente efetuadas nessa região, o que foi reafirmado no Relatório de Gestão Observatório da Educação Básica:

O Parfor é um exemplo do compromisso da Capes com equidade, redução de assimetrias e crescimento inclusivo do Brasil: na modalidade presencial, há 2.480 professores matriculados, oriundos de escolas localizadas em terra

indígena dos estados do AC, AM, BA, CE, MA, MT, PA, RR, RS, SC e TO. A região Norte lidera o ranking do número de matrículas efetuadas com o percentual de 48,86%, seguida da Nordeste com 38,18%. No estado do Pará, 71,5% dos professores sem formação estão sendo atendidos pelo Parfor, no Amazonas, 62,4% (BRASIL, 2013: 06).

Em relação ao ano de 2015, apesar dos avanços, o censo escolar ainda identificou muitos problemas no que diz respeito à formação de professores. Conforme levantamento, aproximadamente 38,7% professores que atuam na educação básica precisam de formação complementar, pois atuam em sala de aula em disciplinas nas quais não são formados, e 12,7% dos professores não têm sequer formação superior.

O PARFOR, mesmo sendo uma política implementada recentemente, já apresenta dados significativos que possibilitem avaliar seus reflexos na educação do Estado do Pará. Chama atenção, por exemplo, a grande quantidade de professores que estão em processo de formação no programa e a existência de situações já apontadas que podem comprometer a qualidade da formação oferecida pelas IES; dessa forma, a formação docente a partir do PARFOR deve ser objeto de análise crítica, o que justifica o desenvolvimento desta dissertação.

Como se sabe, os desafios de um programa de formação na escala e modelo propostos pelo PARFOR são muito grandes. Mais que isso, só é possível construir uma educação que proporcione a formação de sujeitos críticos-criativos e comprometidos com as transformações sociais se a universidade cumprir com seu dever na construção de aspectos pertinentes à um processo de formação docente; sabe-se que ultimamente essa formação vem ocorrendo em instituições isoladas de Educação Superior e, preferencialmente, na modalidade a distância. No caso da formação em serviço, é importante que os processos formativos levem seus alunos a repensar suas atitudes e perceber as conexões dessa formação com suas práticas pedagógicas.

Assim, entre os desafios propostos aos professores em formação está o de ressignificar a sua prática, considerando a diversidade de docentes que encontram em sala de aula. Refletir sobre a prática pedagógica é refletir sobre a educação e possibilitar a aproximação entre teoria e prática, e a construção de novos saberes pedagógicos necessários à sua constituição como profissionais da educação.

Em síntese, a formação de professores deve ser baseada entre outros na aproximação entre teoria e prática, garantindo aos profissionais em formação uma maior compreensão sobre a realidade na qual estão inseridos e promovendo a percepção de que eles são capazes de transformar as condições que lhes são determinadas previamente.

Segundo Braga, o que tem sido abordado e evidenciado nas discussões sobre formação de professores “é o caráter crítico na formação do educador frente à sua posição como mero transmissor de conhecimentos teóricos” (2008, p. 4340).

### **Questões e objetivos do estudo**

O PARFOR foi concebido com a intenção de fomentar a oferta de educação superior gratuita para professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que esses profissionais obtenham a formação mínima exigida pela LDB e, por extensão, gerar melhoria da qualidade da educação nas escolas do país. Além disso, o programa possibilita que professores que já possuem uma licenciatura, mas que atuam em área distinta da sua formação, possam realizar a segunda licenciatura.

Infere-se, de fato, que investir na formação de professores indica promover a melhoria da educação na sua totalidade. No caso da formação em serviço, essa perspectiva torna-se meritória quando possibilita aos educadores uma formação que os levem à reflexão a respeito de sua prática, na medida em que eles já desenvolvem atividades docentes. É preciso pensar na educação não apenas com políticas emergenciais, mas pensá-la pelo aspecto qualitativo, a fim de que o cidadão possa ter uma educação global e completa.

Desse ponto de vista, as políticas educacionais recentes, sobretudo as que contemplam os programas especiais, possuem algumas contradições em sua concepção: ao mesmo tempo que buscam atenuar *déficits* educacionais históricos, adotam de soluções, até certo ponto, defasadas; se por um lado são necessárias, acarretam investimentos elevados e possibilitam que muitas pessoas ingressem em instituições públicas de ensino superior, nem sempre garantem qualidade e resultados efetivos. Tais contradições, encontradas em muitos cursos de formação de professores, também podem ser observadas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFPA ofertados via PARFOR.

Quando pensamos no público atendido pelo PARFOR, encontramos professores em plena atividade docente – ainda que desamparados pela legislação ou por planos de carreira salubres –, cumprindo as funções discentes nos períodos de férias escolares, portanto, com período letivo intensivo. A esses professores não é concedido o afastamento para qualificação, o que pode comprometer sua dedicação, a possibilidade de aprofundamento de seus estudos e o rendimento em sala de aula. Além disso, é importante destacar o público alvo

do PARFOR é predominantemente feminino, o que significa, muitas vezes, uma terceira jornada de trabalho com afazeres domésticos, obrigações familiares etc.

Isso posto, julgamos necessário desenvolver um estudo que relacionasse a formação em serviço e a prática pedagógica dessas professores/alunos. Nesse sentido, levantamos as seguintes questões de estudo: Quais as percepções dos professores em formação e dos já formados sobre o PARFOR no que tange a sua prática pedagógica? Quais as percepções desses sujeitos sobre seus processos formativos? Como os Professores-Alunos percebem a formação docente no PARFOR e que significado e dificuldades eles atribuem a essa formação? Até que ponto essa formação instiga seus alunos ao comportamento de sujeitos reflexivos e críticos, que buscam a atualização de suas práticas?

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as contribuições do Curso de Pedagogia do PARFOR/ UFPA para a prática pedagógica dos professores, tanto daqueles em processo de formação como dos já formados pelo curso, a partir da percepção destes<sup>4</sup>; além disso, analisamos as percepções dos sujeitos sobre o processo formativo recebido; investigamos como os professores-alunos percebem sua própria formação docente no PARFOR e que significado e dificuldades eles atribuem a essa formação, e, por último, enquanto processo de formação profissional direcionado a alunos que já são professores, buscamos analisar se o curso possibilita a esses professores em formação reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

### **Procedimentos metodológicos**

Nossa pesquisa investigou a formação docente no PARFOR. Para desenvolvê-la, adotamos a bibliografia pertinente ao assunto, os documentos legais que orientam a elaboração dos currículos dos cursos de formação de professores e aqueles que tratam, especificamente, do PARFOR. Destacamos, em especial, a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; o Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no

---

<sup>4</sup> Partimos do pressuposto que o entrevistado não deve apenas expressar sentimentos e opiniões, mas é importante incitá-los a descrever suas experiências (THIOLENT, 1981).

fomento a programas de formação inicial e continuada; o Decreto nº 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (revogou o Decreto 6.755/2009); o Parecer nº 8/2008, que trata das Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica pública; a Resolução FNDE/CD nº 44/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às Instituições Públicas de Educação Superior participantes do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica; e o [Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007](#), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do PDE, entre outros.

Além disso, realizamos uma pesquisa de campo que possibilitou uma aproximação com a realidade sobre a qual as os questionamentos do estudo foram elaborados, assim como estabeleceu uma comunicação com os atores que compõem o cenário estudado (MINAYO, 2010).

Num primeiro momento, foram realizados os levantamentos bibliográfico e documental pertinentes; em seguida, foi feita a leitura da bibliografia e dos documentos oficiais do MEC. Além disso, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPA do município de Belém.

Posteriormente, contatamos a coordenação local do referido curso, à qual informamos acerca da pesquisa e a quem solicitamos autorização para realizar o estudo junto aos alunos. Concluída essa etapa, efetivamos o primeiro contato com os alunos matriculados e com os egressos, a fim de iniciar as entrevistas no período letivo que se aproximava (julho de 2016).

A ideia inicial era a realização de grupos focais<sup>5</sup>. No entanto, devido à dificuldade de reunir os grupos, fez-se necessário proceder mudanças em relação à coleta de informações, definindo-se por entrevistar os sujeitos da pesquisa e, conseqüentemente, alterando o instrumento de coleta de dados. Elaboramos um roteiro semiestruturado de entrevista para aplicação com os sujeitos (Apêndice B). O referido instrumento foi escolhido com a intenção de ouvir as percepções dos professores em formação e dos egressos sobre as implicações do

---

<sup>5</sup> “Um grupo focal (GF) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. [...] O objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão. [...] As pessoas são convidadas para participar da discussão sobre determinado assunto. Normalmente, os participantes possuem alguma característica em comum. Por exemplo: compartilham das mesmas características demográficas, tais como: nível de escolaridade, condição social, ou são todos funcionários do mesmo setor do serviço público”. (GOMES & BARBOSA, 1999, p. 1).

PARFOR em suas práticas pedagógicas. Segundo Severino, essa fase da pesquisa é importante, pois possibilita a “identificação, levantamento, exploração de fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas dessas fontes” (2007, p. 124).

Para Thiollent (1981, p. 21)

[...] o uso de questionários e entrevistas não é sinônimo de empiricismo quando estas técnicas, consideradas como meios de captação de informação, a ser criticada, e não como fins em si, são submetidas ao controle metodológico e subordinadas a uma verdadeira preocupação de teoria sociológica.

As entrevistas são pensadas como técnicas de observação direta, uma vez que produzem uma ação por parte dos pesquisados. Desse modo, elas podem contrariar a análise de documentos. As entrevistas, como técnicas, são entendidas como “dispositivos de obtenção de informações cujas qualidades, limitações e distorções devem ser metodologicamente controladas” (ibidem, p. 22).

Entrevistamos oito professores: quatro egressos e quatro em formação<sup>6</sup>. O primeiro grupo ingressou na universidade no ano de 2010, quando foram ofertadas quatro turmas do curso no campus Belém, sendo duas iniciadas no primeiro semestre e duas no segundo. Para cada turma houve quarenta selecionados. Porém, em nosso estudo, entrevistamos os alunos de uma dessas turmas, denominada A, devido à dificuldade de contato com egressos de outras turmas, já que a maioria deles reside em outros municípios.

O segundo grupo ingressou no PARFOR ano de 2014, em duas turmas (I e J), cada turma possui em média entre trinta e trinta e cinco alunos. Dentre estes, selecionamos como sujeitos das entrevistas quatro professores-alunos de acordo com suas disponibilidades. As entrevistas foram realizadas com poucos sujeitos, devido a dificuldade que tivemos de conseguir voluntários para a pesquisa.

O critério utilizado para a seleção dos entrevistados, é que tanto os egressos, quanto os professores em processo de formação pelo PARFOR fossem atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por professores desse nível de ensino se deu em decorrência do elevado número de professores em exercício nessa etapa da escolarização que

---

<sup>6</sup> Atualmente o Curso de Pedagogia/ PARFOR/ UFPA – *Campus Belém*, possui cento e cinquenta e oito professores em formação, sendo que trinta destes são concluintes. Há doze professores que já integralizaram o currículo e estão apenas aguardando a certificação, conforme informações extraídas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) em 19/01/2017, por meio da Coordenação do Curso de Pedagogia PARFOR/ UFPA. Não foi possível precisar a quantidade de professores egressos do curso, pois estes não constam mais no sistema, mas seis turmas já foram concluídas



ainda atuavam sem a formação em nível superior, conforme identificado nos censos educacionais anteriores a criação do PARFOR.

Essa amostra de oito professores está caracterizada como amostra não probabilista, composta por sujeitos que atendem alguns critérios e que foram de fácil acesso para nós, pesquisadores. Ressaltamos que, segundo Laville e Dionne (1999), esse tipo de amostra não permite generalização dos resultados da pesquisa, pois ela não garante a representatividade da população.

Minayo (2010) destaca que a pesquisa qualitativa focaliza em um nível de realidade que não precisa ser quantificado e atua num universo de inúmeros significados. Ela não se preocupa com a quantificação de fatos e/ou fenômenos, mas em esclarecer os emaranhamentos das relações sociais, tendo em conta que a ação humana depende fortemente das significações que lhe são atribuídos pelos atores sociais.

Após as entrevistas, as informações foram sistematizadas com base nos procedimentos de interpretação e análise dos discursos expressos, entendidos tais discursos como manifestações do pensamento, compostos de significados que decorrem das relações firmadas pelos grupos sociais.

Para Aguiar e Ozella (2013), os significados são criações históricas e sociais que possibilitam a coletivização das experiências. Por isso, entendemos como necessário dirigir nossa investigação para as percepções dos professores, egressos e em formação, tendo como referência suas práticas pedagógicas e partindo de uma perspectiva de análise que privilegie a lógica dialética.

Entendemos que a lógica dialética sugere um processo de análise e síntese (LEFEBVRE, 1991). A adoção da lógica dialética favorece os processos de mudança, presta-se à transformação. Por meio dela os sujeitos podem ir transformando a ideia da realidade para tentar mudar o que está posto. A partir dessa perspectiva dialética do autor, pudemos traçar alguns pressupostos basilares para a pesquisa na área da formação de professores: 1. Os professores são pesquisadores de sua prática e, portanto, devem ser reconhecidos e respeitados por isso; 2. A mediação verdadeiramente significativa se dá num panorama dialógico, onde o pesquisador não pode se colocar como o dono do conhecimento, que passa àqueles que não o tem. O conhecimento não é neutro, assim, não pode ser único; nem tampouco é totalmente explicativo da realidade, pois não acompanha uma única verdade.

Desse modo, é importante entender o aspecto conflitivo e dinâmico da realidade. O mais interessante da lógica dialética é justamente a produção do conhecimento crítico,

capaz de mudar a realidade. Nesse caso, a reflexão sobre a realidade deve ocorrer em função de uma atitude transformadora (Frigotto, 1991).

A análise de dados buscou colher os variados significados de uma experiência vivida, bem como compreender o indivíduo em seu contexto. Ao trabalhar com entrevistas, por meio de relatos orais, procuramos apreender significados nas falas dos sujeitos, relacionando-as com o contexto no qual estão inseridas e buscando uma sistematização baseada na qualidade.

A análise qualitativa é caracterizada pela busca da compreensão de significados nas falas dos sujeitos, relacionadas ao contexto na qual estão inseridos e demarcados pela abordagem conceitual do pesquisador, trazendo como consequência, uma sistematização baseada na qualidade, já que um trabalho desta natureza não tem a intenção de atingir o limiar da representatividade (Fernandes, 1991).

Utilizando Thiollent (1981) como referência, a representatividade dessa pesquisa “é de ordem qualitativa” (p. 113). Enquanto pesquisadores qualitativos buscamos analisar os dados, respeitando ao máximo os registros que foram feitos no decorrer da pesquisa.

Seguindo as orientações do autor, cada entrevista foi considerada em sua integridade e sua totalidade, pois julgamos importante considerar o que há de mais concreto nos discursos dos professores.

As categorias de análise adotadas são as categorias empíricas que, segundo Minayo (1996), são “construídas a partir dos elementos dados pelos grupos sociais” (p. 94), ou seja, essas categorias foram elaboradas a partir das falas dos professores. As categorias empíricas são aquelas construídas com propósito operacional. Daí que, só a partir da coleta de dados é possível abstrair as determinações e as peculiaridades expressas na realidade empírica.

No processo de construção das categorias empíricas o foco da pesquisa foi delimitado pelos seguintes eixos temáticos: processo de formação de professores no PARFOR; fragilidades e necessidades no PARFOR; relação do processo formativo com a prática pedagógica.

## **Estrutura do trabalho**

A presente dissertação está composta de três capítulos, além das considerações finais.

No primeiro capítulo, procuramos abordar as políticas de formação de professores pós-LDB, em especial as políticas de melhoria da educação básica como é o caso do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (PAR), as quais se voltaram para a indução de políticas de formação de professores. Outro elemento de análise decorreu de levantamento realizado na base de dados *SciELO*, onde foram selecionados artigos a partir das temáticas políticas de formação de professores, formação de professores da Educação Básica.

No segundo capítulo, buscamos discutir a formação em serviço, destacando os processos de formação docente desencadeados a partir da década de 1990, até chegar ao caso específico do PARFOR. Além disso, adentramos nas especificidades do PARFOR no Estado do Pará e na Universidade Federal do Pará.

No terceiro capítulo, é feita uma análise sobre o processo formativo no Curso de Pedagogia/ PARFOR/ UFPA e sua relação com a prática pedagógica dos professores em formação e dos egressos desse curso, a partir das percepções dos próprios alunos-professores, tendo como referência o que foi analisado em outras pesquisas sobre formação em serviço. Dessa forma, objetivamos identificar as similaridades e diferenças entre os dois grupos analisados, além de considerar o ciclo de vida profissional em que esses professores se encontram, conforme o que foi definido por Huberman (1999).

Finalmente apresentamos algumas considerações conclusivas, nas quais procuramos destacar as principais reflexões encadeadas no decorrer da investigação, bem como novas questões que o estudo suscitou.

## 1- POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo se volta para a compreensão do cenário em que a formação de professores vem acontecendo no Brasil e como esse processo formativo impacta na educação básica. Para isso, num primeiro momento abordamos as políticas de formação de professores implementadas no período pós-LDB. Na sequência, procuramos analisar a temática no conjunto de textos voltados para as “Políticas para Formação de Professores” e a “Formação de Professores da Educação Básica” encontrados na base de dados *Scielo*, coleção de revistas e artigos científicos. A pesquisa foi, inicialmente, realizada por título, com um resultado com oito textos com foco nas “Políticas para Formação de Professores” e onze na “Formação de Professores da Educação Básica”, totalizando dezenove. Destes, selecionamos três artigos para análise.

Por fim, ainda neste capítulo, procuramos discutir as políticas de melhoria da Educação Básica, que se acentuaram na última década, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE) e no Plano de Ações Articuladas (PAR), com vistas a assegurar a universalização do ensino obrigatório, além de promover uma política nacional de condução e orientação da Educação Básica, envolvendo as três esferas governamentais e os diversos setores da sociedade civil no âmbito dos acordos entre a União e os governos subnacionais (CAMARGO et. al., 2016).

Porém, antes de adentrar em discussões específicas deste capítulo, precisamos entender que a educação é uma atividade definida pelas relações capitalistas, as quais incidem sobre a formação de professores. Na atualidade, as políticas educacionais implementadas no decurso do desenvolvimento do capitalismo evidenciam, prioritariamente, atendimento às demandas do mercado de trabalho, muitas vezes ignorando a dimensão humana nessa formação. Esse modo de fazer políticas educacionais só reforça a elevação dos níveis de desigualdades socioeconômicas da população, contribuindo, portanto, para a ampliação da exclusão.

Nesse contexto, sendo cada vez mais direcionado à lógica do capital, o principal papel da educação escolar se volta para a formação de mão-de-obra destinada ao desenvolvimento do capitalismo. Nesse sentido, as políticas educacionais são conduzidas por diretrizes que reconhecem a educação como instrumento de reprodução do capital e não visam sua superação.

Na conjuntura da globalização neoliberal, os organismos internacionais têm se destacado, conforme indica Seixas (2003), como esferas que usufruem de privilégios de uma ideologia educativa em nível mundial. A redefinição do papel do Estado, a redução dos gastos sociais e a flexibilização do sistema educacional, dessa perspectiva, têm como objetivo a inclusão do Brasil no mercado globalizado.

As transformações ocorridas a partir da reconfiguração do Estado e o processo de reestruturação da sociedade capitalista na atualidade contribuem para redesenhar as relações nos processos educacionais, os quais assumem um caráter mercadológico e descentralizado. Essa reforma parte do discurso de que investir na educação, sobretudo na educação básica, seria uma estratégia para melhorar as condições econômicas e sociais do país.

Observa-se que o aumento de investimento no capital humano é um fator fundamental para o desenvolvimento econômico. Tal investimento, segundo Schultz (1971), pode acarretar em ganhos econômicos e também sociais.

Nesse sentido, o importante é a oferta de uma educação básica que contemple conteúdos mínimos, o que Oliveira (2000) define como “capacidade de leitura e escrita e domínio dos cálculos matemáticos elementares” (p. 116). Assim, os recursos seriam direcionados para o Ensino Fundamental. Quanto aos demais níveis de ensino, a proposta seria de cobrança de taxas, além da responsabilização da sociedade pela escola e pela manutenção dos gastos com o ensino.

Outro ponto a ser destacado é que as mudanças, tanto no âmbito do trabalho escolar quanto docente, vêm acontecendo no bojo dessas reformas educacionais e têm sido objeto de estudo de muitos autores que buscam entender os efeitos das políticas educacionais no trabalho do professor. Oliveira (2004) e Maués (2006), em suas pesquisas, têm destacado a precarização e flexibilização no trabalho dos professores por meio de mecanismos de controle do trabalho escolar e docente. Segundo Maués:

As políticas educacionais em curso estão assentadas em princípios, diretrizes e pressupostos que traduzem a opção de sociedade, de educação e de ser humano adotada pelo atual governo e que giram em torno das determinações oriundas de organismos internacionais que apontam a necessidade de ajustar a educação às reformas do Estado. Uma outra referência trata das mudanças no paradigma produtivo, como forma de sair da crise do capital. Isso implica colocar a educação como um dos elementos importantes para que o Estado cumpra, nessa ótica, o seu novo papel nos ajustes estruturais e fiscais exigidos por aqueles organismos (MAUÉS, 2006, p. 2).

O cenário brasileiro aponta para uma concepção produtivista, pela qual se busca reproduzir ações determinadas pelo mercado. Considerando essa perspectiva de mercado, é

pertinente destacar a intensificação do trabalho docente a partir das problemáticas oriundas do sistema capitalista, como se discutirá a seguir.

É sabido que, a cada dia, sociedade e mercado aumentam as exigências sobre a capacidade intelectual do professor frente aos desafios que ele encontra em sala de aula. Entretanto, as condições de trabalho desse professor são cada vez mais precárias, e, portanto, não contribuem para o êxito do seu trabalho. Segundo Junqueira Marin (2010), a precarização do trabalho docente “refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente”, as quais decorrem de características mais gerais da precarização do trabalho.

Essa precarização vai além da exploração do professor em seu ambiente de trabalho. Os trabalhadores estão submetidos à lógica de reprodução do capital. A intensificação do trabalho fica cada vez mais acentuada o que, somado às condições insatisfatórias, deixa os professores mais vulneráveis a críticas pois, como se sabe, na maioria dos casos o professor é culpabilizado pelos transtornos que envolvem a escola.

Nos documentos oficiais dos países latino-americanos, dentre os quais o Brasil, há orientações de que a escola deve formar seus alunos para a cidadania e para o trabalho. Esse direcionamento se apóia na intenção de desenvolver os países através da indissociabilidade entre educação e desenvolvimento – econômico e social – colocando-se em foco o mercado e a competitividade (SAFORCADA; VASSILIADES, 2011). Vale destacar que a dimensão social e a formação humanística não deveriam ser negligenciadas no processo educacional, mas muitas vezes é isso que acontece, pois a ideia de educação se volta para o processo de globalização e daí para a necessidade de inclusão do país no campo da competitividade internacional.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 115) fazem uma reflexão sobre o efeito devastador que as consecutivas reformas educacionais, lideradas por organismos multilaterais, têm tido na vida dos docentes: “Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão”. Nesse cenário desfavorável, resta uma complicação para os profissionais: quando não respondem às expectativas de organismos e governos, recebem o rótulo de mal preparados. Desse modo, tencionando preservar a figura de professor competente, passa-se a criar métodos que possam esquivar-se dos problemas que aparecem em sala de aula, com intuito de contribuir para um ensino de “qualidade” e que atenda às exigências do mercado.

Outro ponto a ser destacado foi a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)<sup>7</sup>, entendidos como “um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país” (BRASIL, 1997, p. 13).

Acerca deles, concordamos com Oliveira (1999) quando diz que embora os PCN's preconizem uma ação educativa transformadora, seja sob a ótica do aumento da qualidade do ensino, seja pela da transformação social, ele está estritamente ligado às ideias neoliberais, segundo as quais a formação deve estar voltada para o espírito de competitividade e produtividade. Nessa ótica,

As políticas de incentivo do MEC que, através da promoção da competitividade entre as instituições escolares, pressiona-as a alcançar os resultados esperados pelas diretrizes e parâmetros educacionais por meio de premiações. Com isso, a responsabilidade dos resultados passa a ser mérito ou demérito unicamente das instituições escolares” (ARELARO, 2000, p. 167).

Depreende-se desse discurso que há uma adequação ao entendimento das ideias de isenção de responsabilidade do Estado, já que as políticas sociais deixam de ser prioritárias em um contexto neoliberal, conforme vem se acentuando desde então.

Para Saviani (2007, p.436), “as reformas educativas advogam a valorização dos mecanismos de mercado, reduzem custos e investimentos, transferem ou restringem as responsabilidades do Estado, fazem parcerias e transpõem o conceito de ‘qualidade total’ do âmbito das empresas para as escolas”. A educação básica, nesse caso, que é vista como capital social humano profundamente importante para o desenvolvimento do Brasil, paradoxalmente tem investimentos vergonhosos diante da importância que lhe atribuem no contexto da competitividade internacional.

## **1. 1 A Educação e a Formação de Professores Pós-LDB**

No ano de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), após um extenso trâmite, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que, embora tenha sido aprovada num contexto neoliberal e de valorização da preparação para o mercado

---

<sup>7</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos de difusão dos princípios da reforma curricular da educação básica ocorrida na década de 1990 e servem para orientar os professores, inclusive na busca de novas abordagens e metodologias que melhorem os resultados de aprendizagem.

de trabalho, apresentou-se como um marco histórico para a educação brasileira, já que apregoa alguns direitos educacionais importantes (igualdade de condições de acesso, pluralismo de ideias, valorização profissional, entre outras coisas), embora muitos dos seus artigos não sejam colocados em prática como tantas outras coisas. Essa mesma lei apresenta uma posição minimalista sobre o papel do Estado na universalização da educação nacional e valoriza princípios que dão conta da relação ciência e capital. Segundo Saviani (1997), uma lei em harmonia com o Estado Mínimo, com a proposta de desregulamentação, descentralização e privatização.

Em linhas gerais, nessa conjuntura, o papel da escola é o de formar indivíduos competentes e aptos a contribuir nos processos produtivos. Desse modo, a educação é associada ao desenvolvimento<sup>8</sup> e cabe à escola formar capital humano. Seguindo essa lógica, é preciso adequar a formação dos professores às novas demandas. Essa nova visão de formação docente surgiu com o intuito de

elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais se situam o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria dos conhecimentos dos professores (FREITAS, 1999, p. 18).

A LDB, em suas disposições transitórias, dispôs que, no período de dez anos após sua promulgação, todos os professores tivessem formação em nível superior. Ainda em relação à formação dos professores, o Banco Mundial passou a ofertar um menor investimento relativo à formação inicial e a privilegiar a formação em serviço, considerando a relação custo-benefício. Mais ainda, na mesma linha de argumentação, Noronha (2002) afirma que o Banco Mundial priorizou os cursos de educação à distância, seguindo critérios economicistas.

Para Silva (2002), tal política educacional é resultante das exigências dos organismos internacionais, mas não simplesmente por seu acúmulo financeiro, senão também pela “capacidade de gerenciar e manipular o consentimento dos governados” (p. 5). Daí percebe-se o grande peso dos organismos internacionais na definição de políticas educacionais para o Brasil, especialmente no que diz respeito à formação de professores.

---

<sup>8</sup> O desenvolvimentismo foi, portanto, uma arma ideológica das forças econômicas e sociais que, no momento decisivo de cristalização das estruturas da economia e da sociedade burguesa, batiam-se pela utopia de um capitalismo domesticado, subordinado aos desígnios da sociedade nacional (SAMPAIO JR, 2012, p. 674).



Além disso, no governo de FHC, após a aprovação da LDB, houve um aumento significativo da quantidade de alunos na educação superior privada. A política para a Educação Superior, nos últimos tempos, foi caracterizada pela relevante expansão do número de alunos, decorrente do aumento do número de Instituições de Educação Superior (IES) privadas, na medida em que a lógica mercantil se intensifica na área educacional. Esse crescimento se deu a partir da reprodução do discurso neoliberal que age de acordo com os interesses do mercado e do fato de que muitos professores precisavam adequar sua formação ao que estava previsto em lei. Assim, observa-se que a promulgação dessa legislação teve implicações no crescimento dos cursos de licenciatura.

A LDB contribuiu claramente para esse processo de expansão, já que ela estimulou a iniciativa privada, o que favoreceu o setor empresarial ao possibilitar a utilização da educação como serviço predominantemente lucrativo, transformando-a, desse modo, em mercadoria. Percebe-se, desde então, que a expansão da educação superior no setor privado-mercantil<sup>9</sup> vem ocorrendo de maneira bastante acentuada por meio de políticas que beneficiam o setor.

Segundo Guimarães, Chaves e Ribeiro Filho (2014), “no contexto dos governos neoliberais esse nível de ensino tornou-se lucrativo para o capital” (p. 226). Assim, a educação passa a ser vista como produto a ser vendido, reforçando a ideia neoliberal de privatização e “empresariamento” da educação superior. Os autores destacam que houve um crescimento bem intenso das IES não universitárias, dados os menores custos e maiores lucros. Tal processo, na perspectiva deles, “implica no rebaixamento do que seja educação superior” (p. 228).

Essa ampliação do número de instituições privadas não universitárias não acontece por mera eventualidade, pois elas colocam o mercado de trabalho como eixo central de sua formação, propagandeando o acesso imediato a postos de trabalho, oferecendo muitas vezes cursos com baixo custo e enfatizando a quantidade de alunos, não a qualidade do processo educativo.

Fica evidente que a expansão da Educação Superior brasileira tem como referência os princípios privado-mercantis, caracterizados pela oferta de cursos de baixo custo

---

<sup>9</sup> Busca incessante por lucros. Segundo Bittar (2002, p. 54) “ [...] há um vale tudo nesse nível de ensino. A educação superior transformou-se num grande supermercado, em cujas prateleiras produtos e serviços disputam a atenção e o desejo dos consumidores”.

e pela ampliação dos cursos na modalidade a distância, cujo objetivo principal é a obtenção de lucro.

Além disso, no contexto em que se geraram LDB e PCN, a escola passou a ser um elemento central no campo do desenvolvimento, não apenas individual, mas social e passa a ser vista como instituição redentora da sociedade. Segundo Gentili (2005a), desse modo, a escola corrobora com a integração econômica da sociedade, na qual o processo de escolaridade é visto como elemento fundamental para a formação do capital humano.

Lima (2011), em texto que analisa a relação entre o Banco Mundial e a educação superior brasileira, observa que, no decurso da década de 1990, houve um aumento do setor privado nas ações estritamente relacionadas à produção econômica e também no âmbito dos direitos sociais, o que ocasionou um enraizamento da mercantilização da educação, sobretudo da educação superior. Tal ampliação ocorreu tanto pelo aumento das instituições privadas quanto pela privatização interna das universidades públicas, através da cobrança de taxas e das parcerias públicas-privadas entre as universidades e o setor empresarial, redefinindo o que deveria ser o tripé universitário: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse cenário, Mancebo, Vale e Martins (2015) apresentam alguns dados importantes para essa discussão.

Em 1995, início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, registrava-se a oferta de 39,8% das matrículas de educação superior em instituições públicas e 60,2% nas privadas. Em 2002, no final de seu mandato, a tendência privatizante intensifica-se, com 30,8% das matrículas em instituições públicas para 69,2% nas privadas. Em 2010, no final do segundo governo do presidente Lula da Silva, o crescimento da rede privada permaneceu como tendência, chegando-se a 25,8% de matrículas nas IES públicas e 74,2% nas privadas. É bem verdade que o crescimento do setor privado sobre o público advém dos tempos da ditadura civil-militar (1964-1984). A situação política daquele período requereu ajustes na educação superior, o que foi feito pela reforma universitária instituída pela lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Essa legislação reforçou a atuação do então Conselho Federal de Educação (CFE), com forte composição privatista, e as facilidades, os incentivos fiscais e tributários para a abertura de IES privadas foram incessantemente criados e recriados. Fato é que, ao final da ditadura, as matrículas privadas já ultrapassavam em muito as oferecidas nas IES públicas (p. 36).

Outro fator a ser considerado é o de que a consolidação da iniciativa privada compreende a organização de grandes conglomerados, preocupados muito mais com a quantidade de alunos matriculados na instituição do que com a qualidade do ensino, já que o lema adotado, segundo Guimarães, Chaves e Ribeiro Filho (2014) é o ganho em escala, pois seu principal objetivo é o lucro, fazendo da educação em uma mera mercadoria.

Esse processo de expansão repercute também nos cursos de licenciatura, haja vista seu baixo custo e a facilidade para oferta quando comparado a outros cursos que precisam de uma infraestrutura mais dispendiosa.

A democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil acena estar se dando com vistas ao baixo custo para os cofres públicos e à sua mercantilização, visto que as políticas vêm fomentando a abertura de vagas públicas em IES privadas, como acontece com o PROUNI, as quais dependem de investimentos de menor monta do que vagas em IES públicas. Além disso, as vagas expandidas nas IES privadas e no EAD são, fortemente, em cursos que demandam baixo investimento em infraestrutura, como na área da Formação de Professores e da Administração, entre outros das áreas sociais e humanas, que não exigem equipamentos e maquinários para laboratórios de alta tecnologia (PFEIFER; GIARETA, 2009, p. 3734).

Tal cenário tem impactado o trabalho docente na educação básica, tanto no que se refere à formação que tem ocorrido, muitas vezes, de forma aligeirada e em cursos a distância, quanto no que diz respeito à produção de conhecimento, agora conduzido por um violento processo de mercantilização.

O trabalhador, em geral, deve estar apto para atender às exigências empresariais, seguindo a lógica da competitividade e da perda de direitos conquistados após muitas lutas. Nesse sentido, os processos educacionais passam a ser regidos segundo uma lógica gerencial, em detrimento de uma gestão democrática, a qual vinha sendo gradualmente conquistada pelos trabalhadores em educação. Tal fenômeno contribui para a viabilização de uma forma deturpada de educação e de sociedade, além de ser ignorada, ou pelo menos diminuída, a importância da construção de uma verdadeira democracia. Nas palavras de Mancebo, “trata-se de uma mudança global nos sistemas educacionais de muitos países: diminuição do papel do Estado de mantenedor pleno da educação superior, ciência e tecnologia; gestão da educação superior nos moldes das empresas; privatização ou semi das universidades públicas” (MANCEBO, 2006, p. 42). Cunha corrobora:

O número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e na dos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor. Tal crescimento fez-se com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro (2003, p. 58).

No governo do FHC houve um aumento no número de IES privadas no Brasil, conforme se observa na tabela 1. O ex-presidente abriu caminhos para a esse setor, incentivou a abertura dos cursos, além de flexibilizar a legislação. No modelo adotado, o Estado repassa dinheiro para o setor privado, o que se concretiza em lucro para o setor.

Tabela 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior no governo FHC (1995-2002)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1995	894	57	76	77	684
2002	1637	73	65	57	1442
1995/2002 (%)	83.1	28.1	-14.5	-26.0	110.8

Fonte: MEC/INEP/SEEC (Brasil, 2012).

Os dados mostram um crescimento de 83,1% das Instituições de Educação Superior em geral, ressaltando-se a ampliação de 110,8% das instituições privadas no governo do FHC.

Observa-se que o setor privado foi se consolidando e "a entrada dos empresários da educação teve boa acolhida da política educacional como forma de ampliação das oportunidades educacionais" (MARTINS, 1991, p. 66). Presume-se que as universidades passam a ter uma base mercantilista, tendo o capital como suporte essencial para suprir as necessidades do mercado.

Nesse cenário, as universidades federais passaram por algumas modificações, uma vez que o governo diminuiu os investimentos nessas instituições. Ressaltando que apesar da expansão das IES privadas, as universidades federais, continuaram ofertando vagas e houve uma ampliação – mesmo que discreta- das instituições desse setor.

Analisando o processo de expansão das instituições privadas, é possível inferir que, a partir da promulgação da LDB, o governo instituiu diversas políticas para a formação docente, o que favoreceu a expansão da formação inicial de professores.

Os professores, mesmo com baixos salários observados na profissão docente, alguns convivendo com a perspectiva de perda do emprego, esses profissionais assumiram o pagamento das mensalidades dos cursos ofertados pela iniciativa privada. Foram ainda realizados inúmeros convênios para realização de cursos de Licenciatura, entre as instituições de ensino superior e prefeituras municipais, os quais se constituíram em alternativa para alcançar os índices de qualificação desejados (MAUÉS; CAMARGO, 2014, p. 86).

Assim, percebemos que houve incentivo para que ampliasse a oferta de cursos privados de formação de professores, dada a necessidade de qualificar os professores em

exercício em nível superior, sendo que o custeio desses cursos era de responsabilidade dos próprios professores ou de prefeituras e governos estaduais, em regime de convênio.

Além disso, com a determinação da LDB de que os professores deveriam ter formação em nível superior e com a ideia de universalização de acesso à educação básica, ganhou visibilidade a política implementada através do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que previa a aplicação de parte dos recursos na qualificação docente. “A reforma na formação de professores veio na sequência da prioridade de universalização do ensino fundamental; afinal para fazer face a esse contingente de alunos é preciso que se forme o pessoal necessário e adequado a tal empreitada” (MAUÉS, 2003, p. 99).

Esse entendimento é reforçado por Gatti (2011), segundo a qual vários governos estaduais e municipais estabeleceram parcerias por meio de convênios, com universidades federais e estaduais, para execução de programas especiais de licenciatura direcionados a professores em exercício nas redes públicas de ensino que ainda não possuíam formação em nível superior. Tais programas aconteceram, em geral, na modalidade semipresencial e faziam uso de recursos tecnológicos, num processo de massificação e aligeiramento, haja vista a necessidade de certificar um número enorme de professores, em serviço e num curto prazo, demanda que os cursos regulares já implantados não dariam conta de atender no tempo e volume desejados.

O FUNDEF foi criado com a justificativa de que se diminuiriam as desigualdades de distribuição de recursos e estabeleceu ao ensino fundamental 60% dos recursos estaduais e municipais destinados à educação. Apesar de ser inovador no âmbito da distribuição e realmente ter ajudado a reduzir algumas discrepâncias regionais, ele acabou despertando ambição, em pequenos municípios, pelo controle dos recursos (PIOLLA, 2001).

A posteriori, no ano de 2007, foi criado o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que passou a abranger a educação básica. Além do objetivo de ampliar as matrículas no ensino fundamental e na educação básica, os dois fundos preconizavam também a valorização docente, que implica na formação de professores. Apesar das intenções nobres, segundo Davies (2006), nem FUNDEF, nem FUNDEB trouxeram novos recursos para o sistema educacional. Esses fundos operam de modo semelhante, já que se caracterizam “como fundos de recursos de natureza contábil, administrados pelas instâncias de governo, estaduais e municipais”. (FRANÇA, 2007, p. 182).

Além de tudo que já foi mencionado, podemos citar ainda o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que “se propõe a criar condições de ampliação do acesso aos cursos de graduação públicos” (GATTI; SIQUEIRA; ANDRÉ, 2011, p. 64) e o PROUNI (Programa Universidade para Todos), que se constitui pelo financiamento de vagas públicas a alunos de baixa renda no setor privado – onde se estabelece a parceria entre o público e o privado, e o *marketing* agressivo para ingresso nas Instituições de Ensino Superior privadas, onde, segundo Vale, Carvalho e Chaves (2014), na tentativa de atrair clientes, barateiam os valores das mensalidades; destacando que embora o REUNI e o PROUNI não sejam exclusivos para os cursos de licenciaturas, eles trazem impactos significativos para a expansão dos cursos de formação de professores.

No contexto dessa expansão, desde 2009 encontra-se em andamento o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), voltado exclusivamente para a formação, em nível superior, de professores que já atuam na Educação Básica, mas que não possuem a formação mínima exigida na área de atuação, como veremos de forma mais detalhada no capítulo posterior.

## **1.2- As Políticas para Formação de Professores e Formação de Professores da Educação Básica na base de dados *Scielo***

Antes de adentrar no estudo do PARFOR, consideramos importante fazer um levantamento sobre textos que tratam sobre formação de professores da educação básica, apresentando, inclusive, alguns modelos de formação. Perpassamos por leituras que envolvem a avaliação em larga escala para esse nível de ensino. Consideramos importante essa discussão, pois nossas políticas educacionais estão voltadas para a qualidade da educação básica, tendo em vista melhorias dos índices educacionais e esses indicadores refletem no processo de formação de professores.

Para discutir a formação de professores, fizemos consulta à base de dados *Scielo*, na qual foram encontrados dezenove textos sobre as temáticas “Políticas para Formação de Professores” e “Formação de Professores da Educação Básica”. Entre eles, dezessete artigos, uma resenha e um documento, dos quais selecionamos três como ponto de partida para discussão de algumas questões que envolvem o processo formativo docente, cujos textos são

de autoria de Geglio (2015), Almeida e Santiago (2013) e Brzezinski (2008). Além disso, buscamos dialogar com outras obras que também contribuem com essa discussão.

Geglio (2015) em seu artigo “Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias”, publicado na revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, apresenta um debate sobre políticas públicas para a formação continuada de professores implementadas no país, tendo como ponto de partida as ações executadas pela Secretaria de Educação de um município da Região Nordeste, no interstício de 2008 a 2012. O objetivo do estudo consistiu em avaliar as ações desenvolvidas e apontar as inovações que esses cursos trouxeram para a formação/profissão docente. A pesquisa considerou as ações para a formação de professores no município de João Pessoa e apontou que, no ano de 2008, o município aderiu ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e ao Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), ambos do governo federal, cujo objetivo era incentivar o uso da informática como recurso didático.

As secretarias de educação que aderiram ao programa deveriam dispor de infraestrutura, assim como incentivar a formação de professores. O MEC, por sua vez, disponibilizava microcomputadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. O autor destaca que, para além de instalações e recursos tecnológicos, era necessário que houvesse profissionais com conhecimentos técnicos e pedagógicos que auxiliassem o professor na execução de suas atividades.

A maioria das propostas de cursos de formação continuada no município possuía uma carga-horária entre 60 e 100 horas. Aproximadamente a metade de suas carga-horárias destinava-se ao acompanhamento do professor. Essa etapa da formação, no entanto, não consistia de atividades planejadas, mas simplesmente de um tempo reservado para “tirar dúvidas” dos professores, desde que estes fossem até o polo onde estaria um facilitador que pudesse responder seus questionamentos. A outra etapa acontecia de maneira presencial, em encontros com intervalos muito longos, desfavorecendo a continuidade das discussões e muitas vezes desestimulando os professores.

Os cursos reproduziam o modelo tradicional, através de atividades descontextualizadas e que não estavam de acordo com os problemas reais vivenciados pelo professor em sala de aula, já que estes sequer foram ouvidos. Os resultados do estudo apontaram que, embora a proposta inicial desses tipos de curso apresentem uma inovação, não há indícios de que tal inovação se realizou de fato.

A partir da análise desse estudo, percebemos que esse tipo de formação possibilita que o professor tenha um contato mais próximo com as TIC e ajuda a minimizar a carência de professores sem formação. No entanto, a formação continuada de professores não pode se restringir à certificação do maior número de professores possível. Segundo Melo (1999), as políticas de governo para formação de professores têm sido caracterizadas pela fragmentação e pelo aligeiramento, não apenas na ótica temporal, mas, sobretudo, no que diz respeito à profundidade de conteúdos, algo que não pode ser resolvido considerando apenas a inserção de novas tecnologias, já que as TIC, sozinhas, não asseguram inovação tecnológica.

Almeida e Santiago (2013), em seu artigo “Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI”, publicado na *Revista Lusófona de Educação*, discutem as políticas curriculares para formação de professores da Educação Básica. O texto destaca que o cenário das políticas educacionais, na passagem do século XX para o XXI, nos dois países, foi marcado por mudanças curriculares, tanto na educação básica quanto na superior. As novas formas organizacionais fizeram com que os processos de produção fossem reconfigurados devido às fortes pressões que a globalização da economia vem exercendo sobre as organizações e, conseqüentemente, modificam-se os perfis profissionais que devem ser “moldados” em instituições educacionais. As instituições formadoras, no anseio de atender às novas demandas do mercado, reformulam os currículos dos variados cursos a fim de se adequar à nova dinâmica política, econômica e social do sistema mundial.

Nesse panorama, quanto mais o conhecimento/saber se tornar uma força produtiva, maior a contribuição da educação para a economia e para a sociedade. As novas capacidades que o indivíduo deve ter para se inserir no mercado de trabalho estão pautadas na ideia de um mundo cuja internacionalização do capital define o que conhecemos hoje por globalização da economia. Economia esta que provoca mudanças no mundo do trabalho, nos processos de produção, de organização e de formação profissional e, conseqüentemente, no Sistema Educacional.

Brzezinski (2008), em artigo denominado “Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental”, publicado na *Revista Educação e Sociedade*, faz uma discussão sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, focalizando, inclusive, fatores externos que interferem na qualidade da educação básica e na atuação profissional docente. Tais fatores incluem a avaliação e a regulação pelo Estado.



A autora aborda a certificação de competências como um dos mecanismos de regulação e avaliação apresentado pelo Estado como forma de controle da formação e do exercício da docência.

Destaca, ainda, que o magistério nos anos iniciais, requer domínio do saber multidisciplinar e uma prática unidocente e que essa formação deve privilegiar o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica. Entendemos por unidocência, o professor que ministra aulas de diversas disciplinas, na qual há uma ação pedagógica com maior integração, tanto pela maior interação entre docentes e discentes, quanto pela ação didática mais voltada para a interdisciplinaridade.

Contrário a isso e de acordo com fundamentos excludentes, o Estado regula a formação de professores com base no modelo de competências, cuja principal finalidade é a modernização da economia e a produtividade. Esse novo modelo de formação é centrado na flexibilidade e no aligeiramento, com vistas a atender as exigências do mercado, estimulando muitas vezes a certificação em instituições de caráter duvidoso. Observa-se que o trabalho do professor passa a ser centrado no desenvolvimento de competências, apoiado no “aprendizado” imediato.

Somadas a isso, podemos destacar as discussões sobre educação ocorridas na década de 1990, que resultaram na criação de sistemas de avaliação em larga escala a fim de possibilitar que o poder público tomasse conhecimento da realidade educacional brasileira (e do professorado) e, a partir de então, pudesse estabelecer um controle da situação, vislumbrando uma educação de “qualidade”.

A institucionalização da avaliação em larga escala ocorreu a partir da lógica de descentralização do ensino, pela qual, com intuito de possibilitar que as instituições de ensino tivessem mais autonomia; nesse contexto o governo confere aos municípios a incumbência de gerir a educação básica. A partir daí, no entanto, faz-se necessário obter o controle dos resultados. O governo federal, então, transfere aos municípios a gestão, mas assume o papel regulador do sistema através do monitoramento.

Em consonância com o modelo da administração pública gerencial, no âmbito da globalização, e com a proposição do Banco Mundial de alívio da pobreza, o governo empreendedor, tendo em vista o desapego à burocracia e à rigidez de suas normas, entende que deve financiar os resultados e não os recursos, daí a distribuição de recursos tendo como parâmetros os resultados. Para que os gastos incidam majoritariamente sobre os resultados das organizações públicas prestadoras de serviços, o governo deve adotar e implementar estratégias de participação, avaliação e aferição de rendimentos e desempenho a serem explicitados sob a forma de rankings (ZANARDINI, 2008, p. 97).

É nesse sentido que Sousa (2009) apresenta os procedimentos avaliativos utilizados no país, bem como os aspectos que os representam, tais como a ênfase nos resultados, não havendo preocupação com os processos; a lógica da meritocracia, em que se valoriza o mérito; o processo classificatório e excludente; e a avaliação que não considera as especificidades de cada região.

Tais características sinalizam para a racionalidade presente nas políticas educacionais do país, exercida num contexto de renovação capitalista e de redefinição do papel do Estado. Daí a importância extrema da publicização dos resultados das avaliações, que estabelecem *rankings* entre alunos, professores e escolas, em vez de servirem de instrumento análise para a tomada de decisões.

Além desse tipo de avaliação, ainda há a avaliação de programas. Bauer (2010) destaca a avaliação de programas que pode incluir vários estágios: análise da proposta (relevância do programa), da implementação (se está ocorrendo conforme o planejado), dos resultados (se o programa atingiu os objetivos) e dos impactos. No entanto, o que a autora observou a partir da literatura existente sobre avaliação de programas, é que essas etapas nem sempre são mencionadas. “[...] muitas vezes, a ideia de impacto está incorporada na avaliação de resultados, e os termos utilizados como sinônimos” (p. 234).

No Brasil, esse tipo de avaliação, focada na eficácia e eficiência dos programas, vem sendo bastante valorizada. Os motivos que levam ao estudo sobre avaliação de políticas e programas públicos estão voltados a mudanças da Administração Pública em uma gestão mais moderna e eficiente, assim como para divulgar os resultados de seu trabalho à sociedade.

As estratégias do Governo Federal brasileiro, quanto ao processo da avaliação de programas, baseiam-se em tendências internacionais, focalizadas nas pressões sociais para a melhoria da qualidade nos serviços públicos e principalmente nas demandas para diminuição das despesas públicas.

No que concerne aos programas de formação de professores, observa-se que “o investimento em programas de formação continuada não parece estar contribuindo, como esperado pelos elaboradores de políticas e programas educacionais, para a melhoria da qualidade de ensino” (BAUER, 2010, p. 242). Dentre as possíveis razões para tal, está o fato de seus elaboradores vincularem de forma muito direta e estrita a preparação do professor com o rendimento dos alunos. Essa lógica entende o processo da seguinte forma: se o professor está participando de programas de formação continuada, conseqüentemente os alunos devem obter bons resultados nas avaliações – o que não é verdadeiro, já que outras

razões explicam os resultados alcançados, como as condições de infraestrutura e do trabalho docente, o capital cultural<sup>10</sup> dos alunos, dentre outros.

De acordo com as políticas neoliberais vigentes em nosso país, há uma relação primária e direta, quase exclusiva, entre o baixo rendimento dos alunos e a atuação docente, o que contribui para acentuar a culpabilização do trabalhador docente, como se outros fatores não intervissem nesse processo. Daí a necessidade de desenvolver ações de formação docente que visam exatamente compensar o déficit decorrente dos processos de formação inicial, cujo modelo é em geral feito através de uma formação inicial breve e preferencialmente a distância.

Se a culpa pelos resultados negativos dessas avaliações recai sobre o professor, não seria o momento de melhorar a qualidade dos cursos de formação inicial e continuada de professores? Não seria interessante melhorar a infraestrutura das escolas ou, quem sabe, melhorar o salário do professor para que ele atue mais motivado? Isso sem falar nos outros fatores podem influenciar nos resultados dos alunos, aferidos em testes padronizados que não consideram as especificidades do público a que é destinado e “avaliam” o aluno apenas em um dia, a partir de um banco de questões, desconsiderando a avaliação formativa.

A tendência das políticas oficiais em privilegiar o modelo de avaliação em larga escala é reforçada em 2003 por meio da Portaria 1.403/2003, na qual foi instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. O referido sistema tinha como objetivo implantar o Exame Nacional de Certificação de Professores, com objetivo de avaliar “os professores das redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior” (BRASIL, 2003). Tal política se justificava pela busca de melhorias na educação, estimulando os professores leigos a buscarem certificação. Porém, vale ressaltar que a certificação não assegura a qualidade da educação, embora atenda às normas da LDB, que preconiza que os professores da educação básica devem ter formação em nível superior – licenciatura – fato que ocasionou, como já mencionamos, a demanda e oferta de cursos aligeirados e frágeis.

O que se percebe é que esse exame tinha como intuito fazer projeções para a melhoria da formação docente, a partir da busca por culpados pelo baixo rendimento dos

---

<sup>10</sup> Para Bourdieu (1979), a ideia de capital cultural surge a partir da necessidade de se entender as desigualdades de desempenho escolar dos sujeitos vindos de diferentes grupos sociais.

indicadores educacionais. Sem negar a importância de avaliar a formação inicial de professores, esta não pode ser tratada como fator exclusivo no processo educativo. É importante pensar também em outros fatores como as condições de trabalho e os investimentos necessários para se diminuir a defasagem educacional.

Freitas (2003) manifestou-se sobre esse Sistema Nacional de Certificação como algo que iria corroborar com a instalação da ideia de trabalho docente de caráter meritocrático, acirrando o clima de ranqueamento e competitividade. Além do autor, houve um movimento de educadores que contestou essa proposta. Devido às pressões feitas pelos movimentos, o governo recuou e não implantou o sistema de avaliação e certificação docente.

Apesar da portaria ainda não ter produzido efeitos concretos, o governo segue com a proposta de criar um sistema que avalie as habilidades e competências do professor da educação básica. A proposta, além de ser apresentada em documentos nacionais, também está disposta nos documentos das instituições internacionais que associam avaliação e gratificação por desempenho (SHIROMA & SCHNEIDER, 2008).

### **1. 3 Melhoria da Educação Básica no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR)**

Para entender o PAR e seus reflexos na formação docente, é importante relacionar sua formulação com as mudanças socioeconômicas que reorientaram o papel do estado e suas repercussões nas políticas educacionais. Assim é que as políticas para a educação básica vêm se adaptando aos princípios da sociedade globalizada, o que exige do poder público mais investimento no setor, com destaque para a formação de professores, levando em consideração os meios de desenvolvimento econômico.

O PAR foi instituído no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e vem sendo proposto dentro de uma ação que busca a equalização das desigualdades sociais. Segundo Gentili (2005b, p. 41), “o termo equidade aparece como uma redefinição do conceito de igualdade, substituindo e restringindo o alcance da educação pública, em consonância com o desenvolvimento de políticas focalizadas”.

O PDE foi exposto pelo MEC, formalmente, no ano de 2007, paralelamente ao Decreto nº 6.094/ 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, sendo este concebido como apoio do programa supracitado. Tais planos iniciaram

um elenco de reformas educacionais desenvolvidas pelo governo brasileiro, julgadas importantes, naquele contexto, para que o país se adequasse às indicações internacionais.

O referido plano aparece como um plano setorial do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), cuja intenção seria de elevar a produtividade em setores estratégicos, refinar a renovação tecnológica, além de colaborar para a ativação de novos setores da economia. Lançado pelo governo Federal na gestão de Lula, o PDE renunciou um aporte maior de recursos para a manutenção e desenvolvimento da educação.

O Plano de Desenvolvimento da Educação comprometeu-se com a superação da fragmentação e centralização do financiamento da educação no ensino fundamental, compreendendo todos os níveis e modalidades de ensino. O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, nesse contexto, foi apresentado como fonte fundamental de financiamento da educação.

Segundo as proposições do MEC, o PDE é conceituado como um processo de planejamento estratégico executado pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. A partir do PDE, foi instituído o PAR, instrumento jurídico para concretização desse planejamento, proposto pela união aos municípios, estados e distrito federal, teria como finalidade desconcentrar as políticas educacionais e regulamentar um grupo de ações a serem implantadas pelos entes federados.

De acordo com Bordignon (2011), a expectativa de aprimorar a qualidade da educação por meio da evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, era uma regra política reproduzida pelo PDE. Sua organização responde ao ponto de vista sistêmico e valoriza a participação dos gestores e professores, estabelecendo avaliação como modo de controle da eficiência e eficácia dos resultados.

O Plano se centra na melhoria da qualidade da educação pública no Brasil por meio de um conjunto de medidas que abrangem todos os níveis e etapas da educação nacional. Desse modo, a política de educação superior do governo Lula da Silva passou a ser de fato produzida a partir de inquietações com temas referentes à avaliação.

Um aspecto importante a ser destacado em torno do PDE/PAR é a compreensão sistemática da educação, que abrange a educação básica (da educação infantil ao ensino médio), sobretudo a educação superior, o que se tornou um diferencial comparando-se com o governo do FHC, que deu ênfase ao ensino fundamental.

Outro aspecto que merece ser salientado é a proposta de melhoria da qualidade do ensino e o aumento do grau de instrução do povo. De acordo com Lula, sua intenção seria o

rompimento das desigualdades sociais e regionais e a possibilidade de igualdade de oportunidade – embora haja muitas controvérsias acerca dessa afirmação por conta das políticas assistencialistas adotadas em seu governo. Ainda, convém lembrar que o Plano de Metas, bastante utilizado por Lula, adota justamente a concepção desenvolvimentista.

A educação é vista como uma alternativa para que o país se inserisse no universo desenvolvido. Isso pode ser observado na busca pela “qualidade” tão proclamada pelas avaliações internacionais. Desse ponto de vista, a escola defendida pelos neoliberais é a escola que apresente um ensino e uma gestão eficientes para competir no mercado de trabalho. Nela, os professores devem ser bem treinados para preparar esses alunos para o mercado, transparecendo a ideia de gerenciamento e empresariamento da educação. Segundo Carvalho, “o que parece estar hoje em causa é o governo da educação como fator gerador de vantagens na competição global e a capacidade dos sistemas educativos produzirem uma forma de trabalho ‘flexível’, capaz de responder eficazmente às necessidades do mercado de trabalho” (2009, p. 1015).

O modelo proposto se concentra sobretudo nos resultados e não no processo como um todo, o que pode contribuir para aumentar as desigualdades. Apenas indicar o desempenho de uma escola por um teste padronizado, pode gerar um ranking injusto e desigual, a ser publicado pela mídia com grande alarde. Fazer isso é fornecer um dado equivocado sobre a qualidade do ensino oferecido pelas escolas do país.

Enfim, é no cenário descrito anteriormente que foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que teve como referência o Movimento Todos Pela Educação e que se insere no desenho político-ideológico do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e que instituiu o PAR (considerado como uma ferramenta de operacionalização do PDE) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (CAMARGO et al. 2016).

A partir de então, foram estabelecidos instrumentos que têm como principal finalidade mensurar a qualidade do ensino e que avaliam a qualidade da educação básica, criando metas e sugerindo ações para sua concretização. Mas, sob um olhar crítico, acreditamos que esse tipo de avaliação tem forçado escolas de todo o mundo a se preocuparem de forma exacerbada com o ranking (gerando competição entre escolas e professores) e com os conteúdos que são exigidos dos alunos – leitura e matemática. Por outro lado, outros conteúdos curriculares que também são importantes são postos de lado, como

aqueles que se voltam para as questões regionais, o que acaba por limitar a formação na educação básica a preparação do aluno para o mercado de trabalho.

O PARFOR, que será discutido no próximo capítulo, integra o Plano de Ações Articuladas (PAR) e está no cerne do Plano de Desenvolvimento da Educação, cuja adesão ocorreu por todos os entes federados. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES foi dada a responsabilidade pela coordenação das atividades de formação de professores para a educação básica da rede pública. O programa tem como finalidade fomentar a oferta gratuita de educação superior, para professores em exercício na rede pública de ensino, a fim de possibilitar a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE) 9394/96 e, assim, colaborar com a melhoria da qualidade da educação básica do Brasil.

O Plano de Ações Articuladas apresenta políticas voltadas para três vertentes, sendo: Primeira licenciatura, direcionada aos professores que já atuam na educação básica, mas não possuem nenhuma graduação – a carga-horária mínima para o curso deve ser de 2.800 horas; segunda licenciatura destinada àqueles em exercício na educação básica e que já possuem uma licenciatura, mas atuam fora da sua área de formação, cuja carga-horária do curso deve variar entre 800 a 1.400 horas; formação pedagógica destinada aos bacharéis que atuam na educação básica, sem a formação pedagógica.

Considerando que a formação de professores é deficitária no país, que além de possuir muitos professores sem qualquer graduação/ licenciatura, há àqueles que atuam fora de sua área de formação, o Governo Federal vem investindo na formação em serviço, justificando que ela é uma das frentes através da qual se pode alcançar a melhoria da educação básica.

## 2- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO E O PARFOR

Conforme foi discutido no capítulo anterior, na década de 1990, com a aprovação da LDB, implantou-se um conjunto de políticas no âmbito da educação, com vistas a dar resposta à necessidade de adequar o trabalho docente e, portanto, sua formação, às sucessivas mudanças no mundo do trabalho, sustentadas pelos princípios da flexibilidade e da eficiência.

Segundo Alonso (1999), “o professor vem travando diariamente uma luta entre o novo e o velho, o estabelecido e o não reconhecido, decidindo entre o que deve ou não ser alterado” (ALONSO, 1999, p. 16).

Nesse sentido, o professor, assim como os demais trabalhadores, é levado a repensar suas funções, a fim de que possam atender às novas demandas do mercado de trabalho. É sensível que nossas políticas educacionais estão cada vez mais direcionadas ao atendimento da lógica de mercado, o que acarreta mudanças na prática do ofício de professor e, portanto, em sua formação.

É a partir da promulgação da LDB que se indica a obrigatoriedade da formação em nível superior, em curso de licenciatura, para o professor da educação básica (BRASIL, 1996). Nesse contexto, dadas as necessidades de governos e prefeituras, incentivaram-se cursos que promovessem a chamada formação em serviço. Tal orientação está em consonância com as tendências na formação docente estimuladas a partir da década de 1990. Segundo Torres (1998), tais tendências “são disseminadas, fundamentalmente, por organismos internacionais” (p. 173). Tudo isso devido à força que esses organismos têm no que diz respeito ao financiamento de políticas educacionais, incluída a formação de professores e que entendem esse modelo como mais rentável para os governos dos países, em detrimento de uma sólida formação inicial considerada longa e cara.

Com isso, os investimentos em políticas para a formação de professores se direcionaram aos níveis superiores e a programas de aperfeiçoamento (NASCIMENTO, 2012). Esses modelos de formação enfatizaram a capacitação em serviço, seguindo as orientações do Banco Mundial, que afirmavam que “a capacitação em serviço, rende mais com menos dinheiro” (TORRES, 1998, p. 176).



A partir dessas orientações, o final da década de 1990 assistiu a uma ampliação dos programas de formação em serviço para os professores da rede pública de ensino<sup>11</sup>, programas estes que foram bem importantes dados o elevado índice de professores sem a formação mínima necessária. Entretanto, a forma como muitos desses cursos se desenvolviam, em faculdades isoladas, em muitos casos sem articulação entre ensino, pesquisa e extensão, delineava o processo de formação docente como uma construção incompleta e limitada (FREIRES & CAMARGO, 2016). Dessa forma:

Foram constituídos inúmeros programas de formação emergencial docente, cujo objetivo central voltava-se para a habilitação de professores em nível superior, sobretudo aqueles que já atuavam nas redes de ensino e que ainda não apresentavam a titulação exigida (CAMARGO et. al., 2014, p. 39).

Nesse mesmo contexto, os Institutos Superiores de Educação (ISE), criados com a LDB nº 9394/1996, passaram a ofertar cursos de formação de professores bastante aligeirados, de curta duração e com os preços mais acessíveis.

Os ISE's, nesse período, foram adotados como novo e principal *locus* para a formação de profissionais da educação, sobretudo para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Camargo,

A criação dos ISES traz embutida a concepção de que a universidade não deve envolver-se diretamente com a formação de professores, o que reforça a separação entre os estabelecimentos de ensino superior voltados para a pesquisa e os destinados à formação de profissionais de nível superior. Tal separação foi amparada pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, o qual estabelece no seu artigo 8º: Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino classificam-se em: I - universidades; II – centros universitários; III - faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. Essa tipologia pode ser explicitada dentro do princípio de flexibilidade e diversificação da oferta que caracteriza a LDB. A obrigatoriedade quanto às atividades de ensino, pesquisa e extensão se restringiu às universidades, não sendo exigida como requisito para o funcionamento das demais modalidades de oferta de ensino superior, no caso centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores (2004, p. 70).

---

<sup>11</sup> Pode-se dizer que o Brasil optou, prioritariamente, por promover a certificação superior de seu quadro de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental por meio de um modelo de formação em serviço organizado mediante a parceria entre instituições superiores de ensino (públicas e privadas), secretarias estaduais de educação e prefeituras. Foi ministrado por vários agentes educacionais (fragmentando-se, assim, as funções que tradicionalmente eram exercidas por uma só pessoa) e foi realizado normalmente fora do espaço universitário. É um modelo que se apoiou em apostilas e foi oferecido em módulos, principalmente. Titulou uma grande massa de professores em um espaço de tempo inferior às graduações tradicionais e procurou utilizar recursos metodológicos de diversos tipos atendendo, assim, os apelos do Estado (BELLO, 2008, p. 75).

Além dos institutos, criados com objetivo de capacitar professores que já atuavam nas redes de ensino através de uma formação com menor custo, com menor qualidade e com conteúdos aligeirados, houve também a criação das Escolas Normais Superiores, bem como a elaboração das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (CAMARGO, 2004).

Nesse sentido, Freitas assevera que

A configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior (2007, p. 6).

Outro aspecto que merece destaque é que, no Plano Nacional de Educação, foram designadas metas para a formação docente da educação básica, conforme se identifica nas duas versões do Plano. No PNE 2001/ 2011, meta 05, item “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”; no PNE 2014- 2024, metas 15 e 16.

Sobre essas metas, os documentos apontam para o estabelecimento de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil; possibilitar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, além de garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Importante lembrar que a LDB, em seu artigo 62, abria a possibilidade de que, para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda fossem admitidos professores com apenas o Ensino Médio Normal, o que se revelou um retrocesso, pois é como se, para esse nível de ensino, não fossem necessários professores realmente qualificados em nível superior. Porém, o § 4º do art. 87 da LDB, que integra o Título IX - Das Disposições Transitórias, prescrevia o seguinte: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Ou seja, a partir de 2007 não se poderia mais admitir, para o exercício do magistério na educação básica, pessoas sem curso de licenciatura. Ressaltando que esse prazo não foi cumprido, visto que ainda hoje há professores sem a formação mínima necessária.

Indicada essa obrigatoriedade, foi estimulada a formação docente em nível superior, a princípio a partir da iniciativa de cada professor, que em geral teve que custear a

sua formação, já que havia a possibilidade de não ter seu contrato de trabalho renovado, caso dos professores temporários. Além disso, passou-se igualmente a estimular a formação em serviço, já que com isso não haveria necessidade de contratar novos docentes para substituir aqueles docentes em formação; as IES formularam programas de formação docente em nível superior, com recursos do FUNDEF, tendo como objetivo atender o público específico dos municípios do interior. Esses cursos se organizaram com objetivo de qualificação de professores em exercício que já atuavam nas redes de ensino e que ainda não apresentavam a titulação exigida.

Na definição e desenvolvimento das políticas de formação professores, verifica-se que o governo nas duas últimas décadas vem favorecendo políticas pontuais e emergenciais, através de programas dispersos. Ignorando-se muitas vezes a importância de um controle social sistemático, o que favoreceria uma política pública global de formação e valorização dos profissionais da educação, que articule a qualidade social dos processos formativos com condições de trabalho, carreira e planos de cargos e salários.

Embora existam muitas iniciativas de programas de formação docente em serviço que se destacaram na década de 1990, outros surgiram *a posteriori*, dentre os quais o Pró-licenciatura, criado em 2005; a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006; o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, em 2007, que tem como objetivo “formar professores da rede pública que atuam no atendimento educacional especializado”; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo), em 2008, voltado para os educadores que atuassem em escolas do campo com o ensino médio e que não tinham a possibilidade de frequentar uma universidade de forma regular; além do Plano Nacional de Formação de Professores, que faz parte do Programa de Formação Inicial e Continuada, presencial e a distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR), iniciado no ano de 2009.

Em âmbito federal, o MEC assumiu postura categórica de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica, desenvolvendo uma política nacional de formação docente, em que o horizonte é a instituição de um sistema nacional de educação. Tal política envolve as instituições públicas de educação superior na formação em serviço dos professores da educação básica, assim como as secretarias municipais e estaduais de educação, cuja proposta dessa política é “a construção de uma prática docente qualificada e para a afirmação da identidade e da profissionalidade dos docentes” (GATTI, 2011, p. 252).

Segundo a autora, todo aparato institucional organizado pelo MEC e coordenado pela CAPES, junto ao seu Conselho Técnico da Educação Básica, procura responder às demandas de formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica. Para tender à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em que se consolidam as diretrizes para a formação de professores em serviço. Simultaneamente, é avigorada a atuação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) como agência que acompanha e avalia as políticas de currículo da educação básica e superior, da formação professores e, em última instância, do próprio trabalho do professor.

## **2. 1 A Formação Contínua de Professores em Serviço**

Apesar da discussão em torno da formação de professores ser recorrente, é importante destacar que procura-se enfatizar a formação continuada<sup>12</sup>, considerando aspectos econômicos, principalmente no que se refere ao custo-benefício (SANTOS, 2000). Sendo assim, a formação em serviço é vista como modelo mais barato e mais eficiente para se investir na formação docente.

Segundo Candau (1997), a relevância que se dá à formação de professores em serviço no país nos remete à “reciclagem”, ou seja, refazer o ciclo, dado que o docente volta à sala de aula para atualizar a formação recebida. Nesse molde, segundo a autora, estão congregados os programas que estabelecem parcerias entre as universidades e secretarias de educação e os cursos ofertados pelas secretarias de educação e/ou pelo Ministério da Educação, seja na modalidade presencial ou à distância.

Como se sabe, a formação em serviço já vem sendo utilizada há muito tempo. Nela, ao mesmo tempo em que o sujeito é professor, atua enquanto profissional, coloca-se também no papel de aluno, a fim de se qualificar para desenvolver sua função.

---

<sup>12</sup> A formação de professores passou a ser comumente dividida em duas etapas: a formação “inicial” ou “pré-serviço”, de um lado, e a “continuada” ou “em serviço”, de outro. É importante frisar, no entanto, que em função das especificidades da educação brasileira, os termos “formação pré-serviço” e “formação em serviço” [...] são bastante inapropriados por não se adequarem à realidade de várias regiões do Brasil, pois, como se sabe, existe ainda no país um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos (PEREIRA, 2010).

A educação (superior) passa a ser vista cada vez mais como serviço não exclusivo do Estado, sendo transferida sua responsabilidade para a iniciativa privada, com objetivo de minimizar os gastos com educação, através de parcerias, reafirmando a reforma educacional.

A partir do final da década de 1990, houve um aumento significativo dos programas de formação em serviço para os docentes da rede pública de ensino – importantes dados o alto índice de professores sem a formação mínima necessária, como mencionado anteriormente. Entretanto, a maneira como muitos desses cursos eram realizados, em muitos casos em faculdades isoladas, não davam oportunidade aos formandos de experimentar o tripé clássico da universidade – ensino, pesquisa e extensão –, pelo que sofriam críticas.

Outra crítica diz respeito ao tempo de formação. Segundo Saviani, os Institutos Superiores de Educação desenvolviam uma formação mais acelerada, com menor custo, por meio de cursos de curta duração. Isso acarretaria numa certa “precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (2008, p. 148).

Vale ressaltar que a década de 1990 trouxe consigo a aceleração de processos como a globalização da cultura e da economia, bem como do desenvolvimento das tecnologias, fazendo com que os docentes necessitassem, mais do que nunca, de qualificação. Nesse mesmo período, conforme mencionado, destacou-se a formação em serviço. Para Soares (2008), as políticas educacionais desenvolvidas a partir dessa década colocaram o professor como destaque, isto é, ao mesmo tempo em que este profissional passou a ser visto como elemento central do debate educacional, paradoxalmente, seu processo de formação passou por um aligeiramento e pelo esvaziamento de conteúdo, visando um trabalhador competente, mas politicamente ineficaz. Segundo a autora:

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegêmico de sociedade (ibid., p. 140).

Minasi (2008) ratifica essa constatação ao afirmar que há muitos cursos de formação de professores que, com conivência do governo, são ofertados “de qualquer jeito”,

sem garantia de qualidade, resultando em uma formação aligeirada e displicente, com as condições mínimas necessárias.

A partir da expansão dos cursos de formação de professores, Moreira (2002) chama atenção para o fato de que a formação continuada muitas vezes é tratada como algo lucrativo, com a proposição de cursos abreviados que aumentam o número de pessoas “formadas” sem que seja preciso muito investimento. De certa forma, a origem – e ao mesmo tempo consequência – desse modelo aligeirado é a redução do profissional da educação ao papel de mero transmissor de conhecimento. Nas palavras de Moreira, “são verdadeiros pacotes comerciais, idealizados por improvisados formadores que se encontram distantes da realidade escolar e estão mais interessados na Formação Continuada como um negócio lucrativo” (2002, p.19).

Além do aspecto da duração, é importante atentar para a progressiva redução dos cursos presenciais em favor daqueles a distância. Para Gatti,

À parte as discussões conceituais, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, vê-se que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos (2008, p. 57).

Gatti (2008) destaca, ainda, que a educação a distância passou a ser importante para as políticas educacionais dos últimos anos por ser mais rápida, por fazer uso das tecnologias disponíveis e por ser mais flexível, tornando-se mais acessível para alunos trabalhadores. É bem verdade que essa modalidade de ensino aumentou significativamente a quantidade de professores graduados, mas não podemos dizer que todos esses cursos ofertam uma formação de qualidade, pois em muitas situações a educação não é vista como processo formativo de fato, que leve o aluno a uma reflexão. Infelizmente, é comum se tratar a educação como mercadoria, como algo que deve, antes de tudo, proporcionar lucro.

De qualquer forma, a aplicação da lógica gerencial e produtivista<sup>13</sup> não vem resolvendo os problemas da educação brasileira. Ainda convivemos com baixa remuneração para professor; com a carência de sistemas eficientes de capacitação; com currículos

---

<sup>13</sup> A lógica gerencial, incorporada ao modelo de gestão educacional, estabelece como eixo fundante para a melhoria do sistema a participação de usuários nos serviços educacionais. Tal lógica inclui, também, a defesa da responsabilização dos gestores e o protagonismo dos pais, dos alunos e dos professores nas tomadas de decisões da escola como aspectos inerentes à nova gestão pública (CABRAL NETO, 2009, p. 198).

desconectados da realidade; com más condições de trabalho e de permanência na escola; com o abandono dos alunos devido ao fracasso escolar etc. O que parece se desenhar é que, na realidade, a lógica gerencial não procura, mesmo, resolver tais problemas, mas investir pouco e ter o maior retorno possível: nesse caso, maior número de trabalhadores com diploma. Nesse sentido, segue a mesma ordem que se aplica à geração de lucro, não condizendo com os verdadeiros objetivos da educação.

## **2.2. Programas Oficiais para a Formação de Professores (em serviço) da Educação Básica**

Segundo Oliveira (2005), em nosso país as políticas de regulação para a educação apresentam-se como uma forma de anunciar os compromissos governamentais junto aos organismos internacionais e estão relacionadas às bases de formação dos professores, sob o ponto de vista de sua profissionalização, vinculada às consequências: de políticas de aligeiramento e diversificação na formação docente; da valorização dada à educação a distância; e da articulação das esferas pública e privada. Tais políticas podem provocar a precarização do trabalho docente, seguindo os preceitos do Banco Mundial. Segundo Coraggio, “O Banco sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia” (1996, p. 101).

Seguindo esse parâmetro, Delors (2012), de acordo com o posicionamento do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), sugere possibilidades para que melhorias sejam alcançadas na qualidade da formação e motivação de professores, e para isso, propõe a formação continuada de professores, através da formação em serviço e da educação a distância.

Os organismos internacionais sinalizam para esse tipo de formação, deixando de lado a formação inicial regular, visto que a primeira apresenta menor custo. Para Torres (1996), a “formação inicial e capacitação em serviço são diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem, profissionalização e atualização permanentes do ofício docente” (TORRES, 1996, p.162). Desse modo, não há como escolher entre uma ou outra, pois as duas modalidades se complementam.

A formação em serviço se diferencia da formação inicial pois, nesta última, os alunos não trazem consigo uma vivência profissional, enquanto o aluno da formação em serviço, além de trazer experiências profissionais, possui uma consciência profissional. Considere-se, também, que a profissão docente hoje é bastante desvalorizada e a história de boa parte desses profissionais muitas vezes é marcada pela desmotivação e pela baixa autoestima.

De qualquer forma, os cursos de formação em serviço deveriam possibilitar aos professores olhar sua prática de maneira crítica e articular, em seus cursos, a fundamentação teórica dos autores com suas vivências, olhares e percepções.

Concordamos com Penteado (2013) quando menciona que a formação em serviço não deve ser adotada apenas para atender às exigências do mercado de trabalho, mas tem que ser capaz de possibilitar uma formação de qualidade e que atenda à instância da prática educativa.

Porém, no âmbito das atuais políticas públicas, percebe-se que a formação de professores está vinculada a um processo de aligeiramento e rebaixamento da formação, na medida em que tende a ser rápida e barata e não relacionada à reflexão crítica.

A seguir apresentaremos alguns programas oficiais para formação de professores em serviço, e posteriormente, iremos expor alguns estudos sobre esse tipo de formação, bem como, exemplos de como ela vem ocorrendo em nosso país.

## **2. 2. 1 Programas de Formação em Serviço**

### **A) Pró-licenciatura / UAB**

A oficialização da formação superior em programas de educação a distância, do ponto de vista da formação continuada, passou a ser o tema central da política de formação em serviço. O aparecimento do Pró-licenciatura, no ano de 2005, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no ano subsequente, a partir do Decreto n. 5.800/06, instituíram programas de formação de professores a distância como política pública de formação.

A UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior (IPESs) que oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. A prioridade é de atendimento aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Outro objetivo do programa desenvolvido pela UAB é reduzir as desigualdades na oferta de educação superior, ainda



majoritariamente a cargo da iniciativa privada, e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior a distância (GATTI, 2011, p. 50).

Segundo Gatti (2011), a institucionalização da educação à distância, bem como o uso das novas tecnologias, foi fomentada na UAB através do Pró-licenciatura, que foi criado no intuito de que melhor a qualidade da educação básica. Os cursos são oferecidos para professores em efetivo exercício na rede pública, que atuem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

É importante ressaltar que, segundo Freitas (2007), a maioria dos cursos de formação na modalidade a distância se apresentam como uma forma de agilizar a formação e diminuir seus custos. Desse modo, somos levados a entendê-los como uma política compensatória, que objetiva preencher as lacunas de oferta de cursos regulares, sendo direcionados às parcelas da população historicamente excluídas.

Entendemos que todo modelo de inovação no âmbito da educação deve ser organizado com cuidado, em especial os que fazem uso da tecnologia, como é o caso da educação a distância. É necessário fortalecer as propostas, estabelecer uma cultura digital e associar o processo de ensino-aprendizagem aos recursos tecnológicos.

A EAD, com o Pró-licenciatura, a Universidade Aberta do Brasil, assim como o próprio Plano Nacional de Educação, levam-nos a reconhecer a necessidade de continuarmos discutindo sobre a educação superior no contexto de rápidas mudanças.

## **B) Programa da Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial**

O Programa tem como objetivo melhorar as habilidades para atuação no serviço de apoio ao Atendimento Escolar Especializado (AEE). Ele foi organizado com base nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e nas disposições da Resolução nº 02/2002 (BRASIL, 2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nas quais se chama atenção para a necessidade de inserir no currículo assuntos sobre educação especial. O programa tem como objetivo central formar professores das redes públicas municipais e estaduais de ensino para o AEE (BRASIL, 2007b).

É importante considerar no contexto, ainda, a Constituição Federal de 1988 e a LDB, de 1996, que dispõem sobre a escolarização dos alunos com necessidades especiais em espaço comum de ensino. Tal direito implicou em mudanças que tiveram repercussões na

atuação dos professores. Assim, formação continuada e a distância foram caminhos encontrados para ajustar a formação do professor ao novo cenário.

Freitas (2007) aponta que, desde 2000, seguindo orientações dos organismos internacionais, a formação de professores está articulada à redução de custos. Desse modo, as propostas de formação a distância ganham destaque e passam a dar enfoque ao barateamento dos custos e no aligeiramento da formação.

E é justamente na modalidade de EAD que se tem observado a oferta dos cursos de formação no campo da educação especial. As ações formativas vinculadas ao MEC têm “se pautado pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos, em exercício à distância, em cooperação com os sistemas de ensino” (Idem, 2007, p. 4).

### **C) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo**

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) promove a oferta de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, direcionados exclusivamente para a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

O Procampo trabalha na perspectiva de valorizar a educação do campo, onde os projetos pedagógicos devem abranger possibilidades de organização pedagógica, corroborando para a ampliação da educação básica nas áreas rurais e superando as desigualdades enfrentadas pelo povo do campo (BRASIL, 2009d).

Ainda que as discussões sobre políticas educacionais estejam mais concentradas no que acontece em espaços urbanos, a educação do campo vem ganhando forças e se inserindo na agenda nacional com o intuito de consolidar uma política de formação docente peculiar ao campo e modelar um novo perfil de qualificação para o professor a partir de fundamentos que considerem a realidade dos indivíduos do campo.

Devido às especificidades do campo, é importante não pensar as políticas públicas para a educação de modo generalista. É preciso pensá-las considerando suas peculiaridades territoriais, dadas as diversidades regionais brasileiras, bem como as características de cada povo, seja ele do campo ou da cidade. Segundo Arroyo,

A educação do campo precisa de uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (1999, p. 23-24).

Infere-se que a escola do campo precisa estar apta para contribuir com esta construção, o que só é possível com políticas públicas, desenvolvidas em bases coletivas, junto aos camponeses, a comunidade e as universidades. Por mais que já existam discussões em torno da educação do campo, é preciso acentuar as pressões por políticas públicas que possibilitem cada vez mais o acesso dos camponeses à educação, a fim de que estes se percebam como sujeitos do seu próprio processo de formação.

#### **D) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**

O PARFOR é um programa emergencial criado para atender ao que está designado no artigo 11, inciso III, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Ele ocorre em regime de colaboração entre a Capes, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES).

O plano foi instituído para fomentar a oferta de cursos de licenciatura, gratuita e de qualidade, para professores que já atuam na rede pública de educação básica, a fim de que estes profissionais obtenham a formação exigida pela LDB e possam, assim, contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica do país (BRASIL, 2009a).

Vale destacar que, para além do PARFOR, segundo a Plataforma Freire, no dia 28 de março de 2016, o Ministério da Educação lançou a Rede Universidade do Professor. O programa também é ofertado para os professores da rede pública da educação básica, porém, num primeiro momento, está voltado apenas para os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, com vagas disponibilizadas no segundo semestre de 2016, tanto na modalidade a distância, pela UAB, quanto na modalidade presencial, a partir de vagas remanescentes nas instituições federais. Para o ano de 2017, a oferta será complementada com vagas em cursos do PARFOR.

A inscrição para se candidatar a uma vaga no programa pode ser feita por professores sem nível superior; professores já licenciados, mas que atuam em uma área diferente de sua formação; ou professores já graduados, mas sem licenciatura e que precisam de complementação pedagógica. O objetivo do programa, como mencionado, é diminuir a quantidade de docentes que atuam em disciplinas para quais não têm a formação adequada.

Nesse caso, os professores só podem pleitear vaga para cursos que correspondam às disciplinas em que atuam na rede pública.

### **2.3 A formação em serviço e o PARFOR no banco de teses e dissertações da CAPES e na base de dados *Scielo***

Interessados principalmente no PARFOR e para adentrar na discussão sobre formação em serviço, além de fazer uma revisão da literatura, de um modo geral, buscamos dialogar com dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordam o tema, a fim de perceber as perspectivas sob as quais a “formação de professores em serviço” vem sendo debatida nas produções acadêmicas. A busca por teses e dissertações cujos focos eram a formação em serviço e o PARFOR se deu por meio do Banco de Teses e Dissertações da Capes. Dentre as produções encontradas, destacamos as pesquisas de SANTOS (2015), SUZIN (2015), D’ÁVILA (2014) e JESUS (2014), as quais serão sumarizadas.

A pesquisa de Santos (2015) estudou o PARFOR/UFPA a partir das percepções dos egressos do programa. Segundo o levantamento bibliográfico e documental realizado pela autora, constatou-se que o PARFOR é o maior programa de formação inicial de professores desenvolvido nos últimos anos no Brasil. É um programa de âmbito nacional, que atinge uma quantidade significativa de professores da educação básica das redes públicas de ensino.

A autora destaca que um programa de formação de professores desse porte apresenta grandes desafios, visto que seus alunos são provenientes de realidades culturais e sociais muito diversas e, além disso, passaram a maior parte de suas vidas atuando sem uma formação apropriada. A partir de 2009, com a implementação do programa, esses professores chegaram à universidade.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados por Santos foram questionários e entrevistas com os egressos do curso de pedagogia/ PARFOR. A escolha por egressos se deu pela concepção de que estes experienciaram a formação por completo e podem relacionar os saberes adquiridos com suas respectivas práticas.

No que diz respeito às percepções dos alunos sobre o processo formativo recebido, as entrevistas feitas pela autora indicam algumas questões importantes: a forma como o currículo é organizado, a oferta desarticulada das atividades curriculares, a ausência de pesquisa como princípio educativo e o fato de que apenas parcialmente foi possível fazer

uma relação entre o que se propõe na universidade e os problemas advindos da prática concreta do professor.

Suzin (2015), em sua pesquisa, analisa as políticas e programas de formação de professores a partir da década de 1990, dando ênfase ao PARFOR. O objeto de sua investigação foram alguns sujeitos da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Os resultados do estudo apontam que as políticas públicas de formação de professores legitimadas pelos governos nos últimos anos não se organizam de modo a atender às necessidades apresentadas pelos professores da educação básica. Apesar de alguns avanços, percebe-se a falta de uma política articulada de formação dos profissionais da educação.

Além disso, os resultados indicam que os participantes estão satisfeitos com o programa, embora tenham clareza de seus problemas, dentre os quais assinalaram: a logística de oferta, a dificuldade de conciliar trabalho e estudo e o elevado índice de evasão.

Segundo o estudo, o PARFOR é, certamente, um avanço no que se refere a missão de ampliar e assegurar a formação de professores no Brasil. Todavia, as demandas por formação não podem ser atendidas por um único programa, mas sim por uma série de políticas, programas e ações que perpassam por outros pontos, como condições de trabalho, carreira e salários.

A pesquisa de D'Ávila (2014) tratou da “Política e educação na primeira década do século XXI: a intersecção das ações do governo central com as dos governos sul-mato-grossenses”, tendo como objeto de estudo o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Seu objetivo consistiu em avaliar o PARFOR no estado do Mato Grosso do Sul, chegando à conclusão de que esse tipo de programa se caracteriza como política compensatória e não resolve as causas geradoras dos problemas da formação de professores.

Segundo a autora, o PARFOR teve como eixos norteadores as políticas neoliberais. Ainda, informa que o estado de Mato Grosso do Sul afastou-se da coordenação dos cursos oferecidos pelo PARFOR, e repassou essa responsabilidade para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Ainda que a UEMS incorpore o sistema educacional estadual, a universidade não teve condições para ampliar a demanda de cursos e de professores atendidos, uma vez que o estado de Mato Grosso do Sul não desempenhou efetivamente sua função no regime de colaboração. Tal lapso, por parte do estado, no cenário federativo, levou os municípios a não cumprirem também a sua parcela de responsabilidade referente à implantação do PARFOR.

Jesus (2014), através da pesquisa “O valor simbólico do diploma de nível superior”, procura avaliar a importância da formação em nível superior para os professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que ingressaram na primeira turma de Pedagogia/PARFOR da Universidade Federal da Bahia. A autora identificou a angústia das professoras-alunas do PARFOR, dado o processo de estigmatização que sofreram nas escolas em que atuam, pelo fato de não terem uma formação em nível superior, além da falta de apoio das suas redes de ensino para permanecerem e concluírem seus cursos.

Nas pesquisas sumariadas, ratifica-se a relevância do PARFOR para a formação de professores da educação básica. No entanto, é perceptível que o programa enfrenta várias críticas e desafios, principalmente no que diz respeito às metas de formação, haja vista a demora no alcance dessas. Somado a isso, há a dificuldade dos entes federados assumirem suas responsabilidades, numa perspectiva coletiva, através do engajamento em prol de uma educação básica de qualidade.

Os estudos constataam, ainda, as críticas que muitos dos professores-alunos do PARFOR sofriam nas escolas que atuam, pelo fato de não terem uma formação em licenciatura. Hoje, na universidade, eles ainda travam uma luta para permanecerem no curso, pois muitas vezes não recebem apoio da rede de ensino que são vinculados.

Em resumo e em concordância com os estudos, consideramos o PARFOR importante como iniciativa, porém não podemos vê-lo como a salvação para os problemas que envolvem a educação básica. Devemos ter ciência de que o programa não resolverá todos os problemas de carência de formação. É necessário estabelecer políticas que tratam de outros impasses como condições de trabalho, carreira e remuneração do professor. O processo formativo é importante e os conhecimentos construídos na academia podem repercutir em sala de aula, mas essa formação deve estar articulada com outros aspectos para se alcançar, de fato, a melhoria da qualidade da educação básica.

Para enriquecer a discussão, fizemos um levantamento na base de dados *Scielo*, a partir da entrada “formação de professores em serviço”. A partir dele, obtivemos cinquenta e quatro resultados, trinta e quatro dos quais tratavam de formação médica, ensino de farmácia, aspectos psicológicos ou especificidades de determinadas áreas acerca da formação de professores. Vinte textos se referiam à formação em serviço dos professores da educação básica e consideravam os aspectos pedagógicos e não apenas conteúdos específicos de determinada área de conhecimento.

Dentre esses vinte textos, selecionamos quatro que consideramos relevantes para a discussão, pois abordavam a aproximação entre escola e universidade, formação de professores e desenvolvimento dos alunos, além de apresentarem estudos de casos, através dos quais podemos conhecer um pouco da formação em serviço a partir de exemplos concretos.

Kalmus e Souza (2016), no artigo denominado “Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México”, tem como objetivo caracterizar e comparar políticas para formação de professores em curso nos dois países, nos quais se constatam carências na formação e eleição de formação continuada como forma de resolução.

Segundo os autores, no Brasil essa “formação” tem como foco a certificação e, no México, o foco é na obtenção de pontuação para progressão funcional. No caso do Brasil, ofertar curso superior em massa, em um curto espaço de tempo, aos professores em serviço, é o pilar de uma série de programas implantados no país, onde esses programas são organizados a partir de variadas modalidades de ensino, fazendo uso abundante das tecnologias da informação e comunicação.

No México, a partir da década de 1990 também houve uma expansão dos cursos de formação continuada de professores. Como no Brasil, ali esses cursos tampouco resultavam em uma clara melhoria da qualidade da educação. O que acontecia era uma sobrecarga do docente que estava almejando crescimento na carreira. Tantas coincidências entre os dois países não são casuais: ambos optaram por uma concepção de formação técnico-instrumental e que retira o caráter político da formação/fazer docente.

O que percebemos é que, nesse tipo de formação, o professor não é visto como sujeito do processo formativo. O professor é considerado fraco e a formação surge para suprir suas deficiências. É comum, nos dois países, o professor ser responsabilizado pelos problemas educacionais e que hoje são expressos pelos ranqueamentos nas avaliações em larga escala, utilizados em atendimento às recomendações dos organismos internacionais. Desse modo, a formação em serviço se apoia em uma concepção que desmerece o professor, atendendo bem os interesses do mercado, que objetiva a produção de um “comércio” de formação.

Real (2015), no seu estudo “Relação entre educação básica e educação superior: algumas considerações com base em estudo exploratório do Ideb em Mato Grosso do Sul”, teve como objetivo esclarecer as relações entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e as redes municipais que possuem bons resultados no Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com o processo de interiorização da UEMS, a formação de professores foi desenvolvida nas redes municipais de educação básica de dez municípios, incluindo municípios que não havia unidade universitária instalada. A autora ressalta que os professores com formação universitária nesses municípios são prioritariamente em instituições privadas não universitárias.

Observa-se que, antes do processo de interiorização nos cursos de formação de professores da UEMS, predominava a oferta por formação em instituições privadas, reflexo da LDB/ 1996 e do crescimento dessas instituições no Brasil, haja vista ser um investimento que atrai empresários e diversos setores da economia, além de ser bastante rentável.

Coutinho, Folmer e Puntel (2014), no texto “Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula”, apresentam o estudo sobre uma experiência de formação continuada. O estudo apresentado é uma pesquisa-ação que foi desenvolvida em uma escola pública e focalizou a formação de professores em serviço. Tal formação tinha como objetivo capacitar os professores para utilização de produção acadêmica (periódicos científicos, teses e dissertações) em seu cotidiano nas salas de aula.

Num primeiro momento, os professores foram capacitados a fazer pesquisa de artigos em periódicos; em seguida, convidados a desenvolver uma atividade prática assentada na problematização e na relação dos textos pesquisados com a realidade escolar. Embora, inicialmente, esses professores tenham sentido certa dificuldade, as atividades oportunizaram um processo de reflexão em volta das práticas na escola, reduzindo o distanciamento entre produção acadêmica e prática escolar.

Segundo os autores, esse momento de capacitação foi positivo, já que essa aproximação com a produção acadêmica levou os professores a refletirem sobre suas metodologias, abordagens e sobre o processo de avaliação utilizado em suas turmas. No entanto, o curso apresentou dificuldades no que diz respeito à falta de habilidade que muitos professores tinham para utilizar o computador, a internet e do próprio entendimento dos conteúdos de alguns dos artigos por eles pesquisados. Após as discussões desses artigos e dos relatos de experiência, a compreensão dos textos aconteceu e, a partir de então, puderam articular teoria e prática.

Consideramos importante destacar que antes de inserir o professor em um curso que precisa utilizar as ferramentas digitais, é importante prepará-lo para isso. As políticas públicas que envolvem a tecnologia da informação e comunicação estão cada vez mais sendo



implantadas na educação, porém ainda são poucas as iniciativas que dão conta de preparar o professor para utilizá-las adequadamente enquanto recurso pedagógico.

Santos (2014), no texto intitulado “Educação a distância na formação profissional continuada de professores da educação básica: analisando contratos e destratos didáticos a partir de um estudo de caso”, apresenta uma discussão com base em observações num ambiente educativo virtual, no qual professores mais experientes participaram de um curso de especialização a distância.

Destaca-se que a educação a distância e o uso das tecnologias são estratégias didáticas válidas, mas nem sempre os órgãos formativos oferecem aos seus alunos uma formação introdutória para que estes compreendam como utilizar essas novas tecnologias como recurso que corrobora com o processo de ensino-aprendizagem. Ocorrendo, nesses casos, uma inadequação entre o público-alvo e a maneira como o curso é conduzido. A pesquisa apontou a dificuldade que se tem em inserir os professores no mundo digital. Desse modo, muitos professores que iniciaram o curso não o concluíram – e muitos dos que chegaram até a última etapa tiveram de contar com a flexibilização dos tutores.

Nesse estudo fica claro que muitos alunos-professores não estão aptos para desfrutar de um curso a distância de modo apropriado, pois não possuem habilidades e competências que os qualifiquem para executar tarefas demandadas num processo educativo que envolve o uso das tecnologias da informação. Muitos desses professores em formação tiveram uma formação inicial problemática e há muitos anos não estão na escola enquanto alunos. Além disso, o curso em serviço não promove a inclusão digital desses professores, o que os leva a ter muitas dificuldades para se manter no curso. É necessário pensar em políticas públicas educacionais que consideram a importância dessa inclusão, pois caso contrário, onde fica a qualidade desse tipo de formação?

Conforme pode ser observado nos estudos mencionados, a formação em serviço para professores da educação básica vem sendo contemplada em nossas políticas educacionais. Entretanto, nem sempre contribui para que mudanças aconteçam no processo de ensino-aprendizagem, talvez por ainda existir um distanciamento entre teoria e prática, pelos cursos não serem preparados pensando em seu público-alvo ou, ainda, por esses processos formativos não estarem preocupados em qualificar o professor, e sim quantificar os profissionais com diploma.

Essa formação mínima colabora para a consolidação de cursos aligeirados de certificação, que são meramente instrumentais. Isso se apresenta como uma limitação da

formação em serviço, que se contenta em cumprir a legislação da maneira mais rasteira. Outro fator que chama atenção nesse tipo de formação é a ampliação do mercado privado de formação.

Esse contexto está associado, também, às demandas da sociedade contemporânea, que cada vez mais intensifica a necessidade de uma atualização permanente a fim de que o trabalhador se adapte às mudanças do mundo de trabalho ao mesmo tempo em que conquista um nível de certificação mais elevado. No que se refere aos professores, há a diversificação de atividades que a escola passou a desempenhar e que criou novas exigências ao professor.

Tendo como base os modelos de formação em serviço apresentados nos textos levantados, entendemos que a formação nesses moldes, é bastante complexa e abrange a apreensão de saberes sobre a docência. A princípio, pressupõe-se que o sujeito pode criar sua própria formação, sendo participante ativo do processo.

A formação em serviço remete-se ao desenvolvimento continuado do professor em uma ótica individual e coletiva. A coletividade deve envolver um ambiente de reflexão e ação, possibilitando que os professores pensem e repensem suas práticas, objetivando intervenções nela. Porém, como se viu, nem sempre esses processos formativos cumprem o que se propõe.

É preciso escutar as necessidades dos professores da educação básica antes de planejar os programas de formação; pensar o tempo e o espaço em que as formações devem acontecer, e como será possível a conciliação entre trabalho e estudo, para que o professor não se sinta sobrecarregado e desestimulado a estudar. O curso precisa possibilitar reflexões sobre elementos que envolvem a profissão docente; relacionar as experiências docentes com os fundamentos teóricos que se articulam à profissão; além de assegurar que todos os educadores envolvidos estejam comprometidos com a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Mas o que nos parece é que grande parte desses cursos acontecem de modo improvisado, distanciam a universidade (espaço de formação) da escola básica (espaço de atuação dos professores) e apresentam pouca articulação entre teoria e prática.

É conveniente mencionar a ideia da articulação entre teoria e prática, visto que não podemos cair no erro de pensar que apenas a reflexão sobre a prática é o bastante para resolver os problemas que surgem no fazer pedagógico (PIMENTA 2002). Apesar da formação em serviço ser importante para atender as necessidades do professor, ela não pode ser vista como um aglomerado de conteúdos que, quando seguidos, são resultados para os problemas.

Consideramos a formação em serviço valiosa para a atualização e para completar os espaços que estão faltando na formação dos professores, no entanto, ela precisa estabelecer relações entre os pressupostos teóricos e a prática pedagógica e ser significativa para o professor.

Se bem executada, a formação em serviço é uma das vias que pode contribuir com a qualificação docente, sendo a escola um lugar privilegiado para que ela aconteça, pois é lá que estão evidentes os conflitos que perpassam sobre a prática pedagógica.

A formação continuada em serviço que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculadas estes professores como referência fundamental (NASCIMENTO, 1997, p. 10).

#### **2.4- O PARFOR e a qualidade da educação: entraves, progressos e desafios**

Os aspectos referentes à formação dos professores para educação básica se caracterizam, a partir dos anos 1990, como pontos essenciais das políticas educacionais do Brasil. Essa discussão pode ser encaminhada por dois ângulos paradoxais. O primeiro em defesa de uma educação de qualidade, tendo em vista a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado e para a sustentação do sistema capitalista; o outro, a melhoria da educação básica para a formação humanística<sup>14</sup>. Nessa perspectiva, vale destacar que a LDB definiu níveis de qualificação para os professores da educação básica (BRASIL, 1996) e o próprio PNE dispôs sobre a necessidade e os desafios da qualificação docente (BRASIL, 2014).

De acordo com o Censo Educacional de 2007, quase um terço dos professores da educação básica brasileira, seja da rede pública ou privada, não possuía a formação adequada. Dos quase dois milhões de professores, 636,8 mil (32,19%) não tinham formação em nível superior. O mesmo documento revela que a formação inadequada está diretamente relacionada ao baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Considerando essa realidade, foi instituído o Decreto 6.755/ 2009, pelo qual o Ministério da Educação conferiu à CAPES a responsabilidade pelo fomento dos cursos do

---

<sup>14</sup> DURÁN, M.T.M. Formação humanística. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PARFOR, com oferta de cursos de licenciatura em todas as áreas de conhecimento da educação básica. Como já visto anteriormente, o PARFOR é um programa emergencial que visa qualificar os professores que ainda não possuem licenciatura na área que atuam. Segundo Gatti e Barreto (2009), o desafio é

conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intra instituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades (GATTI; BARRETO, 2009, p. 52).

Ao discutir sobre os desafios que a formação de professores comporta, é importante destacar as fragilidades do processo formativo em várias localidades do país, visto que nem sempre os cursos oferecidos condizem com a área de atuação do professor e, em alguns casos, a formação não está ao alcance de quem deseja fazê-la, seja por questões financeiras ou pela ausência de IES em seus municípios.

O PARFOR, por sua vez, a partir da iniciativa do Governo Federal, possibilitou que muitos professores obtivessem formação em nível superior, inclusive em localidades mais longínquas. Mas será que essa formação é de qualidade ou está voltada para certificar o maior número de docentes que já atuam na educação básica? Mesmo com esse questionamento e as dúvidas que provoca, o programa tem um diferencial, pois ele aproxima a formação de professores à profissão docente, diferente do que acontece em muitos cursos regulares.

Por outro lado, os documentos oficiais<sup>15</sup> demonstram que o programa não foi criado para corrigir problemas históricos de formação, mas como uma maneira emergencial de melhorar as estatísticas educacionais, haja vista que organismos internacionais associam o baixo rendimento dos alunos à formação precária dos professores. É importante ressaltar que, de uma maneira geral, os cursos acontecem em regime semipresencial e em período de férias escolares, visto que os professores não recebem licença para estudar e, portanto, participam de maneira pouco efetiva do cotidiano da universidade.

---

<sup>15</sup> Decreto 6.094/2007 - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Decreto 6.755/2009 - Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Os cursos do PARFOR apresentam algumas particularidades e precisam considerar as experiências que os professores trazem consigo, além de assegurar uma formação qualificada, que consolide os saberes docentes preconizados por Saviani (1996).

Segundo Santos (2015), a formação em nível superior é importante para os professores, no entanto, deve-se pensar o PARFOR como ele é de fato: um programa destinado a pessoas que já exercem o magistério e que só tem acesso aos elementos teóricos-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem depois de muito tempo no exercício da profissão. Daí a importância de compreender o alcance dessa formação e suas consequências para a escola básica.

#### **2.4.1-A implementação do PARFOR e as demandas por formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental no estado do Pará**

Com a exigência de formação em nível superior para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, o Curso de Pedagogia e os Cursos Normais Superiores eram os cursos de escolha. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's)<sup>16</sup> para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e se aplicava à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

As referidas diretrizes deliberaram, em seu artigo 4º, que os cursos de licenciatura em Pedagogia seriam destinados:

à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Além de apontar, em seu artigo 11º, a possibilidade de transformação dos Cursos Normais Superiores existentes em Cursos de Pedagogia:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior, e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia, e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão

---

<sup>16</sup> Através das discussões acerca da formação de profissionais da educação, a ANFOPE teve influência direta na elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores – Pedagogia, aprovada no ano de 2006, dando ênfase à docência na formação do pedagogo, haja vista que até então se priorizava o especialista em educação em detrimento do professor.

elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL, 2006).

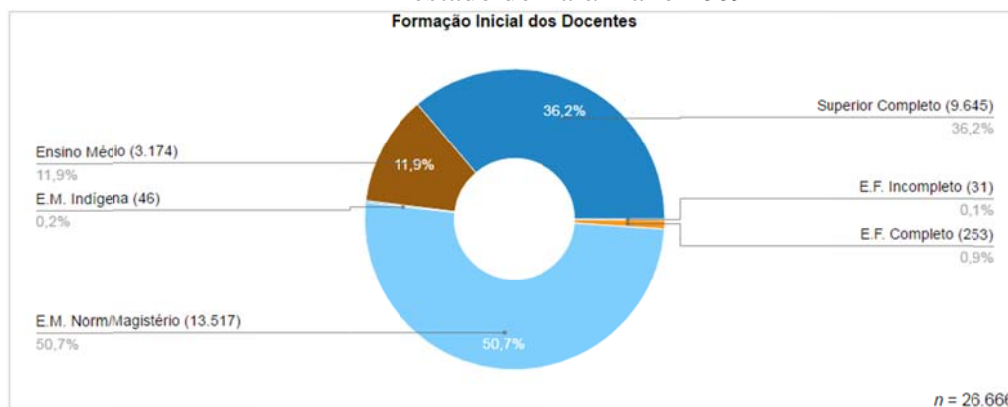
A exigência da legislação atual para que os professores possuam certificação em nível superior para atuação na educação básica atinge principalmente a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, níveis em que, anteriormente, eram admitidos profissionais com formação em cursos de magistério, de nível médio.

Importante lembrar que no ano de 2007 (ano da década da educação, segundo a LDB nº 9394/1996), conforme o Censo Escolar, das 685.025 funções docentes registradas em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, apenas 54,9% possuíam curso superior com licenciatura, ou seja, um pouco mais da metade das funções docentes, Destes, 32,3% possuíam apenas o curso Normal ou Magistério (BRASIL, 2009c).

Os dados do censo revelavam o longo caminho a percorrer com vistas ao que havia sido previsto inicialmente na legislação, havendo necessidade de redefinição das estratégias até então adotadas para qualificação dos professores em atuação. Devido às novas exigências de formação para os professores e a necessidade de cumprir acordos internacionais para ampliar a escolarização e a formação de professores, em 2009 foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – com a finalidade de qualificar os professores atuantes em escolas públicas.

No estado do Pará, no ano de 2009, ano de implantação do PARFOR, apenas 36,2% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental possuíam formação em nível superior. Ressalte-se ainda que havia uma porcentagem, mesmo que pequena (0,9%), de professores que tinham apenas o ensino fundamental completo, conforme pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Grau de escolaridade dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do estado do Pará – ano 2009<sup>17</sup>

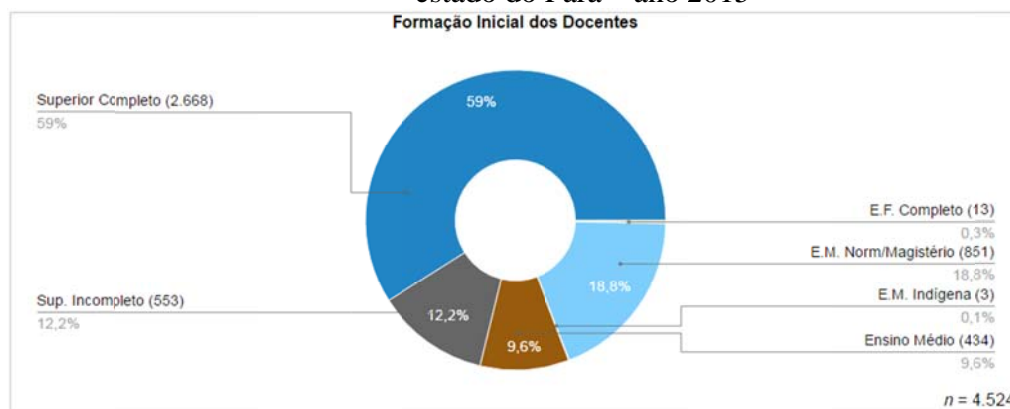


Fonte: UFRGS/ CultivEduca, 2014.

Predominavam, nessa etapa de escolarização, professores com a formação em nível médio, na modalidade magistério, totalizando 50,7% do total. Por outro lado, 36,2% dos docentes contava com o ensino superior completo. Interessante observar que ainda se registravam professores com formação em nível médio e com apenas o ensino fundamental (completo ou incompleto).

O PARFOR, de fato, atende a uma boa demanda de professores leigos. No entanto, não dá conta de atender a todos os docentes da educação básica da rede pública, nem aqueles da rede privada, que no ano de 2015, no estado do Pará, ainda apresentava um número expressivo de professores sem formação em nível superior.

Gráfico 2 – Grau de escolaridade dos professores dos anos iniciais na iniciativa privada do estado do Pará – ano 2015



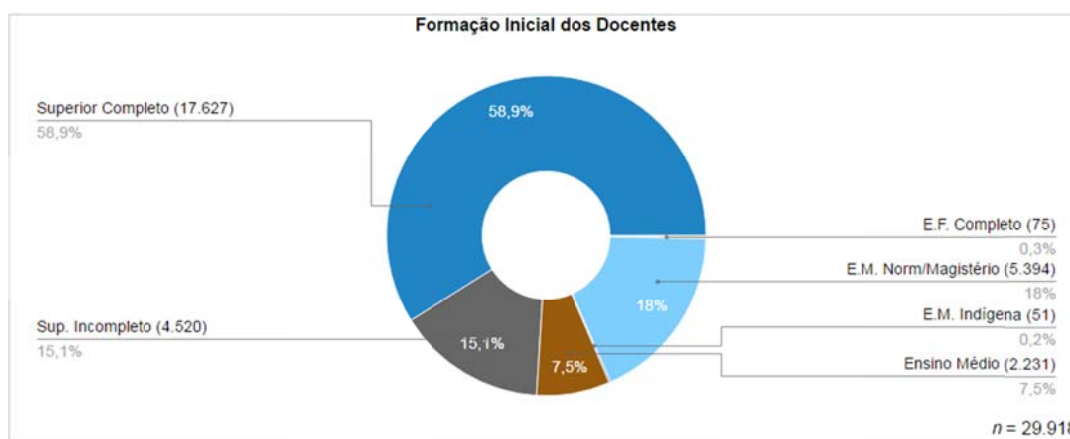
Fonte: UFRGS/ CultivEduca, 2014.

<sup>17</sup> Os gráficos desse capítulo foram feitos de acordo com a base de dados CultivEduca, sítio desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na plataforma da UFRGS é possível encontrar dados referentes a formação de professores nos estados brasileiros, o que possibilita um trânsito maior nesse campo dos pesquisadores da área.

A defasagem de formação em nível superior não se restringe à rede pública. Nas escolas privadas, mais de 40% dos professores atuantes nos anos iniciais não possuíam curso superior, embora 12,2% destes já estivessem em processo de formação – na maioria dos casos, na própria rede privada. O acesso à formação em nível superior vem sendo bastante requerido também pelas instituições privadas, conforme foi destacado anteriormente. Contudo, estas instituições nem sempre oferecem uma educação de qualidade, independente de que o acesso se dê via Prouni, Fies ou nos cursos a distância.

No que concerne à formação de professores dos anos iniciais no estado do Pará, em toda a rede de ensino (público e privada), percebe-se um salto no ano de 2015, como se demonstra a seguir:

Gráfico 3 – Grau de escolaridade dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do estado do Pará – ano 2015



Fonte: UFRGS/ CultivEduca, 2014.

Apesar do aumento na qualificação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, ainda há um grande número de professores que precisam obter a formação exigida. Ressaltamos, porém, que as políticas para formação de professores não devem se restringir à certificação, a fim de atender exigências de uma lei, mas oportunizar experiências relevantes para a prática docente.

É necessário que haja, de fato, uma articulação entre a educação básica e a universidade; que as instituições adequem seus currículos às peculiaridades do PARFOR, o que não significa aqui minimizar o currículo, mas considerar as experiências que os professores trazem consigo; que as parcerias com municípios e estados possibilitem o oferta de cursos de acordo com a demanda de cada localidade e não de maneira aleatória; que prefeituras e municípios possibilitem que seus professores participem de maneira efetiva das atividades acadêmicas do curso; que sejam dadas condições dignas para que os professores



tenham acesso e permaneçam no programa até a conclusão e, finalmente; que esses professores-alunos sintam-se parte integrante da universidade, assim como os demais estudantes de cursos regulares.

A formação de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental também se configura como um grande desafio devido aos diversos contextos de salas de aula em nosso país. É necessário, de um modo geral, uma formação que aproxime de maneira responsável a escola e a IES, tendo como objetivo aperfeiçoar a formação oferecida aos professores. No entanto, concordamos com Jesus, quando afirma que

A participação dos professores nesse projeto esperançoso de que dias melhores serão vivenciados no que tange a uma maior qualificação revela certa ambiguidade. Ora os docentes são considerados os principais protagonistas dessa pretensa transformação, ora figuram entre os principais obstáculos para que a mudança venha a tornar-se realidade. Em todo caso, espera-se do professor uma participação ativa na construção de uma escola de melhor qualidade, diante da melhoria de sua qualificação, uma empreitada importante, porém nada fácil de ser concretizada (2014, p.120).

## **2.5- PARFOR no Estado do Pará e na Universidade Federal do Pará<sup>18</sup>**

O PARFOR deve ser avaliado enquanto política pública, haja vista que é um plano de formação de professores constituído de metas e, como todo plano, demanda preparação. Agora ele está sendo desenvolvido e foi organizado para obter um resultado: qualificar os docentes que já atuam na educação básica brasileira. Tendo em vista esse cenário, surge o seguinte questionamento: quais os impactos desse programa para a sociedade paraense?

Se atentarmos às posições do Governo Federal, perceberemos que suas preocupações estão centradas em dados estatísticos, acatando as imposições internacionais para que o Brasil se adapte aos padrões mundiais (ARAÚJO; DUARTE, LIMA; SOARES, 2012). Para Maués, os organismos internacionais determinam as metas que os países devem alcançar em todas as áreas, inclusive na educação.

A partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o

---

<sup>18</sup> Seção desenvolvida a partir do artigo “O PARFOR/ UFPA e suas implicações para o Estado do Pará”, publicado na revista *Educação, Cultura e Sociedade*.

crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado. (2003, p. 23).

Se, por um lado, é necessário que uma parte da população se mantenha em níveis intelectuais cuja estreiteza possibilite o controle, outra parcela precisa de níveis intelectuais mais altos, para reprodução da força de trabalho, com disposição para gerir o processo econômico e político do capitalismo. Tudo isso incide sobre a educação escolar.

No entanto, conclui-se, com Maués (2003), que nem sempre a formação em nível superior contribui para a melhoria da qualidade da educação, pois não obedece obrigatoriamente aos princípios básicos que definem a instituição universitária desde o seu surgimento, ou seja, o ensino que valoriza a pesquisa e a socialização dos conhecimentos.

Apesar das intenções e dos esforços, a implementação do PARFOR vem se deparando com muitos desafios para atender princípios planejados. Nesse bojo, o perfil predominante entre os alunos participantes do PARFOR revela um sujeito atarefado, sem tempo para outros compromissos que não sua intenção inicial que é a formação e a certificação.

Levando em consideração as características do PARFOR, como programa emergencial para formação inicial e continuada de professores, que se desenvolve em muitos casos fora do espaço físico das IES que o executa e muitas vezes sem a infraestrutura necessária, pensamos que a avaliação dos seus resultados é de extrema importância, pois esta seria uma forma de analisar se o programa realmente está adequado às especificidades do seu público.

A experiência do PARFOR na UFPA permite uma reflexão sobre a expansão universitária e, como consequência, o aumento na demanda de professores. Tal reflexão chama atenção, entre outros pontos, para o baixo percentual de professores licenciados, ou seja, sem a formação mínima exigida por lei.

Sabe-se que, ainda hoje, há um número significativo de professores sem formação superior e, por isso, o PARFOR continua sendo ofertado no país, com destaque para o estado do Pará, que é o *locus* da pesquisa.

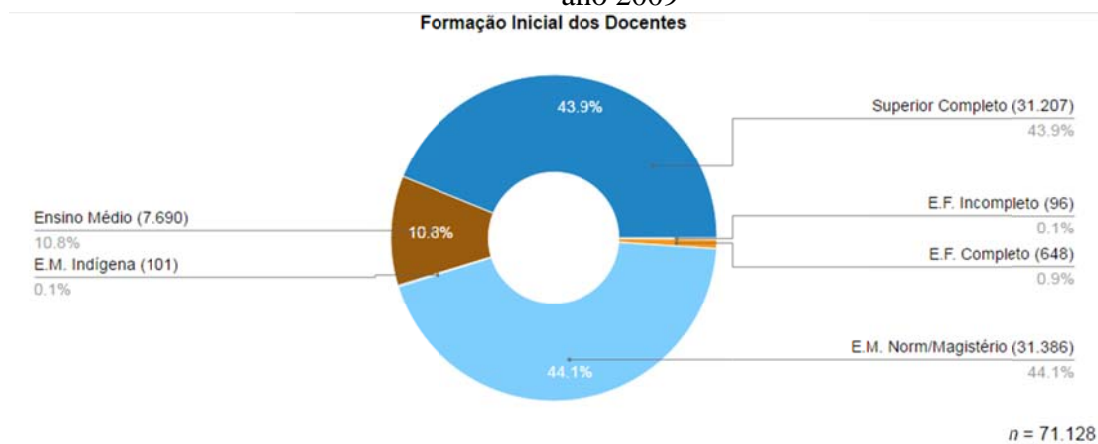
O PARFOR foi “assumido no estado do Pará por todas as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que ofereceram, até 2012, 575 turmas para 22.000 professores em 71 polos, atingindo os 144 municípios do estado” (PARÁ, 2013, p. 7).

É possível observar que uma quantidade significativa de professores foi beneficiada pelo programa desde sua implantação, em 2009, até o ano de 2012. Isso sem contabilizar as pessoas que ingressaram nos últimos anos.

O fato de o PARFOR ser um programa que promete melhorar a qualidade da educação brasileira constituiu a provocação para que acompanhássemos seu desenvolvimento, considerando, claro, suas particularidades, bem como os entraves e as perspectivas de melhorias em suas ações. Nesse caso, segundo Sobrinho (2003), o processo avaliativo pode ser concebido como um processo contínuo de aperfeiçoamento do programa.

De acordo com os dados da UFRGS (2014), no ano de 2009 apenas 43,9% dos professores da educação básica do estado do Pará possuíam ensino superior completo, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Grau de escolaridade dos professores da Educação Básica no estado do Pará – ano 2009



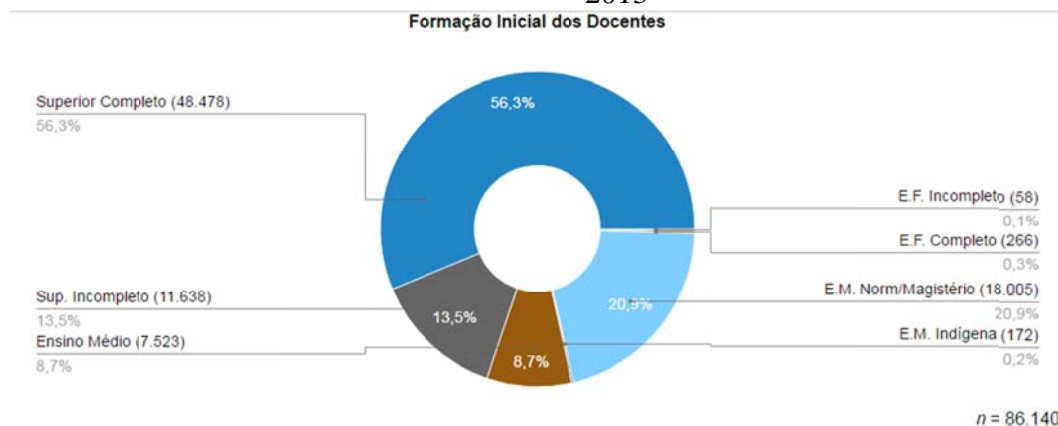
Fonte: UFRGS/ CultivEduca, 2014.

Em 2009, a maioria dos professores do estado do Pará possuía apenas o Ensino Médio regular ou Magistério, o que ratifica a necessidade de formar professores em nível superior, num esforço de adequação ao previsto na LDB.

Nascimento (2012) recorda que a referida Lei recomenda que todos os docentes da educação básica devem ser habilitados em nível superior em curso de licenciatura ou capacitados em exercício para atuarem na educação básica. A partir de então, os investimentos em políticas públicas para a formação de professores se destinaram, prioritariamente, aos níveis superiores e programas de aperfeiçoamento, sobretudo a partir dos recursos disponibilizados pelo FUNDEF e, depois, pelo FUNDEB.

É importante ressaltar que, em decorrência dos investimentos, 56,3% dos professores do Pará já haviam alcançado formação em nível superior em 2013.

Gráfico 5 – Grau de escolaridade dos professores da educação básica no estado do Pará – ano 2013



Fonte: UFRGS/ CultivEduca, 2014.

Constata-se, de fato, um crescimento significativo da escolaridade dos professores, o que é desejável frente ao cenário em que qualificação de docentes é vista hoje como um grande desafio da educação em nosso país, tendo em vista o prazo legal estipulado pela LDB, que no § 4º do art. 87, que integra o Título IX - das Disposições Transitórias, prescreve: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Ou seja, a partir de 2007 todos os professores em exercício no magistério na educação básica deveriam dispor desse nível de formação.

Por outro lado, a mesma LDB, em seu artigo 62, abre espaço para a contratação de professores que possuam apenas o magistério para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa abertura permite que muitos governos contratem professores apenas com nível médio, mantendo, assim, os baixos salários da categoria. A tabela a seguir apresenta o grau de escolaridade dos professores no estado do Pará, além de mostrar que ainda se admitem professores com qualificação inferior ao que preconiza a legislação.

Tabela 2 – Percentual de professores da Educação Básica com curso superior

Ano	Com superior	Sem licenciatura	Com licenciatura
2007	42,2% 27.427	5,5% 3.595	36,6% 23.832
2008	43,5% 30.844	1,7% 1.237	41,7% 29.607
2009	43,9% 31.046	7,6% 5.400	36,2% 25.646
2010	45,9% 33.723	6,9% 5.085	39% 28.638
2011	49,2% 37.801	6,2% 4.732	43% 33.069
2012	53% 42.790	6,3% 5.085	46,7% 37.705
2013	56,3% 47.518	5,5% 4.617	50,8% 42.901

Fonte: Observatório do PNE, 2013.

Fazendo um comparativo entre os anos de 2009 a 2013, percebe-se que houve um aumento significativo, tanto na quantidade de professores com nível superior, quanto na quantidade de professores com licenciatura. No entanto, fica claro também que ainda se admitem professores sem o grau de escolaridade exigido em lei.

Outro fato relevante é que antes da implantação do PARFOR, em de 2007, 5,5% dos professores com ensino superior não possuíam licenciatura e essa mesma porcentagem aparece no ano de 2013, quatro anos após o início programa, ou seja, mesmo com o passar do tempo, essa porcentagem não diminuiu, o que pensamos ser ocasionado pela precarização do trabalho docente e pela diminuição da atratividade à carreira de professor.

Chegamos a um extremo, no qual (quase) ninguém mais quer ser professor. A desvalorização moral e financeira do professor alcança até mesmo suas atividades em sala de aula. Muitos profissionais deixam de lecionar e buscam em outra profissão sua realização financeira, a melhora de sua qualidade de vida e a elevação de sua autoestima.

No entanto, não se pode esquecer o mérito do PARFOR, pois sem ele muitos professores não teriam acesso à formação em nível superior. No que diz respeito a aspectos quantitativos (número de professores formados pelo PARFOR), pode-se dizer que o programa representou para a UFPA e para o estado do Pará um processo de crescimento, considerando a efetivação de matrículas e a trajetória muitas vezes exitosa de docentes em formação.

Segundo a Coordenadora Adjunta do PARFOR/ UFPA, o número de alunos formados pelo programa, na UFPA, chegou a 3.240 docentes em março de 2016, conforme pode ser visto em matéria publicada no Portal da UFPA em 31 de março de 2016<sup>19</sup>.

Como se imagina, o esforço da UFPA requer a mobilização de muitos docentes, que percorrem cinquenta e cinco polos para aproximar cada vez mais a instituição dos lugares onde as demandas de formação se fazem mais prementes e onde, de outro modo, dificilmente a universidade chegaria, corroborando o empenho institucional na ampliação das oportunidades de formação superior dos docentes em exercício nas escolas das redes públicas de educação básica do estado do Pará. Com a implantação do PARFOR na UFPA, o Coordenador Geral do programa na instituição deu início a um processo de articulação junto às Unidades Acadêmicas da UFPA que trabalham com a formação docente, tendo por objetivo a implementação das ações formativas no interior da instituição (UFPA, 2013a).

---

<sup>19</sup> <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/8-noticias-principais/166-mais-de-3200-alunos-ja-foram-formados-pelo-parfor-ufpa>

Segundo o Relatório de Gestão PARFOR/UFPA 2009-2013 (2013a), em meados de 2009 a UFPA realizou sua primeira oferta do PARFOR na Plataforma Freire, com início das atividades acadêmicas para o próximo período letivo. Ressaltamos que a proposta do programa é de que os cursos sejam ofertados no período de férias escolares, para não coincidir com o período em que o aluno-professor está atuando em sala de aula. Tais períodos, segundo o Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA (2013), ocorrem nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto.

O PARFOR iniciou na UFPA em 2009, com seis cursos, num total de 14 turmas distribuídas em quatro campi, com matrícula inicial de 470 alunos. Em 2010, a UFPA passou a ofertar outras licenciaturas, alcançando 4.934 alunos matriculados em vinte uma licenciaturas. Para crescer tão rapidamente e atuar de forma tão ampla, os projetos pedagógicos tiveram que se adequar ao tempo, espaço e público em formação, oferecendo regularmente novas turmas a cada demanda semestral e, a partir de 2013, anual.

Além disso, é importante destacar que no ano de 2011 três novas licenciaturas foram incluídas na oferta, a saber, Educação do Campo; Educação do Campo, com habilitação em Ciências Naturais; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências, Matemática e Linguagens, tendo por objetivo atender novas demandas para formação de professores do ensino básico (UFPA, 2013a).

Tabela 3 – Turmas implementadas/ Turmas finalizadas/ Alunos matriculados/ Alunos egressos (PARFOR/UFPA/PERÍODO: 2009-2013)

<b>Turmas Implementadas</b>	<b>Turmas Finalizadas</b>	<b>Alunos Matriculados</b>	<b>Alunos Egressos</b>
<b>287</b>	<b>27</b>	<b>10403</b>	<b>477</b>

Fonte: Relatório de Gestão PARFOR/UFPA 2009-2013.

Durante o interstício de 2009 a 2013, a UFPA recebeu 10.403 alunos-professores no PARFOR, o que implica dizer que estes alunos estão em processo de formação superior, sendo “titulados” para atuar na Educação Básica.

Como se nota, o programa tem sua importância para a educação no estado do Pará, já que incentiva a formação de docentes em nível superior. Além disso, contribui de maneira expressiva com a valorização do trabalhador docente, eleva significativamente a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, além de estabelecer uma conexão positiva entre Educação Superior e Educação Básica, inserindo os graduandos no cotidiano das escolas da rede pública, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em

exigências metodológicas, contribuindo para a articulação entre teoria e prática, tão necessária à formação dos docentes.

Todavia, vale destacar que aumentar o número de vagas das universidades, com o objetivo de qualificar a maior quantidade de professores possível, sem os investimentos básicos, propicia a improvisação, a aceleração e a qualidade duvidosa como muitos cursos de formação de professores vêm sendo conduzidos do Brasil – o que vem sendo feito como estratégia para camuflar lacunas presentes no âmbito da educação superior, especialmente na formação de professores.

Há clareza de que as condições de funcionamento deste curso podem interferir diretamente na qualidade da formação do professor. Por outro lado, as condições de trabalho também interferem significativamente na qualidade da educação básica, já que é justamente no espaço da sala de aula que prioritariamente esses professores atuam (ARAÚJO; DUARTE, LIMA; SOARES, 2012).

Além disso, recorde-se que o programa é destinado a indivíduos com uma carga grande de trabalho, aos quais não é concedida a licença para estudo e, por isso, as aulas são programadas para o período de férias escolares. Desse modo, muitos complicadores surgem: o aluno passa, em média, quatro anos sem férias; a distância entre a cidade que possui um polo da universidade e a cidade onde o aluno-professor reside, na maioria das vezes, é longa, portanto, para se dedicar aos estudos, é necessário que esse sujeito se “afaste da família” quatro meses por ano; entre outros. A questão revela que, muitas vezes, o programa não leva em consideração as peculiaridades de sua clientela, bem como sua dificuldade no decorrer do processo.

É interessante pensar o PARFOR, não apenas em números, mas nas contribuições que o programa possibilita para o trabalho pedagógico do professor. Os professores em formação devem ser instigados a pensar, questionar, refletir, reelaborar saberes. Caso contrário, como será possível que eles levem seus alunos a essas ações?

A educação não pode ser vista apenas como instrumento ideológico de sustentação de uma sociedade capitalista. O problema não é apenas ofertar vagas para diversos cursos, mas dar condições de permanência e de qualidade na formação.

Parece claro, depois de tudo o que discutimos anteriormente, que apesar dos evidentes méritos o PARFOR não tem como corrigir todas as lacunas da formação inicial dos seus alunos-professores, visto que a educação básica está repleta de problemas, inclusive em aspectos básicos como as habilidades de leitura e escrita. Mais ainda, o PARFOR, enquanto

programa de formação inicial para a docência, precisa de condições básicas para seu funcionamento, que incluem aspectos estruturais, financeiros e, acima de tudo, de reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos-professores, essenciais à construção de novos saberes.

Segundo Nascimento (2012), é pertinente ressaltar que está ocorrendo um processo de expansão nas universidades por conta do PARFOR, mas em muitos casos essa expansão ocorre de maneira conturbada, em um curto espaço de tempo e muitas vezes sem o planejamento necessário. A partir desta pesquisa, portanto, e pelas especificidades inerentes ao Programa, notamos que as universidades públicas estão em processo de expansão na oferta de vagas.

Considerando as características desses tipos de curso, há que considerar, como especificidade, aulas ministradas em um período curto de trabalho, o que ocasiona a intensificação da formação. Outro fator que merece ser destacado é o local onde as aulas acontecem, em geral escolas municipais ou estaduais cedidas, muitas das quais não possuem infraestrutura adequada, o que se agrava quando o polo está muito distante dos campi universitários; além disso, os alunos, via de regra, não têm acesso a bibliotecas, laboratórios, ou outros espaços pedagógicos além das salas de aula.

Ampliar o número de vagas das universidades com a finalidade de capacitar o maior número de educadores é importante. Porém, a falta investimentos essenciais provoca a improvisação e o aligeiramento na formação de professores. Isso é o que os governantes têm feito, apenas interessados em estatísticas, na demonstração de que houve um aumento (quantitativo) em docentes qualificados e certificados.

Dessa perspectiva, o programa pode ser utilizado como instrumento para tentar esconder as limitações encontradas no âmbito da educação superior, sobretudo na formação docente. Em meio a esse debate, é importante pensar em medidas que possibilitem a correção, ou ao menos a minimização dos pontos que podem comprometer a formação de professores.

## **2.6- O Curso de Pedagogia/ PARFOR da Universidade Federal do Pará e o Projeto Pedagógico de Curso**

Como mencionado em seções anteriores, os cursos do PARFOR devem ser pensados para contribuir com a melhoria da educação do país, a começar pela institucionalização de um currículo próprio para receber os professores selecionados para o



programa, visto que estes já carregam experiências docentes diversas. Conforme a proposta do curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA, tais experiências são aproveitadas, sobretudo, nos estágios e no núcleo integrador, que visa o enriquecimento curricular em áreas de interesse do aluno.

O programa deve considerar as dificuldades vividas nas escolas e nos processos anteriores de formação desses docentes, observando as particularidades do contexto, como a desvalorização profissional, a falta de apoio didático-pedagógico, os índices de evasão e reprovação, a precariedade do espaço físico da escola e as dificuldades que esse aluno-professor passou em seu processo de escolarização básica.

Há que reconhecer, apesar das debilidades, a importância do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA, pois possibilita que muitos professores leigos se qualifiquem, o que talvez não fosse possível sem ele.

O curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA do município de Belém se insere no processo de profissionalização por ser uma licenciatura que tem como objetivo a formação de professores para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, além de poder atuar em diversas práticas educativas – formais e não formais – engendradas no contexto social mais amplo (UFPA, 2013b):

Em que pese à diversidade de espaços em que o egresso do Curso de Pedagogia pode atuar, há de se considerar que os estudantes do Parfor são professores, diretores de escola e/ou coordenadores pedagógicos das redes de ensino públicas do Estado do Pará, cuja formação em nível superior tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação, em conjunto com outras políticas, nos espaços em que atuam ou possam vir a atuar. Portanto, em sintonia com o Programa Nacional de Formação de Professores, ao qual este projeto curricular se vincula, a centralidade da formação são os espaços educativos escolares e, por sua vez, os conhecimentos e as competências necessárias para operar com a complexidade constitutiva desses espaços. É o fortalecimento da escola pública o grande mote de investimento que orienta as escolhas de formação neste projeto curricular (UFPA, 2013b, p.30-31).

Ademais, considerando o alcance do perfil profissional do pedagogo, o curso aponta para a necessidade de inserir os estudantes do PARFOR ao ambiente universitário, condição determinante para sua formação profissional. O Projeto Pedagógico do Curso (PCC) considera que “as oportunidades de formação vividas por intermédio das práticas de pesquisa e extensão, bem como o atendimento às suas expectativas profissionais, se constituem em elementos decisivos para a sua permanência no Curso e adesão ao projeto curricular” (2013: 31).

O Curso contabiliza uma carga-horária de 3.200 horas, atendendo à Resolução CNE/ CP nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. As referidas horas estão distribuídas em 1.380 horas de Núcleo Básico (compreende o contexto histórico e sociocultural da educação na sociedade contemporânea e contexto da educação básica), 1.545 horas de Núcleo de Aprofundamento (corresponde a conhecimentos pertinentes à área de atuação profissional) e 275 horas de Núcleo Integrador (complementares à formação do aluno-professor, de acordo com suas áreas de interesse). Sabendo-se que no ano de 2015, através da Resolução nº 2, de 01 de julho, tenham sido definidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, a carga-horária do Curso de Pedagogia/UFPA/PARFOR já atendia às novas exigências.

Os núcleos concentram quarenta e nove atividades curriculares, incluindo os estágios supervisionados e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), distribuídas em oito períodos letivos, nos quais oferta de disciplinas varia entre cinco e oito. Percebe-se, desse modo, que há períodos nos quais se exige mais dos alunos dada a quantidade de disciplinas a serem cursadas. Destacamos, nesse sentido, o último período. Nele, além de o aluno ter que cursar sete disciplinas, deve redigir seu Trabalho de Conclusão de Curso, conforme pode ser visto no Anexo 1, que lista as atividades curriculares por período letivo do Curso de Pedagogia/ PARFOR/ UFPA.

O curso de Pedagogia/ PARFOR/UFPA- campus Belém- atende os municípios de Belém, Benevides e Mãe do Rio e é regulamentado pela Resolução nº 4.375, de 27 de fevereiro de 2013, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso. Foram ofertadas, até o ano de 2015, 4.870 vagas, conforme se vê Tabela 4. Observa-se que, em todas as mesorregiões, o número de solicitações de matrículas é superior ao número de vagas solicitadas, o que confirma que ainda temos uma quantidade alta de professores no estado do Pará que demandam formação em nível superior.

Tabela 4 – Oferta do Curso de Pedagogia/ PARFOR/ UFPA por Mesorregião

MESORREGIÃO	PERÍODO DA OFERTA	NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS	SOLICITAÇÕES
BAIXO AMAZONAS	2010/ 2012	170	548
MARAJÓ	2010/ 2011/ 2013/ 2015	680	1.426
METROPOLITANA DE BELÉM	2010/ 2011/ 2012/ 2013/ 2014	720	3.465
NORDESTE PARAENSE	2009/ 2010/ 2011/ 2012/ 2013/ 2014/ 2015	1860	5.563
SUDESTE PARAENSE	2010/ 2011/ 2012/ 2013/ 2014/ 2015	960	1.592
SUDOESTE PARAENSE	2010/ 2011/ 2012/ 2014	480	972

Fonte: Tabela elaborada a partir de dados extraídos da Plataforma Freire, MEC (2016).

Percebe-se que a maior quantidade de vagas ofertadas, bem como a maior procura, ocorre na região do nordeste paraense. Essa foi a única região que ofertou vagas ininterruptamente desde a implantação do programa.

No que tange exclusivamente à oferta no campus de Belém, foco desse estudo, observa-se que, em quase todos os anos, a procura foi superior à oferta, excetuando-se o ano de 2014 (ver Tabela 5), o que pode indicar uma redução na procura por esse curso motivada inclusive pela regularidade na oferta através do PARFOR. Devido à alta demanda dos outros anos, é possível inferir que logo após a implantação do PARFOR na UFPA, ainda havia muitos professores que precisavam se certificar.

Tabela 5 – Oferta do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA

MUNICÍPIO	ANO DE OFERTA	VAGAS	SOLICITAÇÕES
BELÉM	2010	40	443
	2010	40	487
	2010	40	191
	2010	40	197
	2011	40	261
	2011	40	263
	2012	40	199
	2012	40	235
	2014	40	37
	2014	40	38

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados extraídos da Plataforma Freire, MEC (2016).

Constata-se que no período de 2010 a 2014 foram ofertadas 400 vagas no município de Belém, o que evidencia uma significativa contribuição do programa para a formação de professores de um modo geral e, em especial, para os chamados anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, a oferta de vagas não garante a conclusão do curso; tampouco garante que os egressos realmente atuarão nas redes de ensino da educação básica, principalmente pela falta de atratividade da carreira docente nesse nível de ensino.

Segundo notícia publicada em *O Estado de São Paulo*<sup>20</sup>, embora o número de licenciados entre os anos de 1990 e 2010 fossem suficientes para atender às demandas docentes, faltam profissionais que estejam interessados em seguir a carreira de professor. Daí a importância de tornar a profissão mais atrativa e incentivar que os alunos das licenciaturas permaneçam nos seus locais de trabalho, haja vista que a evasão nesses cursos são maiores em relação as outras graduações, assim como o salário do professor é em média quarenta por cento menor em relação aos outros profissionais com formação superior.

Destacamos, ainda, que é importante que estes cursos levem os professores a uma reflexão sobre suas práticas. Segundo Nóvoa, “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. [...] Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade de formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (2009: 15-16).

Nesse sentido, cabe ao curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA criar condições que possibilitem aos professores em formação desenvolver reflexões a respeito da relação teoria e prática, aspecto fundamental para a atuação docente. No capítulo seguinte, iremos analisar as percepções dos alunos-professores e dos egressos do curso sobre o processo formativo proposto pelo programa e sua relação com a prática pedagógica.

---

<sup>20</sup> <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisa-mostra-que-nao-falta-professor-mas-interesse-de-seguir-a-carreira,1552687.%20Foto:%20internet>.

### **3 – O PROCESSO FORMATIVO DO PARFOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ALUNO-PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Com objetivo de analisar o processo formativo no Curso de Pedagogia/ PARFOR/ UFPA e sua relação com a prática pedagógica dos professores cursistas e egressos, este capítulo faz uma análise das entrevistas realizadas com esses sujeitos, a fim de entender o que eles dizem sobre o seu processo de formação e sobre as repercussões desse processo em sua atuação profissional.

Inicialmente pudemos perceber que os sujeitos apresentam características particulares, dadas as experiências docentes acumuladas ao longo dos anos, e possuem posicionamentos críticos acerca da formação recebida e das relações desse processo formativo com sua atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para Oliveira (2011), as marcas que cada professor traz incluem não só as experiências de vida pessoais, mas também as vivenciadas no ambiente escolar. Tal afirmação nos permite uma reflexão sobre os caminhos percorridos durante sua formação, tanto no que se refere ao resgate de suas experiências anteriores quanto às novas informações e descobertas de natureza conceitual e metodológica.

Mais adiante, serão identificadas as possíveis relações entre o processo formativo e a prática pedagógica que desenvolvem, já que se consideramos que esses sujeitos, em suas vivências na universidade e fora dela, desenvolveram suas próprias perspectivas acerca das relações entre o processo de formação e o trabalho pedagógico, entre o que é apresentado na discussão teórica e o que realmente chega ao chão das salas de aula da educação básica.

Para analisar os dados coletados, seguimos as orientações de Campos (2004), realizamos a leitura de todo o material coletado na pesquisa, em princípio sem a finalidade de sistematizá-lo, mas sim intencionando entender as principais ideias e seus significados gerais. Posteriormente, com base nas entrevistas realizadas com os professores e nas questões da pesquisa, estruturamos os dados a partir de três eixos temáticos: processo de formação de professores no PARFOR; fragilidades e necessidades no PARFOR; relação do processo formativo com a prática pedagógica.

Utilizamos ainda, os objetivos da pesquisa como elementos norteadores, além do referencial teórico adotado na pesquisa, em especial as produções realizadas em teses e dissertações que tratam da formação em serviço, o que nos permite perceber em que medida a

análise aqui desenvolvida confirma ou não os resultados já obtidos em outros estudos. Sabe-se que nas pesquisas qualitativas, “o fato de que é possível identificar padrões e tendências de comportamento não significa que todos os sujeitos sigam o padrão identificado” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 173).

### 3.1 O Curso de Pedagogia/PARFOR da Universidade Federal do Pará: quem são os entrevistados?

Como já mencionado, no processo de investigação foram ouvidos oito professores, sendo quatro professores egressos do curso e quatro professores que ainda estão em processo de formação. O primeiro grupo ingressou na universidade no ano de 2010, e o segundo grupo ingressou no PARFOR no ano de 2014; os dois grupos foram selecionados de acordo com a disponibilidade em participar da pesquisa. Os dados dos entrevistados constam nos quadros abaixo:

Quadro 1 – Caracterização dos professores entrevistados (Egressos do PARFOR)

PROFESSORES EGRESSOS DO PARFOR/ UFPA				
CARACTERÍSTICAS	SUJEITO 1	SUJEITO 2	SUJEITO 3	SUJEITO 4
IDADE	47 ANOS	37 ANOS	41 ANOS	49 ANOS
ATUAÇÃO NO SISTEMA PÚBLICO	MUNICIPAL	MUNICIPAL	ESTADUAL	ESTADUAL
OUTRA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	NÃO POSSUI	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	NÃO POSSUI	NÃO POSSUI
ENQUADRAMENTO FUNCIONAL	TEMPORÁRIO	EFETIVO	TEMPORÁRIO	EFETIVO
TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	15 ANOS	20 ANOS	11 ANOS	30 ANOS
OUTRO VÍNCULO DE TRABALHO	NÃO POSSUI	NÃO POSSUI	NÃO POSSUI	NÃO POSSUI
SEXO	FEMININO	FEMININO	FEMININO	FEMININO

Quadro 2 – Caracterização dos professores entrevistados (Em formação no PARFOR)

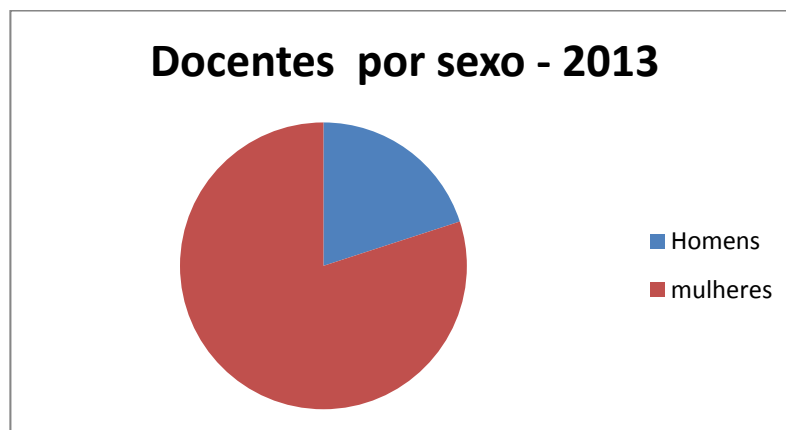
PROFESSORES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO PELO PARFOR/ UFPA				
CARACTERÍSTICAS	SUJEITO 5	SUJEITO 6	SUJEITO 7	SUJEITO 8
IDADE	30 ANOS	33 ANOS	26 ANOS	43 ANOS
ATUAÇÃO NO SISTEMA PÚBLICO	MUNICIPAL	MUNICIPAL	MUNICIPAL	MUNICIPAL
OUTRA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	NÃO POSSUI	NÃO POSSUI	NÃO POSSUI	HISTÓRIA
ENQUADRAMENTO FUNCIONAL	TEMPORÁRIO	EFETIVO	TEMPORÁRIO	TEMPORÁRIO
TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	05 ANOS	18 ANOS	05 ANOS	11 ANOS
OUTRO VÍNCULO DE TRABALHO	NÃO POSSUI	NÃO POSSUI	NÃO POSSUI	NÃO POSSUI
SEXO	FEMININO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO

Entre os professores que colaboraram com a pesquisa, encontram-se sete do sexo feminino e um do sexo masculino – o que espelha a predominância das mulheres na atuação docente dos anos iniciais, fato confirmado por pesquisa desenvolvida pela UNESCO no ano de 2004, em que fica evidente que

dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Percebe-se que, em relação às pessoas economicamente ativas (83.243.239), 58,13% são homens e 41,86% mulheres. Conclui-se que, no magistério, essa proporção assume características bem distintas. Cabe ressaltar que a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental (UNESCO, 2004, p. 44).

O Censo do Professor da Educação Básica realizado em 2013 pelo INEP aponta que 80,29% dos professores brasileiros pertenciam ao sexo feminino e 19,71% ao sexo masculino (MEC/ INEP, 2014), o que não é diferente da pesquisa realizada pela UNESCO. Os dados do INEP podem ser visualizados no gráfico 6.

Gráfico 6 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por sexo – 2013



Fonte: MEC/ INEP, 2014.

Além da predominância expressiva de mulheres, ressalte-se que os homens lecionam, principalmente, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, enquanto as mulheres ocupam quase com exclusividade os anos iniciais, em que as atividades estão mais próximas dos cuidados com crianças. Tal característica, segundo Freire (1993), se dá justamente pela adequação do magistério aos aspectos ligados habitualmente ao feminino, a exemplo do cuidado.

Outro ponto importante a ser destacado na caracterização dos sujeitos de nossa pesquisa é que estes possuem entre 26 e 49 anos de idade, o que é confirmado em pesquisa realizada pela UNESCO que revela uma concentração maior desses profissionais entre os 26 e 45 anos de idade, sendo que os professores acima de 45 representam 21,9% dos profissionais ativos (UNESCO, 2002 apud UNESCO, 2004).

Os professores entrevistados se encontram em estágios variados da carreira: desde professores iniciantes a professores que se encontram próximos da aposentadoria. Destacamos que os egressos apresentam idades mais avançadas e tempo de atuação no magistério mais extenso em relação aos professores que ainda estão em processo de formação; no último grupo, há dois professores que ainda estão em início de carreira e no primeiro grupo há um professor com trinta anos de magistério, o que indica uma diversidade de interesses, necessidades e carências vividas pelos professores entrevistados, temática abordada por Huberman (1999), em relação ao ciclo de vida profissional do professor. Segundo esse autor,



a carreira profissional se divide em quatro fases<sup>21</sup>, fase de sobrevivência e de descoberta, fase de estabilização, fase de experimentação e diversificação e fase da serenidade e distanciamento afetivo (conservantismo). Dentro dessa perspectiva, notamos que nosso estudo identificou:

- dois professores em início de carreira, com apenas cinco anos de experiência no magistério. Estes professores estão entre a fase de sobrevivência – fase em que acontece tanto o choque inicial com a complexidade do trabalho docente e do contexto escolar, como certa empolgação com o início de carreira, já que tem uma maior preocupação em fazer frente às demandas do trabalho e serem bem-sucedidos na avaliação de seus superiores – e a fase de estabilização – do comprometimento com o desenvolvimento da profissão;

- cinco professores que estão na fase de experimentação/ diversificação, que atuam entre 07 e 25 anos na docência; estes encontram-se na fase de consolidação pedagógica. O professor encontra-se num estágio de motivação e de buscas de desafios, experimentando novas práticas e diversificando métodos de ensino;

- um professor que possui trinta anos de experiência, faltando, no momento da entrevista, apenas um ano para aposentadoria, classificando-se, assim, na fase do desinvestimento e do conservantismo, já que, segundo Huberman os professores mais maduros tendem a sentir-se seguros na profissão, sem maiores desafios a superar, nem nada de muito novo a aprender.

Segundo Relatório de Pesquisa da UNESCO (2004), a pesquisa da idade do professor é um ponto importante, pois levanta discussões acerca da condição etária, a exemplo da renovação do quadro docente ou aposentadoria, do uso das novas tecnologias da educação e da menor ou maior experiência que esse profissional possui.

Tais fases possuem uma enorme variedade em relação às diversidades históricas que caracterizam cada geração, o que é reafirmado por Huberman (1999), o qual destaca que as fases de desenvolvimento profissional propostas não são estáticas, portanto, podem ocorrer ou não. Caso ocorram, a ordem ou a cronologia não serão necessariamente iguais para todos, pois cada professor atua em um ambiente profissional e é formado pessoal e profissionalmente por diferentes percursos. Aspectos referentes à sala de aula e as

---

<sup>21</sup> Fase de sobrevivência e de descoberta e fase de estabilização, que se vivencia no início da carreira; a fase de experimentação e diversificação, na qual se sugere um comprometimento definitivo; fase da serenidade e distanciamento afetivo (conservantismo), em que os professores se tornam menos sensíveis à avaliação dos outros; fase da preparação para aposentadoria ou desinvestimento.

problemáticas que lhes são manifestadas colaboram com seu processo de construção pessoal e definem o professor em que cada sujeito se tornou.

Entre os oito professores pesquisados, apenas dois trabalham no sistema estadual de ensino, enquanto seis atuam no sistema municipal. Destes, três são professores efetivos, enquanto cinco são atuam sob contratos temporários, o que implica em reconhecer que a condição de temporário traz a esses professores inúmeras incertezas com relação a sua continuidade na profissão, já que nem sempre há garantia que estes permanecerão no emprego. Sobre o assunto, Novaes (2010) afirma que:

os professores temporários apresentam vínculos contratuais extremamente frágeis, o que interfere profundamente na constituição desse sujeito como professor, bem como na maneira de conceber a escola, a profissão e o ensino, fazendo-o relacionar sua condição transitória de professor temporário à natureza do trabalho que desenvolve, conferindo um caráter provisório e precário às próprias ações, o que fica expresso no emprego cada vez mais comum entre professores denominados eventuais, do termo “eventuar”, ao invés de “lecionar”, empobrecendo e simplificando o próprio trabalho, ao mesmo tempo em que colabora para a manutenção de um insuportável grau de improvisação e precariedade do trabalho pedagógico (NOVAES, 2010, p. 247- 248).

Além disso, muitos professores atuam e residem em outros municípios e a locomoção para o local onde as aulas ocorrem acarreta despesas, há dificuldades na frequência às aulas, o que pode se tornar em um elemento complicador para os professores temporários, que muitas vezes não recebem salário no período de férias escolares, ou seja, no período regular de aulas no PARFOR.

Dos oito, seis professores viram no Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA a única oportunidade de se obter um diploma de ensino superior. Isso pode ser explicado pela dificuldade existente em ter acesso a uma instituição pública ou de custear a sua própria formação. Os dois restantes já possuíam outra formação universitária, nesse caso, na rede privada e às próprias custas, já que após a aprovação da LDB, em um primeiro momento, os professores em exercício foram induzidos a obter por conta própria a sua formação em nível superior, o que ampliou significativamente o número de cursos de licenciatura ofertado por instituições privadas.

Feita essa caracterização, a seguir, desenvolveremos os eixos temáticos organizados a partir das entrevistas realizadas com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em que analisamos suas percepções sobre o processo formativo no PARFOR e as repercussões dessa formação em suas práticas pedagógicas.

### 3.2. O processo formativo no PARFOR segundo os professores entrevistados

Diante das mudanças sofridas em torno do papel da escola e do docente, os professores passaram a ser responsáveis por múltiplas e intermináveis tarefas no espaço escolar, daí a importância de um processo formativo para esses profissionais que considere, mais do que nunca, a realidade vivenciada nas escolas, marcada por novas exigências ao trabalhador docente. Segundo Gatti et. al. (2010), essas exigências decorrem dentre outros fatores de condições postas como a acessibilidade das mídias e da informática à sociedade em geral, e de novas posturas que se fazem presente no campo da moral, das relações interpessoais na família e nos grupos de referência como a igreja, os grupos de vizinhança, etc.

Dessa forma, torna-se importante propiciar condições para que o professor ressignifique suas práticas, contribuindo assim para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, o que nem sempre ocorre, já que as instituições formadoras têm dificuldades de articular teoria e prática. Nesse sentido, o PARFOR, enquanto programa voltado para profissionais que atuam em sala de aula, deveria ser uma oportunidade privilegiada de estabelecer essa conexão, já que de um lado é necessário que os professores formadores do programa se aproximem do contexto da escola básica, e de outro que os professores da educação básica vivenciem processos formativos que lhes permitam dialogar com os saberes da experiência docente. Entendemos que esses saberes não são incompatíveis com o conhecimento teórico acumulado no campo educacional e com as práticas sociais que dele resultam; ao mesmo tempo em que reconhecemos a necessidade de ampliação do conhecimento do trabalho que esse docente desenvolve e contribuir para a sua profissionalização. (TARDIFF, 2010).

Em relação ao papel desempenhado pelos professores formadores, Mizukami (2005-2006) destaca que estes professores devem mediar a relação dos professores em formação com a prática, problematizando, analisando e fundamentando teoricamente essas práticas. Desse modo, segundo a autora, a escola e a universidade, a formação universitária e a prática pedagógica dos professores da educação básica devem dialogar, o que nem sempre ocorre. Infere-se, desse modo, que a formação de professores em serviço que ocorre em programas como o PARFOR deve colaborar com a constituição da ação docente e é componente importante para o desenvolvimento profissional do trabalhador docente.

Nessa perspectiva, quando o poder público se propõe a oferecer programas de formação de professores, Imbernón defende que o ponto de vista do docente (em formação)

deve ser considerado no planejamento dos programas de formação. O autor assevera, ainda, a necessidade de uma formação que instigue a reflexão, a fim de que os sujeitos em formação sejam “melhores planejadores e gestores do ensino- aprendizagem e por que não, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho” (2011, p. 27).

É necessário, ainda, segundo Alvarez (2007), que os cursos de formação de professores correspondam às expectativas dos alunos e averiguem o que o professor-aluno pensa, espera e aproveita do curso que está sendo ofertado. O autor chama atenção para a relevância dos cursos oferecerem aos seus professores o suporte necessário para uma profissionalização autônoma, em que se tenha capacidade de pensar e refletir sobre os problemas com que se deparam na prática. Assim, os próprios formandos devem poder desenvolver alternativas teórico-metodológicas mais ajustadas às suas realidades e estreitar a grande distância entre os cursos de licenciatura e a realidade encontrada na escola.

Desse ponto de vista, o papel da formação no PARFOR seria o de propiciar uma boa base para que os professores se desenvolvessem no exercício da profissão e fomentar a construção de conhecimento pedagógico qualificado.

De acordo com os entrevistados em nossa investigação, a formação de professores no PARFOR teve e tem grande efeito sobre suas atuações profissionais, conforme constatamos a seguir.

O profissional que está em sala de aula sem o nível superior (a licenciatura) é uma coisa, o profissional que está em sala de aula já com uma formação, ele já vai ser outra pessoa, porque antes da graduação nós estávamos com um nível de magistério totalmente atrasado, com práticas pedagógicas fora do correto e 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. Não precisou nem completar a graduação e a formação inicial já veio aperfeiçoar todas as práticas pedagógicas que estavam defasadas. [...] Quando você tem essa formação, você começa a ver o aluno como um sujeito crítico-reflexivo, antes disso ele era apenas um depósito de conhecimento (SUJEITO 1).

É interessante observar como não há referência positiva ao que eles já desenvolviam anteriormente e como somente após o contato com a formação universitária fosse possível realizar mudanças em suas práticas. Segundo a percepção desse entrevistado, a formação docente é necessária para prepará-los para uma prática reflexiva e consciente. Sendo o professor responsável pela formação de outros sujeitos, sua atuação está diretamente ligada à formação humanística dos seus alunos.

É importante enfatizar que falar sobre a reflexão na prática pedagógica tornou-se algo muito corriqueiro, porém o processo que compreende a reflexão crítica é mais amplo e precisa de mais rigor, não podendo ser entendido como um movimento de reflexão sem objetivos definidos. Para Contreras (2002), a reflexão crítica “tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica” (p. 163). Assim, a reflexão crítica exige uma tomada de consciência do professor que ultrapassa suas próprias intenções, pois a criticidade, que perpassa essa reflexão, possibilita contestar a estrutura social que envolve seu trabalho, promovendo uma maior consciência sobre suas práticas.

Ratificando essa ideia, Lüdke e Cruz afirmam que uma boa reflexão ajuda os professores a “problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares” (2005, p. 8).

Segundo os alunos do PARFOR, a formação de professores por meio do programa é um avanço para a educação e para a capacitação dos professores, visto que muitos deles não teriam condições de custear uma graduação e ficariam apenas com o magistério. Para eles, a oportunidade é valiosa, pois permite progredir na carreira, além de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem e com o próprio aluno.

Quando você tem essa formação, você começa ver o aluno como um sujeito crítico- reflexivo (SUJEITO 1).

A graduação pelo PARFOR foi um ápice na minha vida e na minha formação, porque eu já trabalho há muitos anos. Eu já estava há mais de vinte e cinco anos esperando por uma formação em nível superior. [...] O PARFOR foi árduo, mas no final é gratificante, mas fácil não é. Você está há vinte e cinco anos parado, trabalha oito horas diárias, no período de férias (no dia seguinte ao dia que você entrou de férias) enfrentar uma graduação com oito horas diárias, sai de lá e volta para a atividade profissional de novo... Foram quatro anos direto, sem férias, sem respirar, mas valeu a pena aquele dia que nos chamaram para *estar* ali... É maravilhoso (SUJEITO 4).

Olha essa formação é muito importante para minha vida profissional, porque é um conhecimento que eu pretendo levar para sala de aula. Então é riquíssimo o que estou aprendendo aqui (SUJEITO 8).

O sujeito 1 destaca que a partir do processo formativo passou a perceber o aluno como sujeito crítico-reflexivo, não sendo explicitado o que ele entende por isso. Essa concepção crítica-reflexiva só tem validade quando é contrária à ideia de alienação do sujeito perante a sociedade, o que nos permite indagar se efetivamente essa modificação ocorreu. A

escola deve levar esse sujeito a pensar, questionar sua realidade e seus problemas e refletir sobre as possibilidades de mudanças, uma vez que aceitar tudo é caminhar rumo à conformação.

Essa característica deve fazer parte do dia-a-dia do professor também, pois refletir sobre a ação, pode conscientizar o professor sobre o que ele precisa mudar, conduzindo-o a novos caminhos que podem levá-lo a soluções de problemas de aprendizagem.

Os sujeitos 4 e 8, com 30 e 11 anos de experiência no magistério respectivamente, relataram, ainda, que a formação acadêmica foi importante para sua atuação em sala de aula, já que esta foi o ponto máximo de sua formação profissional. O curso, para quem já é professor, tem grande valor, pois a formação de professores, segundo Marcelo Garcia (1995), está associada ao desenvolvimento profissional, enquanto perspectiva de continuidade. Para esse autor, o conceito de desenvolvimento profissional de professores tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Há ainda outros professores que reconhecem a importância do PARFOR para sua formação, somado às suas experiências e suas formações anteriores (primeira graduação), caso dos sujeitos 2 e 8, os quais já haviam obtido a graduação em Matemática e História.

Escolhi a pedagogia, porque só tinha o magistério e a minha primeira graduação era em outra licenciatura. Quando surgiu o PARFOR eu queria fazer pedagogia, mas nunca dava... Até que me inscrevi em pedagogia, já que sou professora efetiva do Ensino Fundamental I. Na época do concurso não era exigido a pedagogia, mas eu senti necessidade de me especializar na área. [...] Eu já tinha uma prática, só que eu não tinha conhecimentos específicos da área. Sou formada por uma universidade particular, mas não se compara com a federal. O PARFOR aumentou meus conhecimentos e de certa forma eu estava precisando me capacitar (SUJEITO 2).

A graduação na verdade me proporcionou mais crescimento, porque eu já vim com a bagagem. [...] O PARFOR ele contribui... eu já vim com uma bagagem, só me serviu de um meio, de uma amplitude para fazer melhor o meu trabalho [...] Como eu já estava em sala de aula, só fiz mesmo ampliar meus conhecimentos (SUJEITO 3).

Olha essa formação foi fundamental. Era o que eu precisava. Algumas coisas a gente já praticava, mas não tinha a teoria. [...] Quando a SEDUC dizia que ia implantar um projeto, fundamentado em determinado teórico eu vivia voando. Hoje tudo que acontece em sala de aula tem uma explicação e temos como buscar soluções (SUJEITO 4).

Eu estou num curso de formação, apesar de já ser formada numa área, mas como eu estou trabalhando no ensino fundamental é de suma importância fazer outra formação que é pedagogia. Faltava uma teoria mais específica (SUJEITO 8).

Segundo os entrevistados, o programa é visto como uma abertura para que o professor aprenda mais, mas é necessário que haja uma articulação direta entre teoria e prática. Ressalta-se que a “teoria” é considerada de suma importância por parte dos acadêmicos, pois alguns já possuíam formação em outras áreas do conhecimento, mas sentiam falta de um olhar mais direcionado para o ofício do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que lhes permita conhecer as bases teóricas que sustentam esse conhecimento, e que busque superar a aquisição fragmentada de informações e competências dirigidas à prática.

Sobre essa questão, Sánchez Vazquez (1977) elucida que “enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas” (1977, p. 210). Vale destacar que o conhecimento teórico construído deve ter relação direta com a prática, isto é, com a ação docente, pois conhecer teoricamente determinadas concepções não significa que o professor irá desenvolvê-las, daí a importância do professor formador ser elemento mediador da relação entre teoria e prática.

Ainda sobre a contribuição do PARFOR para a formação de professores, houve entrevistado que informou ter apenas o magistério e sentia necessidade de uma formação em nível mais avançado. Em sua percepção, é no ensino superior que os professores tomam conhecimento sobre fundamentos teóricos que os fazem desenvolver uma consciência sobre determinadas situações que acontecem em sala de aula, além de ter acesso a instrumentos que possibilitem intervir em sala de aula de maneira eficiente, possibilitando um processo educativo com melhor qualidade.

Por todas essas contribuições, para os alunos e egressos do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA o programa é uma excelente oportunidade e sem ele muitos não conseguiriam concluir um curso de formação superior. Eles se sentem muito lisonjeados por estarem cursando uma licenciatura em uma instituição pública e gratuita e tendo oportunidade de alçar novos voos através da construção de novos conhecimentos, mas não conseguem perceber que se trata de uma política emergencial necessária e prioritária para superar um quadro que vem se arrastando há muitos anos.

De acordo com os relatos dos professores, o PARFOR veio acrescentar na vida pessoal e profissional deles e para o desenvolvimento da educação pública nos municípios em

que atuam. E a graduação, por sua vez, possibilitou a obtenção de embasamentos teóricos para entender as variadas ocorrências de sala de aula.

Quando questionamos os professores sobre a importância do Curso de Pedagogia/PARFOR para suas vidas, ficou evidente que a educação superior é encarada como importante para o trabalho docente, além de ser sensível a satisfação por poderem cursar Pedagogia em uma instituição federal como a UFPA.

[...] eu fazia vestibular e não passava. Via a propaganda na televisão que o governo federal estava dando possibilidade, era só entrar na plataforma pra fazer inscrição... Quem atuava, mas não tinha a graduação. Aí eu entrei, Como eu já tinha vínculo efetivo na SEDUC [...] Daí pra frente foi só sucesso... Um sucesso árduo que no final é gratificante, porque fácil não é (SUJEITO 4).

Esse programa pra mim é dez. Nota dez, porque é uma oportunidade excelente. Nós que não temos condições de pagar uma faculdade, a universidade dá oportunidade, então pra mim é maravilhoso [...]. Principalmente eu que trabalho cem horas pelo município, a gente não ganha o suficiente que venha bancar estudo pago, a gente faz com muito esforço, mas uma universidade dessas pra fazer gratuitamente é um presente de Deus (SUJEITO 8).

Os relatos apontam uma grande satisfação em relação a formação recebida por uma instituição pública e gratuita. Os alunos-professores manifestam, de forma constante, gratidão pela oportunidade, mesmo com toda dificuldade de ter que conciliar o trabalho docente e o estudo, apesar de todos os problemas que uma situação como essa possa acarretar. Além disso, não há uma consciência clara sobre o papel do estado brasileiro em possibilitar condições para que os professores que já atuam na educação básica possam obter uma certificação em nível superior, já que a LDB estabeleceu essa exigência como necessária.

Ademais, fica claro que 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. É importante ressaltar, no entanto, que as políticas de formação docente precisam oportunizar além da formação, a permanência do profissional na docência. Para tanto, é preciso que os professores sejam motivados à qualificação e sejam valorizados no que diz respeito a realização de concurso público, plano de cargos e salário e condições de trabalho dignas.

Esses fatores que envolvem a valorização profissional também foram apontados na pesquisa de Susin (2015) quando indica que além da política de formação docente – exemplificada aqui com o PARFOR- é fundamental que tenhamos políticas paralelas que viabilizem a valorização e remuneração de professores, a fim de atrair e reter os professores



na carreira do magistério. Afinal de contas, que função teria o PARFOR, caso os professores em formação, ao término de seus cursos, optassem pelo abandono da profissão?

Em relação ao conteúdo do processo formativo, há, entre os entrevistados, quem questione o fato do Curso de Pedagogia da UFPA trabalhar com a pesquisa, que em geral costuma caracterizar o ensino universitário, o que demonstra que nem sempre as relações entre pesquisa e a prática pedagógica são muito claras, seja para os professores formadores seja para os professores que são formados no PARFOR.

Você trabalha muito a pesquisa, mas para nós que estamos em sala de aula, eu achei assim, um pouquinho, a escolha da universidade. A UEPA trabalha pra dentro da sala de aula, já a UFPA não, é diferente, ela te incentiva a ser pesquisador [...]. Preferia que fosse *a nível de sala de aula (sic)* (SUJEITO 3).

Sabemos que a atitude investigativa e crítica pode acompanhar o professor que esteja ativo em sala de aula, ou seja, que ele também possa atuar como um pesquisador, problematizando situações que envolvem a sua prática. Contreras (2002) defende que o professor deve ser pesquisador de sua própria prática e ser capaz de transformá-la em ponto de questionamento voltado à melhoria de suas qualidades educativas.

Além da relação entre ensino e pesquisa, é importante ainda considerar, que os professores aqui apresentados são unidocentes. Sobre isso, é importante fazer uma breve discussão sobre a unidocência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual a atividade profissional abrange diferentes áreas do conhecimento. O próprio documento que estabeleceu as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia, no ano de 2006, apresentou como principal missão a formação do unidocente, dando destaque para uma formação interdisciplinar. Tal perspectiva de formação necessita de uma melhor reflexão e análise das vivências e concepções daqueles que constroem a profissão no âmbito das classes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Cruz (2012) destaca que a própria natureza da unidocência e da profissionalidade unidocente se apresenta como um movimento complexo, em que a discussão tem alternado entre a busca por uma especialização do conteúdo e a proteção de uma formação global do sujeito, focalizada em uma sólida formação didático-pedagógica conectada à peculiaridade de se ensinar crianças pequenas.

De acordo com pesquisa realizada por Silva e Cruz (2015), os professores possuem pouco tempo para preparação para atuação unidocente<sup>22</sup> e para atender as peculiaridades que determina a didatização dos conhecimentos das variadas áreas do conhecimento. Além disso, a unidocência está sobreposta com outros aspectos que estão além do formalismo do conhecimento científico.

Segundo Cruz, “a profissionalidade docente é construída na relação que os sujeitos estabelecem em suas práticas com as demandas sociais internas e externas à escola, expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docente” (2012, p. 386). Esse entendimento, é reforçado por um dos professores entrevistados, o qual expressa as múltiplas exigências que compõem o trabalho desse profissional, quando afirma que:

Na escola nós somos tudo. Você é pai, mãe, psicólogo... E ainda tem que trabalhar com a maior parte das matérias do currículo (SUJEITO 3).

Assim, além de exercer a profissão docente, o professor tem que exercer diferentes papéis na escola, como pai, mãe, psicólogo, entre outros. Essa prática acaba estimulando um questionamento sobre qual seria, de fato, a função professor dos anos iniciais. Tardif e Lessard colaboram com essa reflexão, quando interpelam:

[...] ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário? O professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender (2005, p. 157).

Enfim, a profissionalidade unidocente é caracterizada pelo desafio, pela dificuldade e pela riqueza de lidar com as variadas áreas de conhecimento suscitando ou a busca pela especialização, tendo como referência as correlações entre as áreas de conhecimentos específicas ou a busca por novas possibilidades de inclusão das áreas de conhecimento, a partir de um exercício permanente de experimentação.

Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em muitos casos, enfrentam desafios que perpassam tanto pela escola quanto pela sociedade. Parte desses desafios se devem à desvalorização que esses professores sofrem no que se refere as suas capacidades enquanto profissionais, além da carência de incentivos que em geral costumam acompanhar a trajetória dos profissionais da educação.

---

<sup>22</sup> Silva e Cruz (2015), assim como outros autores utilizam o termo polivalente para os professores multidisciplinares que atuam com diversas áreas do conhecimento, mas optamos por utilizar o termo unidocente, por considerarmos mais adequando.

Os professores desse nível de ensino são formados na condição de unidocentes e muitas vezes têm sua capacidade intelectual desprezada, sobretudo, quando comparados aos professores unidisciplinares, ou seja, de disciplinas específicas e que atuam ou nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, pois ainda há uma significativa fração da sociedade que acredita que para atuar nos primeiros anos de escolarização, o professor não precisa dominar o conteúdo que ensina.

Ao passo que o professor de uma única disciplina se aperfeiçoa para ministrar suas aulas em disciplinas específicas, o unidocente precisa conhecer um pouco de tudo, cuja formação muitas vezes é considerada com baixo aprofundamento teórico, o que contribui para o baixo prestígio social do professor dos anos iniciais.

### **3. 3 O Curso de Pedagogia no Parfor/ UFPA: fragilidades e necessidades**

Nas falas dos entrevistados, percebemos que alguns acadêmicos do PARFOR enfrentaram constrangimentos na relação com os professores formadores, já que são relatadas situações em que sua formação é minimizada pelo fato de serem alunos do programa. Mesmo assim, se mostram agradecidos pela formação recebida e pelo aproveitamento que tiveram no decorrer do curso. Segundo eles, sem o PARFOR, muitos não teriam acesso a um curso de licenciatura em uma instituição pública federal como a UFPA e provavelmente se direcionariam as IES privadas, pleiteando bolsas de estudo através do PROUNI ou FIES, ou talvez continuassem apenas com seus cursos de magistério.

Subentende-se que a necessidade por formação, fez com que eles aceitassem algumas situações em que são desrespeitados durante o processo formativo, o que é grave; algumas dessas situações podem ser exemplificadas nas falas abaixo. Destacando que na pesquisa de Santos (2015) encontramos um relato semelhante ao que foi apresentado pelo sujeito 4.

Tinha uma aluna do regular, bolsista de um determinado professor na nossa sala, porque é possível que o aluno do regular cumpra disciplina nas turmas do PARFOR. Quando a professora entrou na sala de aula e viu essa menina ela olhou para ela e falou: “O que tu estás fazendo aqui?” Daí a menina respondeu: “Ah eu vim fazer a disciplina”. A professora disse que não ia adiantar ela fazer aquela disciplina. “Tu não vais aprender nada” – falou a professora. A aluna tinha perdido a disciplina e ela queria se formar... A professora fez esse comentário na frente de todo mundo. Nós entendemos que ali estava fazendo um faz de conta, já que a aluna estava ali e não ia adiantar nada, porque o aprendizado dela no regular é diferente do nosso aqui. Aqui era o mínimo, do mínimo, do mínimo... [...] No começo eram

muitos textos, muitos professores começaram a perceber a dificuldade das pessoas em compreender. No decorrer dos anos isso foi diminuindo e eu sempre dizia assim para um professor que eu tinha: “eu não quero ser tratada como aluna do PARFOR, eu quero ser tratada como aluna do regular, eu exijo. Eu quero que tu me dispense o mesmo tratamento, as mesmas exigências, as mesmas cobranças”... (SUJEITO 1).

Tinham professores que só liam a apostila, não exigiam muito. (SUJEITO 2).

Aconteceu de alguns professores falarem palavras grosseiras para outros professores que estavam em sala de aula, pelo fato de não conseguirem fazer trabalhos, ao nível de um trabalho universitário, porque você sabe que a exigência é muita e essa equipe que estava eram pessoas que estavam há muito tempo sem estudar. Pessoas de sessenta anos. [...] Nos sentíamos humilhados. [...] Foi a respeito mesmo de trabalho acadêmico, só com relação a isso, eu creio que muitos superaram (SUJEITO 3).

*As vezes o professor dizia que não ia tirar leite de pedra. São várias palavras que recebemos... (sic) (SUJEITO 4).*

Além da falta de sensibilidade e profissionalismo de alguns dos professores que atuam como formadores no programa, constata-se que o caráter intensivo e condensado do curso favorece o rebaixamento teórico-metodológico dos cursos do PARFOR, evidenciando-se a necessidade de repensar os modelos de formação de professores. Kuenzer (2002) denomina de “inclusão excludente” as estratégias educacionais de incluir pessoas em diferentes níveis de ensino, sem necessariamente assegurar um padrão de qualidade que permita uma formação emancipatória.

Outro aspecto que nos chamou atenção é que essa formação em vários momentos se apresentou como uma mera capacitação ou uma técnica a ser utilizada. Seria interessante que o curso possibilitasse ao professor uma reflexão sobre sua própria prática e o levasse a compreensão do sentido da dialogicidade. Uma formação que permitisse que tanto os professores quanto os alunos pudessem perceber mudanças em suas relações.

Com a configuração assumida em sua organização curricular, o curso acaba por contribuir preponderantemente para a certificação dos professores da educação básica que não possuem a formação em licenciatura enquanto, na realidade, precisamos de políticas de formação de professores que olhem para além do alcance de metas ou números, que se comprometam com o progresso do ser humano e com a melhoria da educação brasileira.

O sujeito 4, no decorrer da entrevista, fez referência várias vezes aos abusos sofridos por eles, por meio de seus formadores.

Eu achava que havia uma falta de respeito de alguns professores com nós que somos professores e que alimentávamos uma bolsa tremenda pra eles e

eles tratavam a gente assim (alguns, não eram todos... alguns eram amáveis). Alguns diziam: “*não vou arrastar corrente*” (*sic*) (SUJEITO 4).

Essa fala nos leva a pensar no motivo dos professores formadores subestimarem os professores em formação e sobre a possível “facilitação” do curso para esse público específico. Deduz-se que, nesse panorama, a preocupação fundamental é qualificar a maior quantidade de professores e não fazer com que o professor perceba as contribuições dessa “formação” em seu dia-a-dia de sala de aula.

Nota-se, ainda, a massificação no acesso aos programas de formação de professores, com a finalidade de cumprir metas para superar os déficits de formação e fazer com que os professores se conformem com o que está sendo oferecido a eles. Não há a intenção de inserir nas nossas políticas educacionais ações que libertem e emancipem esses professores através de suas práticas.

Decorrente ainda da organização curricular adotada, infere-se que não há aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala, já que o curso apresenta caráter intensivo. Uma disciplina de 60 horas, que normalmente é ministrada durante quatro meses em uma turma regular, ocupa apenas seis dias no PARFOR. Pensando nisso, Zaidan (2003) questiona a formação aligeirada e rasteira, realizada em um processo de ensino-aprendizagem descontextualizado e não reflexivo – o que parece estar expresso nos discursos dos entrevistados.

Tal contexto se apresenta como um entrave para uma formação de qualidade, já que o tempo é corrido, tanto para o professor formador, que precisa dar conta do conteúdo programático, quanto para o professor cursista, que precisa assimilar o que está sendo proposto em cada módulo.

Em vista disso, é necessário que o PARFOR seja desenvolvido da maneira que inicialmente foi proposto, como espaço para que os professores reflitam sobre suas práticas, deixando de lado a formação atropelada, exaustiva e sem propósito de melhoria para a educação e para a formação de professores.

Por outro lado, não se pode esquecer das peculiaridades do programa e seu público pois, se as entrevistas revelam que há professores formadores que “facilitam” e superficializam os conteúdos, há os que não o fazem – e estes não provocam questionamentos menores, mas outros, como se percebe no discurso que segue:

Agora quando chegava um professor que exigia, a turma sentia o impacto e queria trocar, não gostava. Quando chegava na sala determinados professores, todo mundo... Tinha professor que falava: Independente da

forma que vocês entraram vocês são alunos da federal. Acho que independente da turma o professor tem que dar o conteúdo (SUJEITO 2).

Alguns sujeitos fizeram questão de enfatizar que há professores que não desvalorizam os cursos do PARFOR. Isso revela que temos professores comprometidos com a superação das desigualdades existentes nas redes de ensino, e que apesar da diferença observada em relação aos cursos realizados no período extensivo, estão comprometidos com uma formação de qualidade.

Como se nota, os mesmos entrevistados que criticam os professores formadores que minimizam o curso e contribuem para uma formação rasteira também relatam que a turma queria substituir professores mais exigentes. Subentende-se que, de certo modo, a turma se acomodou com a facilitação do curso, demonstrando interesse em apenas obter um diploma, sem preocupar-se com a qualidade da formação recebida.

Outra peculiaridade do curso, que deve ser discutida, é o período em que as aulas acontecem. O ano letivo é dividido em dois períodos, o primeiro, nos meses de janeiro e fevereiro; o segundo, no mês de julho e parte do mês de agosto. Portanto, durante a realização do curso, que tem duração de quatro anos, o aluno que também é professor precisa abrir mão do seu período de férias que serviria para descanso das atividades laborais, o que para alguns é considerado uma dificuldade, somada ao fato do curso acontecer em período integral. O resultado desse modelo é que o professor fica quatro anos sem direito a descanso.

Um dos problemas em relação ao PARFOR é o modo como ele acontece (o dia todo) e nas férias. Só que lendo sobre formação, o que a gente pode dizer, é o que sobrou... Por que ter uma formação inicial, no tempo que era pra ti fazer, tu não fizeste, então o preço era esse... o dia todo. Estudar o dia todo não é fácil. Dava um certo horário que professores e alunos estavam cansados e os professores pensando em alguma coisa para trazer a tarde pra gente não dormir e a gente se esforçando pra não dormir (SUJEITO 1).

Nós trabalhamos de março a junho, digamos agora (dia 30/ 06), amanhã dia primeiro nós já tínhamos que está na universidade, então nós não tínhamos tempo de descanso. A nossa mente chegava cansada. O grande problema era esse... O tempo que era curto, era pouco. Tu sais de uma sala de aula estressado e chega numa sala de aula pra você produzir, não é fácil! Sem contar que muitas das meninas, a maioria tinha família, deixa filho e marido, enfim, *n* situações. O fato de ser em período de férias atrapalhava um pouco. Eu creio que a maior parte desses problemas de produção de trabalho era em relação a essa situação, porque o professor em si já vive estressado, do dia-a-dia de sala de aula, porque na escola nós somos tudo (SUJEITO 3).

O caráter intensivo do programa, com módulos de aulas em que cada disciplina é ministrada em uma semana, em alguns casos até mesmo em dias de feriados, tem se apresentado como uma experiência formativa bastante aligeirada, com duração curta e

corrida. Esta situação tem consequências negativas no aprofundamento teórico e no próprio amadurecimento dos alunos.

Entretanto, há quem considere que o curso nessas condições é apenas um detalhe e que não atrapalha o processo formativo, talvez porque seu cotidiano é em geral marcado pela intensificação de seu trabalho, não sendo diferente da condição dos cursos de formação em serviço.

Sabendo que o curso é intensivo a gente já vem pra cá preparado. A gente vai para casa muitas vezes com diversos trabalhos e eu não vejo problema. Se outros têm problema, eu não vejo problema nisso. Apesar de ser um tempo corrido, mas a gente aprende sim, porque para muitos é visto como se a gente não aprendesse, mas a gente que sabe, que lê materiais, a gente procura de várias maneiras se dedicar ao máximo. Eu acho que quem se propõe estudar de fato... (SUJEITO 5).

Olhando por outra perspectiva, constata-se que o sujeito 5 não vê problemas na forma como o curso acontece, destacando que este computa apenas cinco anos de atuação no magistério, o que consideramos ainda como início de carreira. Para Huberman (1999) nessa fase o professor ainda está empolgado com a profissão, mesmo entrando em choques frequentes com a realidade do trabalho escolar e docente. Toda essa euforia pode fazer com que o professor não consiga perceber o aligeiramento do curso, como um aspecto negativo para a formação. Diferente dos professores com mais anos de profissão e que estão mais cansados, que criticam o modo como o curso vem se desenvolvendo, pois precisam abdicar de suas férias anuais e não possuem intervalos entre suas atividades profissionais e seus momentos de formação.

No que se refere às experiências pedagógicas significativas vivenciadas no curso é perceptível em algumas respostas o entendimento da relação entre teoria e prática que deve ser construída na formação dos professores. Entretanto, constatamos que em muitas falas há uma separação entre dois momentos isolados desta relação.

A gente leu muitos textos, mas o curso não teve tanto a preocupação de nos indicar certos textos que a gente precisava, por que a prática nós já temos (SUJEITO 2).

Eu já tinha a prática, faltava só a teoria (SUJEITO 3).

As disciplinas foram boas, mas a parte prática é melhor. É a resposta da teoria (SUJEITO 6).

A questão de pouca leitura ou até mesmo a ausência de leituras mais indicadas para as necessidades do professor, destacada pelo sujeito 2, revela um planejamento que não

está articulado às vivências dos professores da educação básica e não está direcionado a uma formação sólida.

Ressaltamos desse modo, que não é suficiente que o curso seja planejado, é preciso fazer com que o professor se sinta como um agente de mudança, apto a transformar a si e aos outros. Vázquez nos diz que a atividade prática “é a transformação real, objetiva do mundo natural ou social” (1977: 194). Segundo ele, sem essa transformação não é possível entender a práxis como uma ação consciente.

O autor anuncia que, para discutir a relação entre teoria e prática, é necessário ter clareza sobre a autonomia e ao mesmo tempo a dependência entre as duas unidades. Uma não deve anular a outra e a teoria é fundamental à composição da práxis.

Um ponto bastante enfatizado pelos entrevistados é que eles já possuem a prática, mas que prática é essa? Esses professores supervalorizam a suposta prática, em detrimento de uma teoria, considerando muitas vezes que os conhecimentos advindos da experiência são mais importantes.

Muitas vezes, nos discursos dos professores, teoria e prática estão separadas. Observa-se que ao mesmo tempo em que eles separam, eles fazem uma oposição entre essa relação teoria e prática. Assim, a prática é entendida como saber-fazer, ou seja, como um modelo de ministrar aulas; e provavelmente, essa ideia é sustentada pela forma como o curso vem acontecendo. Segundo Gatti (2011) os cursos de licenciatura apresentam uma falta de equilíbrio na relação teoria-prática, o que afeta a formação docente. Corroborando com a discussão, Freitas (2009) destaca que os cursos de licenciatura trabalham de maneira inadequada, pois são medíocres tanto teoricamente, quanto em questões referentes a prática.

Já com base nos estudos de Contreras (2002), entendemos que é necessário superar a recorrente dicotomia entre teoria e prática que usualmente marca os processos de formação docente e entender o conhecimento como base para os recursos intelectuais que auxiliam a ação docente em todas as etapas da prática pedagógica. A reflexão, desse modo, deve ser um processo de contínua transformação. Por isso é importante que, além da reflexão, considerada necessária na formação, o docente procure articular os conhecimentos acadêmicos a sua própria ação.

Perguntamos aos professores em formação e formados pelo PARFOR se o programa considera as experiências que eles trazem para a academia. Alguns consideram que sim, outros revelam que, embora eles socializem suas experiências, isso não traz maiores impactos no desenvolvimento das aulas.



Não foi muito levado em consideração, porque os professores não tinham muita paciência (uns tinham e outros não). O fato de você está muito tempo em sala de aula só serviu pra ti contar experiências, pra ti auxiliar em dissertações, mas no relacionamento com o professor o que acontecia era que as vezes eles tentavam amenizar a situação (por nós estarmos ali naquela situação, por ter pessoas com idade mais avançada ou só estavam querendo a aposentadoria). Eles tentavam amenizar a situação, mas eu não vejo que foi levado em consideração. [...] A nossa experiência não estava servindo basicamente de nada na universidade. [...] A gente só fazia relato de experiência, falava o que a gente vivenciava na escola, mas não se fazia uma relação com a academia. Era apenas para contar “causos” (SUJEITO 1).

Não se fazia essa relação entre experiência e academia (SUJEITO 3).

Os sujeitos 1 e 3 destacaram que suas experiências não foram aproveitadas durante o processo formativo, o que consideramos uma falha dada a natureza do programa e a grande importância de que os formadores percebam que as vivências docentes (e pessoais) variadas podem (e devem) contribuir com a formação.

Entendemos que aproveitar as experiências dos alunos-professores é um grande desafio para os professores formadores do PARFOR e mesmo para os cursistas. É necessário articular teoria e prática, para que o professor-aluno entenda suas vivências em sala de aula.

Logo no início não levaram em consideração essa experiência, porque eu acho que quando eles viram nós tudo dos trinta, quarenta anos eles se debateram, foi barra. Depois com o tempo eles viram que havia como dialogar a nossa prática com a teoria que estava ali. Aí foi se acomodando as experiências, aí houve a troca sim. Muitas vezes houve, outras não. Mas nem tudo é perfeito (SUJEITO 4).

O sujeito 4, por sua vez, afirmou que num primeiro momento houve uma resistência por parte dos professores formadores, entretanto, com o passar do tempo, suas experiências foram valorizadas. Os demais sujeitos, conforme pode ser visto a seguir, acreditam que suas experiências serviram para potencializar as relações entre aquilo que está sendo estudado e o que acontece nas escolas que atuam.

Os trabalhos levavam sempre em consideração nosso cotidiano e alguns trabalhos tinham que ser aplicados nas nossas escolas (trabalho e comunidade). A parte ruim é que eles não exigiam o que exigem do aluno regular, porque a gente não tinha tempo e acabava que algumas pessoas empurravam com a barriga e conseguiam o diploma de maneira fácil (SUJEITO 2).

Os professores levam em conta a partir do momento que eles ouvem. Muitas vezes a gente vê que em determinadas disciplinas a gente também contribui. Não é só chegar aqui e ficar ouvindo não. A gente vê que a nossa prática docente, a partir do nosso relato que a gente também contribui e os professores oportunizam isso, mas também se tem algo que a gente faz que não está de acordo, também eles falam (SUJEITO 5).

[...] Nós mostramos para os professores a nossa vivência em sala de aula, se torna mais fácil para nós que somos atuantes na educação e que já trabalha como professor. [...] Todos os professores até agora consideram essa experiência. Todos assim, eu digo que noventa por cento dos que já passaram. Eles sempre envolvem mesmo. Eu acho que é uma troca de conhecimento, porque a gente consegue levar pra eles o que a gente já vivencia (SUJEITO 6).

Muitas vezes são levadas em consideração as experiências, através das práticas, das convivências. Nós temos a prática de sala de aula, mas ainda não tínhamos o conhecimento da teoria e agora a gente tá conseguindo juntar prática e teoria (SUJEITO 7).

Eles deixam a gente muito a vontade na hora de fazer os trabalhos, eles pedem para que a gente passe nossas experiências. Então é assim, a gente se sente bem a vontade, porque nós já temos a prática de sala de aula. Quando a gente chega aqui, a gente mostra nossa prática, aquilo que desenvolvemos (SUJEITO 8).

É possível perceber nesses relatos diferentes entendimentos, já que alguns deles revelam que as discussões realizadas nas aulas do PARFOR contemplam suas práticas e experiências cotidianas. Destacamos que os professores relatarem suas experiências não é suficiente, é necessário que haja uma reflexão sobre as situações vivenciadas.

Falar simplesmente da necessidade de reflexão acerca das situações vivenciadas em sala de aula é corriqueiro, mas o processo reflexivo real é profundo e requer bastante atenção, pelo que a reflexão-crítica demanda um processo de tomada de consciência do professor. Perceber essa reflexão como aspecto importante da prática docente não é uma missão simples, pois há muitos professores apegados a ideias ultrapassadas e que estão cristalizadas em seu trabalho.

Sendo assim, percebe-se que ainda é um desafio do PARFOR aproximar teoria e prática, já que ambas se complementam. É perceptível nos relatos de alguns professores que nem sempre os debates desenvolvidos em sala de aula se articulam com suas práticas. Não queremos aqui supervalorizar a experiência, mas devemos considerar que o conhecimento científico não é o único saber utilizado na rotina do professor e é de extrema importância articular esse saber às experiências dos professores que estão se formando em serviço.

É essencial que os profissionais da educação básica sejam ouvidos por seus professores formadores. Os alunos do PARFOR devem se perceber como sujeitos de sua própria aprendizagem e sejam capazes de relacionar o que está sendo discutido da academia com o seu dia-a-dia de sala de aula. Daí a importância do formador entender as especificidades de alunos que já atuam como professores. É de grande valor escutar os cursista, tendo a consciência que estes, têm muito a ensinar e aprender.

Colaborando com essa discussão, Nóvoa (1995) assevera que a “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (1995, p. 25-26). E acrescenta:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p 25).

Note-se, o processo de reflexão é essencial para a formação de professores, principalmente na formação em serviço. Parte-se da hipótese de que o professor que reflete sobre sua própria ação está mais preparado para entender e intervir no processo de ensino-aprendizagem. A formação em serviço deve ser analisada na perspectiva da qualificação do trabalho docente, na busca da melhoria dos níveis de aprendizagem. Para isso, são necessárias contínuas reflexões sobre nossas realidades em sala de aula, o que, parece, não está sendo feito com frequência no curso estudado.

Esse tipo de formação não deve existir apenas para suprir uma exigência da LDB, mas deve estar composta de propostas educacionais contextualizadas com o trabalho docente, isto é, elaboradas a partir das diversas realidades dos professores. O processo formativo deve ser visto como um processo de construção de conhecimento e de novos sentidos e deve estar propenso a transformações que objetivem atingir níveis de mudanças em que predominem elementos qualitativos.

A partir das próprias experiências, é natural que os professores estejam mais ou menos abertos para aquilo que é novo. Confrontar-se com essas experiências é importante para o desenvolvimento do professor, para que ele não se torne um mero reproduzidor de métodos ou estratégias. Segundo Pineau, “a escola da experiência é uma contra-escola que faz passar o exame antes e dá as lições a seguir” (1999, p. 337).

Nesse sentido, as experiências de vida são fundamentais na formação do professor e é relevante trabalhar suas consequências na prática pedagógica docente. Para Larrosa (2002), a experiência produz saber e é a partir dessa experiência que se constrói o saber profissional.

Além do pouco aproveitamento que o curso faz das experiências docentes que os acadêmicos PARFOR possuem, outras questões foram levantadas acerca do processo formativo, os entrevistados relatam que:

Não teve suporte, nem apoio nenhum financeiro, nem alimentação. Sabendo que o professor (não eu aqui) veio do interior, necessitava muito mais dessa ajuda, de uma casa para dormir, de um lugar... A parte da alimentação depois chegou a abertura do Restaurante Universitário foi que melhorou, *mas a gente sofreu um bocado (sic)* (SUJEITO 4).

Uma dificuldade, sinceramente é a questão da localidade, que tem que se deslocar de onde a gente mora, muitas vezes a gente enfrenta dificuldades, a agente não ganha aquela famosa bolsa para nos ajudar e eu nem tanto que sou efetiva e todo mês tem lá, mas muitos colegas aqui não são efetivos, são temporários, aí chega o período de férias, aí tem colegas que passam por muita dificuldade (SUJEITO 6).

Uma das principais dificuldades é a locomoção. Para eu vir pra cá, já que sou de outro município... Até financeiro também, porque ainda não tem um incentivo. Não tem nenhuma bolsa do governo e nenhuma ajuda financeira do município, ainda mais sendo temporário... Tem período que a gente fica sem receber, porque somos afastados nos meses de janeiro e julho. Não recebemos décimo, férias, nada! (SUJEITO 7).

Essas carências reveladas pelos alunos do PARFOR estão em conformidade com as pesquisas de Santos (2015) e Jesus (2014) e foram bastante pontuadas pelos professores que ainda estão em formação, já que eles passam o dia todo na universidade - durante o período de aulas - o que acarreta um gasto muito grande com alimentação para que eles permaneçam integralmente nas aulas, além dos custos com transporte e manutenção fora de seus municípios.

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.

### **3. 4 Formação de professores no PARFOR e suas relações com a prática pedagógica**

De um modo geral, as entrevistas realizadas com professores da educação básica que já estiveram ou estão em formação pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA evidenciam que suas práticas pedagógicas mudaram após esse processo formativo. É importante destacar que a maioria desses professores estava ou está cursando a primeira graduação, muitos deles

com um longo tempo sem se dedicar aos estudos acadêmicos, o que reforça a importância de se ter uma formação consistente.

Sabe-se que, nos últimos tempos, houve um significativo investimento do governo em programas de formação docente, sejam eles de formação inicial ou continuada, e o PARFOR hoje é um grande exemplo desses investimentos. Desse modo, a expectativa é que essa formação promova mudanças na atuação profissional dos professores que a recebem.

Quando os entrevistados foram questionados sobre a importância do PARFOR para suas práticas pedagógicas, todos relataram que o programa foi de extrema importância para o aperfeiçoamento da prática, conforme pode ser observado em alguns trechos da entrevista.

[...] A academia nos traz um novo modo de ser, um novo pensamento, até mesmo uma maior autonomia. Olha só, como posso dizer... o meu modo de ministrar aula já se tornou diferente das meninas que estavam em sala de aula. Comecei a despertar no aluno a criticidade, a reflexão, induzindo esse aluno a pensar, refletir... Comecei a tratar esse aluno de maneira diferente (SUJEITO 1).

O PARFOR trouxe conhecimentos e possibilidades de concluir minha graduação que era uma coisa que faltava para minha formação, tanto como pessoa, quanto como profissional da educação, possibilitando com toda certeza mudanças na minha prática pedagógica e consequentemente melhorias no processo de ensino- aprendizagem, já que comecei a perceber o aluno de outra forma (SUJEITO 4).

Para Contreras (2002), tanto os educadores quanto os educandos devem se articular como cidadãos críticos e o professor, por sua vez, deve assumir o compromisso com o fazer libertador, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Enfatizamos que o sujeito 1 destaca a autonomia conquistada a partir da formação em nível superior. Sobre isso, Contreras define “o entendimento da autonomia como chave para a compreensão de um problema específico do trabalho educativo, característica que se mostrará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa”. (2002, p. 89).

O autor chama atenção para a importância de evitar definições reducionistas relativas a essa noção, já que o ensino é um trabalho caracterizado por inúmeros condicionantes, das mais diferentes ordens, na medida em que se torna evidente a natureza social e pública dos processos educativos.

Todavia, para alguns entrevistados, a colaboração do programa foi simplista e os alunos-professores não souberam expressar efetivamente como suas práticas mudaram a partir

do processo formativo, simplesmente afirmaram que mudou. Será que isso se dá por não conseguirem perceber, de fato, as contribuições do programa para seu dia-a-dia em sala de aula? Será que pela pouca articulação que o curso faz entre teoria e prática?

Houve mudanças em algumas práticas pedagógicas, em alguns conhecimentos pedagógicos e nos conhecimentos da legislação educacional (SUJEITO 2).

Ah o PARFOR contribuiu... Serviu de um meio para fazer melhor o meu trabalho (SUJEITO 3).

Já aprendi muito, já mudei as minhas metodologias por meio dessa formação. Trabalho com mais segurança e isso melhorou bastante a minha prática (SUJEITO 8).

Afinal que melhorias são essas relatadas nas entrevistas? Sobre isso, Schon (1982) diz que o processo de formação possui forte influência do modelo da racionalidade técnica, em que a atividade profissional é especialmente instrumental, voltada para a solução de problemas por meio de uma sobreposição severa de teorias e técnicas científicas, fazendo com que os acadêmicos tenham acesso a autores, sem necessariamente viabilizar instrumentos importantes para a intervenção na prática pedagógica do professor.

A prática pedagógica nesse modelo de formação, não é entendida como ambiente de construção de saberes, não valoriza, portanto, os saberes que os professores constroem no seu dia-a-dia de sala de aula. O professor, ao assumir a racionalidade técnica, assume também a concepção “produtiva” do ensino, preocupando-se apenas em alcançar resultados ou produtos determinados.

Desse ponto de vista, o professor é um mero transmissor de saberes produzidos por outros, modelo que norteou e muitas vezes ainda direciona as práticas pedagógicas de muitos docentes. Como se nota, é um modelo que não entende a prática pedagógica como espaço de reflexão e construção de conhecimento. Conforme destaca Contreras (2002), a racionalidade técnica é incapaz de resolver o que é imprevisível em sala de aula.

Defendemos a ideia de que pensar sobre as peculiaridades da profissão possibilita aos docentes escolhas conscientes, nas quais o professor não seja um mero transmissor e/ou receptor de conhecimento científico ou de teorias advindas da academia, mas tenha papel fundamental no processo de produção do conhecimento. Seu cotidiano profissional mobiliza saberes de diversas fontes, sendo o conhecimento científico apenas um desses saberes – portanto, há de considerar esse conhecimento articulado à experiência.

Ainda sobre a relação entre a formação e a prática pedagógica dos professores, há quem considere essa formação satisfatória, pois consegue atingir professores dos municípios

mais afastados da capital, possibilitando que estes professores tenham uma formação mais adequada para atuar na educação básica.

O PARFOR veio aperfeiçoar a minha prática pedagógica para eu poder contribuir com a educação... Melhorando cada vez mais, novos conhecimentos para eu poder levar uma educação de qualidade para meus alunos, para meu próprio município, meu próprio lugar. O PARFOR tá sendo de suma importância, porque tá dando suporte para esse ensino, pra poder melhorar nossa prática, aperfeiçoar nosso conhecimento, buscar... (SUJEITO 6).

A importância do PARFOR para minha vida é a questão financeira, quanto a sua importância para minha prática pedagógica, serve para me capacitar para que possa desenvolver um melhor trabalho em sala de aula com meus alunos, a fim de contribuir para uma educação de qualidade para o nosso país, principalmente no município onde atuo. [...] De certa forma o PARFOR está contribuindo para diminuir as diferenças entre as cidades menores, mais afastadas (em relação a capital e às cidades maiores). Pelo PARFOR a gente tem possibilidade de aprimorar ainda mais nosso conhecimento e enfrentar as dificuldades. Através da nossa capacitação, da nossa formação pedagógica, nós conseguimos superar um pouco as dificuldades (SUJEITO 7).

Se bem executada, a formação do PARFOR, não contribui apenas com o professor que atua na educação básica, mas também tem impactos nos alunos destes, que terão uma educação de melhor qualidade.

Observamos, ainda, entrevistados que destacaram a importância do PARFOR para melhorar sua situação financeira e para diminuir as diferenças entre as cidades da capital e do interior, já que a formação em nível superior promove um reforço financeiro para o professor da rede pública. O impacto se sentiria principalmente nos municípios mais afastados das grandes cidades, onde a formação em nível de licenciatura é mais escassa.

Como percebemos, as contribuições do Curso Pedagogia/PARFOR/UFPA são manifestadas nos relatos a partir de diferentes possibilidades, seja do ponto de vista intelectual, financeiro, etc. De um modo geral, segundo os professores estudados, o processo formativo repercute no processo educativo e em seus comportamentos frente aos desafios diários da sala de aula.

Porém, não basta realizar reflexões isoladas, é necessário que essa reflexão tenha um caráter crítico, analisando, segundo Contreras (2002), as possibilidades transformadoras contidas no cenário social das aulas.

O mesmo autor ressalta que a escola, hoje, exige que o professor esteja apto a lidar com as diversas situações que aparecem em sala de aula, pelo que os cursos de formação de professores precisam estabelecer uma base reflexiva (e crítica) da atuação docente.

É importante que o professor tenha uma formação que o leve a questionar sua prática, que possibilite a problematização de situações que ocorrem em sala de aula, a fim de que estes retornem a sua prática com uma nova perspectiva. Nessas circunstâncias, é importante discutir o processo formativo para aqueles que já são professores e os desafios tanto pessoais quanto coletivos que permitem uma nova visão sobre as práticas diárias de sala de aula.

Embora todos os professores afirmem que o curso contribui com suas práticas pedagógicas, em outros momentos alguns destes afirmaram que o curso não considera as experiências que eles já têm em sala de aula, desarticulando-se, assim, a teoria da prática.

Na formação em serviço, as situações que acontecem em sala de aula devem dar subsídios para a formação teórica, possibilitando o desenvolvimento dos conceitos de ressignificação e problematização da prática, gerando uma atitude capaz de superar as adversidades encontradas no exercício de suas funções. A partir da valorização dessas experiências, é possível articular diferentes saberes, sendo este momento muito importante para a produção teórica e para a inovação.

Como visto, ao perguntarmos aos professores se a comunidade escolar percebe mudanças em suas atuações profissionais e em suas práticas pedagógicas, as respostas nem sempre são positivas. A entrevistada nº 3 nos disse que após a formação do PARFOR não retornou para a escola em que atuava e os sujeitos nº 2 e nº 6 afirmaram que a comunidade escolar é indiferente às mudanças que ocorreram após seu ingresso no PARFOR.

Pra comunidade escolar é tudo normal (eu acho), eles nem se ligam... Pelo fato do município ser precário e antigamente só exigiam o magistério (e eu tenho o magistério)... Agora com esse segundo concurso todo mundo tem pedagogia, só há uma efetiva que não tem. Agora que eles estão se ligando, devido as campanhas na televisão (SUJEITO 2).

Eu acho que a comunidade escolar ainda está muito comodista. Eu acho que é porque na comunidade onde eu moro, quando a gente vai inovar ou fazer uma coisa diferente soa para eles como uma coisa normal. Você erra e muitas pessoas te julgam, você acerta e poucas pessoas te elogiam. Eu acho que a gente tem que se autoavaliar e perceber que o que você tá fazendo é o mais importante (SUJEITO 6).

O entrevistado nº 2 destaca que, durante muito tempo, a comunidade escolar se acomodou e como o magistério era permitido para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, esse nível de escolarização do professor era tido também como suficiente. O entrevistado nº 6, por sua vez, destacou a falta de reconhecimento das novas práticas adotadas por ele.



Esses professores possuem 20 e 18 anos de atuação no magistério, e segundo Huberman (1999) estão na fase de busca de diversificação das metodologias e práticas, no entanto, essas inovações não são reconhecidas pela comunidade escolar, o que pode frustrar o professor frente a aceitação de novas práticas pela comunidade escolar.

Se a comunidade escolar não percebe mudanças na prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, não legitima o processo de ensino-aprendizagem, será que a formação vem impactando realmente na escola básica? Ou talvez essas pessoas desconheçam que esse tipo de formação contribui para que o professor perceba as limitações de sua prática pedagógica e desenvolva habilidades que lhe permitam lidar com as diversas situações que acontecem no dia-a-dia de sala de aula.

Outro grupo de professores afirma que os impactos do programa em sua formação e atuação são percebidos pelas famílias dos educandos e pelos próprios funcionários das escolas.

É difícil falar por alguém, saber como essas pessoas percebem... É percebido quando você traz uma coisa nova para a escola, agora como a comunidade percebe isso... As outras professoras falavam: “Você tinha que partir para uma coordenação, não é pra você ficar só nisso. Você tem que buscar outras coisas, você tem potencial para outras coisas”. [...] Eles parecem nos ver de outra forma, ainda mais quando você fala que foi formada pela UFPA, mas eu sempre faço questão de dizer: “*barra PARFOR*” (*sic*) (SUJEITO 1).

Quando disse que já estava com trinta anos de trabalho, eles diziam: “A senhora já vai embora, eu não quero! Eu quero que meu neto estude com você”. Ano que vem me aposento. [...] A comunidade percebe a medida que me preocupo com o aprendizado da criança, com os problemas que apresenta para atingir os objetivos dos conteúdos. Nós em sala de aula, estamos focadas para o aluno, com um ser que a gente tá formando ali, educando, aí a gente tem esse olhar... E muitos pais reconhecem isso... (SUJEITO 4).

A mudança é bem visível a partir do momento que começamos a estudar, pois passamos a ter novas atitudes. Isso é visível e as pessoas percebem. A gente sabe que está sendo reconhecido, a partir do momento que as pessoas elogiam, reconhecem... Os pais conseguem observar a mudança também, pelos trabalhos diferenciados que a gente passa a desenvolver. Os pais que acompanham, eles conseguem visualizar e a gente sabe que está mudando a nossa prática, devido o reconhecimento das pessoas (SUJEITO 5).

A comunidade percebe através das minhas práticas pedagógicas, nas estratégias utilizadas para o processo de aprendizagem dos alunos. Saímos daquele método tradicional que nós estávamos atuando em sala de aula, por não ter essa capacitação, essa formação e principalmente pelos conhecimentos adquiridos através do programa e das disciplinas que são ministradas pelos professores da UFPA (SUJEITO 7).

[...] A gente percebe nos pais, que eles se sentem mais seguros em colocar seus filhos com uma pessoa que está se formando na área indicada que é a pedagogia (SUJEITO 8).

Diferentemente do grupo mencionado anteriormente, esses professores se posicionam de forma satisfatória, já que pais de alunos e a comunidade passaram a vê-los de outra maneira após o ingresso no PARFOR, o que indica o reconhecimento de que eles estavam se qualificando para melhor contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Um ponto a ser refletido é a natureza da formação em serviço que é desenvolvida; para que possa surtir os efeitos desejados de melhoria da educação básica, deve dar subsídios para uma prática reflexiva e transformadora.

Dessa forma, entendemos que os cursos do PARFOR devem se constituir como um espaço de formação que permita aprendizagens que colaborem para a prática pedagógica, deixando o modelo tradicional e sem fundamentação de lado e valorizando aspectos reflexivos. Além disso, é importante que considerem a autoavaliação, que ajuda a perceber o que precisa ser melhorado na atuação docente. Colaborando com essa ideia, Benincá (2002) diz que o “caminho que se abre propõe transformar a nossa prática pedagógica por meio da reflexão e pela ressignificação. A prática refletida transforma o senso comum e torna o ser humano sujeito”.

O professor precisa pensar sua prática, analisar seus problemas e buscar soluções. No entanto, não basta o professor ser reflexivo, é necessário transformar a escola, numa escola reflexiva. É preciso que a escola seja “organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumpri-la” (ALARCÃO, 2003, p. 44).

Pois é na escola que está a realidade em toda sua multiplicidade. É nela também que está a perspectiva de construção de conhecimento através da prática coletiva. Não é suficiente ser reflexivo individualmente, é preciso estabelecer um princípio comum que objetive a melhoria da educação.

### **3.5-Confluências e divergências sobre o processo formativo no PARFOR**

Nesse item faremos uma comparação sobre as percepções dos egressos e dos graduandos sobre o processo formativo vivenciado no PARFOR, pois no decorrer das

entrevistas, embora muitos dos seus discursos tenham sido similares, outros divergem significativamente.

Os professores relatam as contribuições do programa para sua vida pessoal e profissional, conforme pode ser visto a seguir nas falas de alguns sujeitos:

O PARFOR foi fundamental, porque nós melhoramos nosso modo de ministrar as aulas, nosso modo de conduzir nosso aluno e formá-lo como cidadão (SUJEITO 1).

O PARFOR foi o ápice da minha formação... foi maravilhoso. O que para mim foi demais, foram as descobertas. O PARFOR contribui até hoje para minha atuação profissional (SUJEITO 4).

A importância para a minha vida é a questão financeira, já para minha atuação profissional serve para me capacitar e desenvolver melhor o meu trabalho (SUJEITO 7).

Eu me sinto lisonjeada em fazer uma graduação na federal que foi sempre um desejo. É um sonho que estou realizando (SUJEITO 8).

Constata-se, em geral, a satisfação por parte dos entrevistados – embora algumas falas sejam bem genéricas e, em outros momentos, apareçam críticas ao programa. No conjunto, mesmo o curso tendo alguns problemas referentes a falta de ajuda de custo, o período em que as aulas acontecem, as condições de trabalho e de formação, o fato de algumas pessoas residirem em outros municípios, todos os esforços valeram a pena.

Nota-se que em meio as motivações, sejam pessoais, profissionais e/ou financeiras, os professores que estão cursando ou cursaram pedagogia pela UFPA/ PARFOR estão preocupados com a própria formação. Isso revela que os professores da educação básica pública querem se aperfeiçoar e buscar conhecimentos, usufruindo das oportunidades que lhes são concedidas.

Outra questão que merece destaque é que os alunos acham importante a gratuidade do curso e o fato deles estarem estudando em uma instituição federal, ressaltando que os professores que estão na segunda graduação, cursaram a primeira em IES privada.

O acesso em um curso de formação de professores – em nível superior- impacta na vida deles de diferentes formas. Essa formação é vista como uma oportunidade única, visto que o acesso em uma universidade ainda é para poucos. Como exemplo disso, destacamos os próprios professores-alunos do PARFOR que tiveram acesso à graduação, muitas vezes, de maneira tardia, o que só faz aumentar a gratidão deles pelo programa.

O sujeito nº 4 está atuando há 30 como professor da educação básica e só ingressou no ensino superior recentemente, isso nos fez refletir sobre aposentadoria. Entende-

se que embora o professor declare que houve mudanças em sua prática pedagógica, ele não atuará por muito tempo nas escolas, o que contradiz um dos objetivos do plano que é o de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

Apesar disso, admitimos, pelos seus relatos na entrevista, que o ensino superior contribuiu para que o professor finalize sua carreira realizando uma conquista pessoal e profissional.

Por outro lado, há professores que ainda estão em início de carreira (sujeitos 5 e 7) e que precisam ser mais valorizados, a fim de que estes tenham interesse em continuar na profissão, pois a falta de perspectiva quanto ao crescimento profissional, as precárias condições de trabalho e a baixa remuneração são alguns dos aspectos que colaboram para a não permanência na carreira. Apenas a satisfação com o processo formativo não é suficiente para compensar as necessidades do professor.

Mesmo que todos os professores demonstrem certa empolgação com o ingresso no PARFOR, eles não são unânimes em todos seus posicionamentos. Há algumas divergências entre o discurso dos professores formados pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA e os professores do mesmo curso, mas que ainda estão em processo de formação.

As divergências entre os dois grupos de professores pesquisados estão presentes em algumas problemáticas que o curso carrega. Em seus relatos, três dos quatro egressos do curso informaram que o tratamento deles era diferenciado em relação aos alunos dos cursos regulares, afirmando que muitas vezes os conteúdos não eram aprofundados e que isso se dava pelo fato de muitos alunos do PARFOR estarem há muito tempo sem estudar. Dentre os relatos dos professores, destacamos:

Havia uma facilitação. Tipo assim, não é passar a mão na cabeça, mas dado o grau de dificuldade das pessoas... eu não sei se eles viam os alunos como coitados, eu acho que sim... (SUJEITO 1).

É interessante atentar para esse ponto. O aluno percebe que o outro o vê como um “coitado”, como alguém que não tem condições de aprofundar seus conhecimentos, o que só faz aumentar o preconceito em relação a esse tipo de curso, atribuindo ao programa uma posição de inferioridade. Enfatizamos que os discentes do PARFOR querem ser reconhecidos como alguém que aprende e que pode contribuir para a educação de nosso país.

Fica claro que a formação dos professores tem sido representada pelo aligeiramento e pela falta de aprofundamento teórico e intelectual dos acadêmicos do curso.

Esse rebaixamento na qualidade da formação é visto por Freitas (2007) como uma dinâmica de “secundarização do conhecimento” (p. 5).

Junto a isso, ainda há limites de aprendizagem que acometem alguns discentes do PARFOR. O fato de que todos já possuem uma atividade profissional e muitos já constituíram família, pode se apresentar como um impeditivo para que se dediquem ao curso com mais veemência.

Por outro lado, alguns dos entrevistados enfatizaram que nem todos os professores agiam de maneira desprezível com o programa, alguns os exigiam da mesma forma que exigem dos alunos regulares.

Outro ponto, mencionado por três dos egressos, é o desrespeito que alguns dos professores formadores tiveram em relação aos acadêmicos do PARFOR. O entrevistado 3 comentou, inclusive, que houve um professor que proferiu palavras grosseiras para alguns alunos que não conseguiam realizar os trabalhos no nível desejado e que os alunos se sentiram humilhados.

É interessante destacar esse tipo de conflito entre os professores formadores e professores-cursistas do PARFOR. Os cursistas perceberam certa discriminação vinda do formador, uma vez que este não considera o processo histórico do seu aluno e nem, tampouco, suas experiências prévias na escola ainda enquanto alunos, as quais muitas vezes são carregadas de dores e frustrações. Recorde-se, muitos desses professores em formação tiveram uma educação básica precária – e reproduzem as informações da maneira como “aprenderam”.

Temos consciência de que o PARFOR não tem como corrigir lacunas deixadas pela educação básica, inclusive aspectos primordiais como as habilidades de leitura e escrita. Contudo, enquanto programa de formação inicial e continuada de professores, o PARFOR precisa considerar esses fatores e criar condições/metodologias para que se possa aproveitar os conhecimentos prévios de seus alunos como uma importante ferramenta para a construção de novos conhecimentos.

Relatos de facilitação do curso e de ambientes de aulas desrespeitosos não foram apresentados por nenhum dos alunos que ainda estão em formação, talvez por terem receio de represálias. As principais dificuldades encontradas por eles fazem referência, segundo dois dos professores que ainda estão na academia, à localidade, haja vista que a maioria dos professores moram e trabalham em outros municípios, o que acarreta custos elevados de deslocamento e a manutenção.

Além da complexidade de ter que conciliar os estudos com o trabalho, ainda têm que assumir várias despesas para permanecerem no curso (deslocamento, alimentação, hospedagem), o que se torna um entrave, já que seus salários já estão comprometidos com manutenção da casa e da família. Por outro lado, todo esse esforço pessoal e a ideia de que eles podem vencer tem como consequência a elevação da autoconfiança e da autoestima.

Com objetivo de se qualificar, muitos professores pegam estrada para assistir as aulas, uns inclusive, passam por dificuldades financeiras. São exemplos concretos de professores que superam seus próprios limites. A intenção de conquistar um diploma de formação superior sustenta as expectativas futuras desses professores.

Questões referentes à locomoção não foram tão citadas nos relatos dos professores egressos do PARFOR, apenas um entrevistado destacou esse ponto, mas fazendo referência aos seus colegas que passaram por essa situação, já que ele mora e trabalha em Belém. Vale ressaltar que os quatro egressos entrevistados residem na Região Metropolitana de Belém, embora um deles trabalhe em outro município.

É importante deixar registrado que, apesar das críticas mencionadas pelos professores da educação básica, o PARFOR tem grande mérito na vida deles e a obtenção do diploma numa universidade pública supera qualquer uma dessas dificuldades.

Porém, tendo que desempenhar suas atividades profissionais e se dedicar ao processo de formação, os professores-alunos do PARFOR, nem estudam e nem ensinam, conforme desejam, afetando assim, os tão almejados índices de qualidade da educação.

Saviani (2009) alega que para se garantir uma formação docente densa, é indispensável que os recursos financeiros sejam correspondentes. Não dá mais para fazer educação sem os investimentos necessários. A educação brasileira precisa ser tratada como prioridade e suas ações devem estar para além das intenções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do PARFOR aconteceu em um contexto no qual, apesar do incentivo à formação em nível superior, havia um déficit no quadro de professores em exercício na educação básica; além disso, havia um considerável número de professores que atuavam fora de sua área de formação inicial. Dessa forma, o Governo Federal optou por desenvolver um programa de formação em que foi privilegiada a formação em serviço, com a justificativa de que seria um caminho mais eficiente de ampliar a qualificação docente e em consequência favorecer o alcance da melhoria da educação básica.

Desse modo, a pesquisa concluída voltou-se para analisar as percepções dos professores que estão em formação pelo PARFOR e dos egressos do curso de Pedagogia sobre o processo formativo na UFPA, o que se constituiu em um grande desafio, devido ao tempo curto que se tem para desenvolver uma dissertação de mestrado e pela limitação para realização de entrevistas com os professores que ainda estão em formação. Embora o curso escolhido para realizar a pesquisa aconteça no município de Belém, muitos dos alunos-professores residem em outros municípios, e, portanto, só vêm a Belém no período de aulas do PARFOR, momento na qual foram realizadas as entrevistas. Há de considerar que este tempo é bastante comprimido, pois os acadêmicos do PARFOR têm aula em tempo integral, de segunda à sábado e tivemos que em acordo com eles encontrar um tempo livre para coletar os dados para a pesquisa.

No percurso da pesquisa, tivemos que alterar o instrumento de coleta de dados, a fim de que as informações pudessem ser coletadas individualmente e de acordo com a disponibilidade de cada colaborador. Porém, mesmo com todas essas mudanças e contratempos foi possível concluir a pesquisa e como consequência isso trouxe um maior amadurecimento acadêmico, pois algumas coisas pensadas inicialmente tiveram que ser redimensionadas no decorrer do processo. Tudo isso foi importante para chegar até aqui!

Fazendo algumas reflexões sobre as análises feitas no decorrer da pesquisa, compreendemos que o PARFOR é um programa de formação em serviço bem abrangente e que atende professores da rede pública de ensino de diversos municípios brasileiros, inclusive os mais longínquos; sabendo que a profissão de professor é desvalorizada em nosso país, esse estudo foi bastante instigante e desafiador. Some-se a isso o fato de que muitos alunos do PARFOR tiveram acesso à universidade de maneira tardia e, por isso, passaram muito tempo

exercendo a função de professor sem a formação apropriada. Excetuem-se, claro, os professores-alunos que estão em sua segunda graduação ou que conseguiram ingressar no programa ainda na juventude.

Constata-se nesse estudo que a formação em serviço é mais interessante para nossos governantes, pois apresenta um custo mais baixo e assim o professor em formação não precisa se afastar da sala de aula. Mas é importante que o foco desta formação em serviço seja a possibilidade de colaborar com a reflexão e reestruturação da prática pedagógica, além de ter que ser pensada em conformidade com as necessidades dos professores.

É inevitável reforçar a importância da formação docente para a materialização do trabalho pedagógico. Não obstante, esse padrão de formação precisa ser revisto, uma vez que o PARFOR é uma política de cunho compensatório e que não resolve isoladamente os problemas da formação docente.

A proposta é ampliar o número de professores da educação básica com diplomas de nível superior, numa formação com tempo reduzido e muitas vezes camuflando a realidade da formação em serviço, além de não articular a questão da formação às políticas de condições de trabalho e carreira docente. Dessa forma, ainda há muito a ser feito para superar o caráter compensatório assumido pelos programas de formação em serviço, voltados muitas vezes para cumprir acordos internacionais que visam superar os resultados insatisfatórios na educação básica, obtidos a partir do IDEB.

A pesquisa sugere que embora o programa divulgue a qualidade da formação, fragiliza-se o processo formativo: tempo reduzido, aligeirado, redução de gastos. Por conseguinte, os resultados apontam alguns entraves que ainda se mantêm na educação brasileira, tanto nas políticas de formação de professores, quanto nas condições de trabalho, nos planos de carreira e na (des) valorização da profissão.

A contradição está presente em muitos momentos analisados: percebemos em muitas situações um esvaziamento da formação teórica no curso investigado, o que gera desconfiança sobre a qualidade da formação, comparada à formação recebida pelos alunos que ingressaram na UFPA via ENEM. Se os alunos do PARFOR são alunos da UFPA, porque fazer distinção com os alunos do regular? É óbvio que os alunos do PARFOR possuem suas especificidades, já que estes alunos já são professores, portanto, já atuam em sala de aula e essas características precisam ser consideradas, mas tornar o curso inferior pode contribuir para o comprometimento da qualidade dessa formação.



Não desconsideramos o mérito do PARFOR, mas se a qualidade é questionada, então qual o real interesse de expandir o programa nos estados brasileiros? Dado o custo-benefício prioriza-se a oferta de cursos rasteiros, aligeirados, sem sequer estabelecer uma relação efetiva entre teoria e prática.

No entanto, se avaliarmos a questão das limitações originadas a partir do aligeiramento do programa, convém ressaltar que há outras questões que envolvem o PARFOR e que fazem referência às dificuldades de conciliação entre estudo e trabalho, o que ocasiona o cansaço dos professores, comprometendo a atenção e dedicação às leituras e às atividades do curso tão importantes para o aprofundamento dos conteúdos abordados nos módulos.

No momento destinado ao necessário descanso, em especial para uma profissão física e intelectualmente desgastante como a docência, esses profissionais deixam de ser professores para assumirem o papel de alunos, ou seja, ficam com atividades ininterruptas durante quatro anos – tempo de duração do curso. É sabido que o professor já tem um ritmo de trabalho intenso, com exigências crescentes de habilidades e esforço, é um fator de desestímulo não poder gozar de descanso por ter compromisso com as atividades acadêmicas.

Sabemos que o ingresso em universidades públicas via processos seletivos regulares não é fácil, pois o número de vagas está muito aquém da demanda e, nesse contexto, restaria ao professor recorrer as opções na iniciativa privada, o que nem sempre é compatível com a condição financeira do trabalhador docente.

A criação do PARFOR, apesar de se apresentar como importante para ampliar a qualificação docente, acaba no formato atual em se constituir como o caminho mais vantajoso no que diz respeito às questões que envolvem gastos públicos: investir na formação docente em serviço, sem necessariamente liberar de suas atividades o docente em formação, nem precisar contratar docentes substitutos, o que acabaria por ampliar os recursos financeiros destinados ao pagamento de professores.

É importante destacar que, pela especificidade do programa, ele deveria ser desenvolvido com a finalidade de estabelecer uma relação entre escola e universidade, ou seja, entre as situações concretas vividas na escola da educação básica e as teorias e metodologias propostas pela academia, num sistema de confronto e colaboração para o desenvolvimento da educação nos municípios em que esses professores atuam. É necessário, mais do que nunca, fundamentar e problematizar a prática pedagógica para que os professores-alunos embasem suas práticas em alguma teoria.

No que se refere à questão principal do estudo – as implicações do PARFOR para a prática pedagógica do professor –, todos os entrevistados afirmaram que, a partir dessa formação, suas práticas se transformaram, apesar de haver diferenciações no que diz respeito a essas transformações. Segundo eles, essa formação se reflete no processo de ensino-aprendizagem de suas turmas e nas diversas situações que ocorrem em sala de aula e na escola.

Seja pela amplitude da pergunta feita aos alunos do PARFOR, seja pela complexidade inerente às questões da prática pedagógica, verifica-se que nem sempre foi possível identificar resultados concretos na prática cotidiana de alguns sujeitos que participaram da pesquisa. Apesar disso, esses consideraram que a formação no PARFOR ampliou suas concepções sobre a prática, ressaltando uma maior compreensão em suas relações com os alunos, contudo, não apresentam as mudanças efetivas que ocorreram na prática pedagógica.

Ainda assim, na percepção dos professores-alunos, a formação acadêmica oferecida a eles, mesmo com todas as dificuldades, possibilitou a construção de novos conhecimentos que contribuíram de forma significativa para pensarem, refletirem e redefinirem sua prática pedagógica.

Paradoxalmente, ouvimos algumas críticas desses mesmos sujeitos sobre o conteúdo e a forma como este é abordado, não refletindo a realidade vivida na sala de aula da educação básica. Sendo assim, o mais provável seria que os participantes dos cursos do PARFOR não percebessem uma função prática que poderia ser utilizada em suas atividades pedagógicas, ou mesmo que os professores formadores tivessem dificuldades em fazer essa aproximação.

Procurando refletir sobre até que ponto essa formação instigou seus alunos ao comportamento de sujeitos reflexivos e críticos, inferimos que o curso deixou a desejar, mesmo que todos seus alunos afirmem que houve mudanças em suas atuações. Concordamos com Paro (1995) quando diz que a formação acadêmica dos professores é fragilizada para formar um intelectual crítico-reflexivo, embora apresente outras características – que são positivas- e que merecem ser destacadas.

Em nossa investigação, o que se revela é que, apesar das limitações do programa, o PARFOR é uma iniciativa de extrema importância, visto que possibilita a formação de professores leigos de todo o país, dando oportunidade para que muitas pessoas tenham acesso ao ensino superior, direito historicamente negado à população. O programa, desse ponto de

vista, apresenta-se como uma possibilidade de ampliar a certificação de professores e, sem ele, muitos ainda estariam atuando em sala de aula apenas com o magistério – na verdade, em municípios com maiores dificuldades, diríamos até que com uma formação inferior ao magistério em nível médio.

No entanto, preocupar-se apenas em com a quantidade de professores que recebem o diploma em nível superior não é suficiente para qualificar de fato o professor e melhorar a qualidade da educação básica no país. Há muitas situações nesses cursos, como dissemos em alguns momentos deste trabalho, que acabam por mascarar lacunas presentes no âmbito da educação superior, especialmente na formação de professores.

Diante das adversidades encontradas no PARFOR, defendemos a ideia de que as políticas para a formação docente em serviço devem ser repensadas por meio de discussões com os próprios (grupos) educadores, visando uma educação humanística, de qualidade e que tenha força para virar o jogo contra o processo de desprofissionalização e, conseqüentemente, fortaleça a docência e contribua para a qualificação de sua prática.

Nesse caso, os cursos de licenciatura do PARFOR deveriam voltar-se para associar a formação recebida com as práticas que os alunos desses cursos desenvolvem, que os possibilitem transformar as informações recebidas ao longo do curso, em que o saber crítico possibilitasse a transformação social através de uma educação que estimule o agir e o pensar criticamente; seria assim uma concepção de reflexão crítica, na qual a reflexão passa a ter um caráter mais amplo e, portanto, capaz de problematizar situações “que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir uma análise como problemas que têm uma origem social e histórica” (CONTRERAS, 2002, p. 163).

É necessário entender que a reflexão crítica é libertadora, emancipatória e permite, de fato, que o professor modifique sua prática pedagógica. É importante, dessa perspectiva, que o professor procure ressignificar o seu trabalho, partindo da ideia de que a reflexão crítica é um recurso que irá orientar a prática pedagógica, além de propiciar uma nova postura frente aos desafios enfrentados no dia-a-dia.

A prática pedagógica, que envolve o fazer diário do professor, não decorre apenas dos conhecimentos formais, mas também das observações e reflexões diárias que o professor deve fazer do seu próprio trabalho, do alunado, do ambiente escolar, do trabalho pedagógico e da sociedade.

Temos clareza que outros estudos precisam ser realizados para levantar outros aspectos que envolvem a formação de professores em serviço e que ultrapassem a dicotomia

entre teoria e prática, mas a partir de Franco (2016), a reflexão final que deixamos em relação à formação de professores é a de que para termos bons professores, é preciso formá-los como sujeitos capazes de construir conhecimentos e saberes sobre a prática, ou seja, não basta reduzir a formação a conteúdos voltados para a preparação e desenvolvimento de uma aula; é necessário saber situar o contexto no qual a prática docente se desenvolve, o porquê de seu desenvolvimento de uma determinada maneira, além de ser necessário uma compreensão e leitura da práxis.

## REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, M. B. C.; CABRAL, M. S. R. Regime de Acumulação Flexível e Saúde do Trabalhador. **São Paulo em Perspectiva**, 17 (1), 2003, p. 3- 10.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299- 322, jan. / abr. 2013.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, L.; SANTIAGO, C. L. E. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de educação**, n. 23, p. 119- 135, 2013.

ALONSO, M. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, A. G. **O trabalho decente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVAREZ, Maria Luiza. Crenças, Motivações e Expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, Maria Luiza; DA SILVA, Kleber Aparecido. (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**. São Paulo: Pontes, 2007. p. 191-231.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Parte II – O Método nas Ciências Sociais. In: ALVESMAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, p. 109-188, 1998.

ARAÚJO, C. R. P.; DUARTE, E. F.; LIMA, G. O.; SOARES, V. M. R. Análise crítica do PARFOR enquanto propósito e realidade no Cariri cearense. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas, SP: Junqueira e Marin Editores, 2012.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad, (organizadores). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate –** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ARROYO, Miguel G. Fernandes. **Escola Cidadania e Participação no Campo em aberto**, Brasília, 1999.

BAUER, Adriana. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? In: **Est. Aval. Educ.** Nº 46, 2010.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. São Paulo: USP, 2008 (Tese de Doutorado).

BENINCÁ, E; CAIMI, F. E. **Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática**. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

BITTAR, M. **Educação Superior - o “vale tudo” na mercantilização do ensino**. Quaestio, Sorocaba, UNISO, v. 1, n.02, p. 51-64, 2002.

BORDIGNON, Genuíno. O planejamento educacional no Brasil. **Fórum Nacional de Educação**. Brasília, DF: jun. 2011. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf). Acesso em: 06 de abril de 2016.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. **Revista Trama** - Volume 3 - Número 5 - 1º Semestre de 2007 - p. 171-179.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).

BRAGA, D. R. O conhecimento, a práxis e a formação humana na perspectiva sócio-histórica em sua relação com a educação e a formação de professores. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – Educere**. Curitiba: Champadnat, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 8. 752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

\_\_\_\_\_. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>. Acesso em 30/ 11/ 15.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. MEC/ INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2014.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão Observatório da Educação Básica**. Brasília: 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009a. 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 22 de setembro 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução/FNDE/CD nº 44**, de 14 de agosto de 2009b. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às Instituições Públicas de Educação Superior participantes

do PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

\_\_\_\_\_. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2009c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital nº. 09 de 29 de abril de 2009. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília: Ministério da Educação, 2009d.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 8**, de 02 de dezembro de 2008. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Edital nº 02 de 26 de abril de 2007. **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007c**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm). Acesso em: 17 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 2**, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 de setembro de 2014.

BRZEZINSKI, I. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139 – 1166, set./ dez. 2008.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maria Costa. (Org.) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009, p. 169-204.

CAMARGO, A.M.M. *et. al.* Implicações do Plano de Ações Articuladas na formação docente e desempenho escolar – o caso do Pará. **RBPAAE**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 89 – 110, jan./abr. 2016.

CAMARGO, A. M. M.; RIBEIRO, M. E. S. Formação e prática docente no estado do Pará. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 156-182, set./dez. 2014.

CAMARGO; A. M. M. *et. al.* Organização acadêmica e expansão da educação superior brasileira no período pós-LDB: um estudo sobre a formação docente em exercício na educação básica. In: CAMARGO, A. M. M.; SOUSA, A. S.Q. **Interfaces da educação superior no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 35-47.

CAMARGO, A. M. M; MAUÉS, O. C. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

CAMARGO, A. M. M. **Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais** – o caso do Pará. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília (DF), set/ out. 2004.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria F. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis. Editora Vozes. 1997.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de Regulação. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.30, n.109, p.1009-1036, set./dez.2009. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>.

CODO, Wanderley. **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.



CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996. p.75-123.

COUTINHO, R. X.; FOLMER, V. PUNTEL, R. L. Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 765-783, 2014.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Profissionalidade Polivalente e o Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Debates em Educação**, Vol. 4, nº 7, jan./jul. 2012.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>. Acesso em: 05 de mai. De 2016.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB**: a redenção da Educação Básica? Ed. Soc., Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 753-774, out. 2006.

D'ÁVILA, J. L. **Possibilidades e limites do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMGS, 2014 (Tese de Doutorado).

DELORS, Jacques. (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 7 ed. rev. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

DURÁN, M.T.M. Formação humanística. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FERNANDES, M. E. (1991). Memória Camponesa. **Anais da 21ª Reunião Anual de Psicologia, SPRP**, Ribeirão Preto.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexos sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANÇA, Magna. O financiamento da educação básica: do Fundef ao Fundeb. CABRAL NETO, Antonio *et al* (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**. Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. P. 175-196.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** vol.97 no.247 Brasília set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 11.ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.

FREIRES, A. C. S; CAMARGO, A. M. M. Desafios da Educação Superior na Formação de Professores em Exercício: O caso do PARFOR. In: **Anais** do III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de

Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores. UNESP/ Prograd, 2016.

FREITAS, Helena C.L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 6ª. ed. São Paulo: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Certificação e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1095-1124, dezembro, 2003.

\_\_\_\_\_. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XX, nº 68, p. 17-44, dez. 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: Educação e sociedade, v. 24, nº 82. Campinas-SP: abril de 2003.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.A.A & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1994, p. 31-92.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

\_\_\_\_\_. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. A questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Bernadete A. Gatti: educadora e pesquisadora**. Belo Horizonte: Autentica editora, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan/ abr 2008.

GEGLIO, P. C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231- 257, jan./ mar. 2015.

GENTILI, Pablo. Três Teses Sobre a Relação Trabalho e educação em Tempos Neoliberais. IN LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 45-59. Campinas. Autores Associados, HISTEDBR, 2005a.

\_\_\_\_\_. La educación en las cumbres de las Américas: su impacto en la democratización e los sistemas educativos. **Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas**, Buenos Aires, n. 1, 2005b.

GOMES, Maria Elasir S; BARBOSA, Eduardo F. A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Educativa**: Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999.

GUIMARÃES, André; CHAVES, Vera Jacob; RIBEIRO FILHO, João Ribeiro. Expansão e Financiamento da Educação Superior Federal no Brasil: 2005-2012. In: CABRITO, Belmiro; CASTRO, Alda; CERDEIRA, Luísa; CHAVES, Vera. **Os desafios da expansão da educação em países da língua portuguesa**: financiamento e internacionalização. Lisboa-Portugal- Editora EDUCA, 2014 (pp.221-236).

HADDAD, Sérgio (org) **Banco Mundial, OMC e FMI**. O Impacto nas Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (org.) **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 31 – 61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, M. L. T. B. **O valor simbólico do diploma de nível superior**: um estudo sobre os percursos formativos das professoras da primeira turma de pedagogia UFBA/ PARFOR (2010 – 2013), 2014 (Tese de Doutorado).

KALMUS, J.; SOUZA, M. P. L. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 53- 66, jan./ mar., 2016.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICI, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEFVBEVRE, Henry. **Lógica Formal. Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1991.

LIMA, Kátia Regina de Sousa. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Rev. katálysis** vol.14 n° 1. Florianópolis Jan./Jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Contra-Reforma na Educação Superior:** de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIRA, Davi. **Programa do MEC que busca graduar professor sem diploma tem evasão de 52%**. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-10-12/programa-do-mec-que-busca-graduar-professor-sem-diploma-tem-evasao-de-52.html>. Acesso em: 12/10/14.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. In: **Cadernos de pesquisa**. Departamento de Educação da PUC/RJ, vol. 35 n. 125. São Paulo, mai./ago. 2005.

MANCEBO, D.; DO VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995- 2010. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.

MANCEBO, Daise. Crise e reforma do Estado e da universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**. Curitiba, n. 28, p.37-58, 2006. Editora UFPR. Disponível em < <http://www.scielo.br>>.

MARCELO GARCIA, C. M. A. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, a. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 145- 168.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli Duarte; VIEIRA, Lívica Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MARTINS, Carlos Benedito. **O público e o privado na educação superior brasileira nos anos 80**. Cadernos Cedes, Campinas, n. 25, 1991.

MAUÉS, O. C; CAMARGO, A. M. M. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, 2014, p.77-91.

MAUÉS. O. C. A reforma da educação superior e o trabalho docente. **VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente**, 2006.

\_\_\_\_\_. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cad. Pesqui., Mar 2003, n°118, p.89-118.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação e sociedade**, n. 69, 1999, p. 45-60. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a03v2068.pdf> acesso em 30/08/2014.

MINASI, Luís Fernando. **Formação de professores em serviço:** contradições na prática pedagógica. Porto Alegre, UFRGS, 2008 (Tese).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-CURRICULUM**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-18, 2005-2006.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

NASCIMENTO, Denise de Souza. **A expansão da educação superior e o trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA, 2012** (Dissertação de Mestrado).

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2002.

NOVAES, L. C. A formação (des)continuada dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 247-265, maio/ago. 2010, p. 247- 265.

NÓVOA. António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, set./dez. 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350\\_09.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html) . Acesso em: 15 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores** (org.). 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, D. A. de. **Imagens e memórias pessoais no processo de criação em arte: III Encontro Nacional de Estudos da Imagem**. 03 a 06 de maio de 2011. LONDRINA.

\_\_\_\_\_. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.26, n. 92, p.753-775, 2005.

\_\_\_\_\_. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia e ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org). **Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-68.

PARÁ. **Relatório de Avaliação do PARFOR/PA**. Belém, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/ADMINISTRADOR/Downloads/RELAT%C3%93RIO%20AVALIA%C3%87%20PARFOR%202012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ADMINISTRADOR/Downloads/RELAT%C3%93RIO%20AVALIA%C3%87%20PARFOR%202012%20(1).pdf). Acesso em: 15/06/2105.

PARO, V. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PENTEADO, M. E. L. **Formação em serviço**: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores. São Paulo: PUC-SP, 2013 (Dissertação de Mestrado).

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PFEIFER, M.; GIARETA, P. F. Expansão da Educação Superior no Brasil: Panorama e Perspectiva para a Formação de Professores. **IX Congresso Nacional de Educação**. PUCPR: 2009, p. 3723-3735. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3136\\_1612.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3136_1612.pdf) . Acesso em 17/08/2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: Carré, P.; Caspar, P. **Tratado das ciências e das técnicas da formação**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1999.

PINHO, Ângela. **Professor recebe até 39% menos que profissional com igual escolaridade**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832095-professor-recebe-ate-39-menos-que-profissional-com-igual-escolaridade.shtml>. Acesso em: 15/ 11/ 2016.

PIOLLA, Gilmar. Por que o Brasil não supera seu atraso educacional? **Revista Aprendiz**. 24 set. 2001. Disponível em: <[http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_colunas/g\\_piolla/id300601.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/id300601.htm)>. Acesso em 15 de junho 2004.

Plataforma Freire. **Cursos Ofertados no Plano Nacional de Formação de Professores**. Disponível em: <http://freire.capes.gov.br/previsaooferta/relatoriopdf/uf/15/start/975>. Acesso em: 15/ 05/ 2016.

REAL, G. C. M. Relação entre educação básica e educação superior: algumas considerações com base em estudo exploratório do Ideb em Mato Grosso do Sul. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 146- 161, jan./ abr. 2015.

SAFORCADA, F.; VASSILIADES, A. Las leyes de educación em los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington em América del Sur. **Educ. Soc.** vol.32 n°115 Campinas abr./jun. 2011.

SAMPAIO JR. Plinio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. In: **Serviço Soc. e Soc.** São Paulo, n° 112, p. 672-688. Out/dez-2012.

SANTOS, J. S. W. **Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará**: a visão dos egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR. Belém: UFPA, 2015 (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, G. L. Educação a distância na formação profissional continuada de professores da educação básica: analisando contratos e destratos didáticos a partir de um estudo de caso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 275- 290, abr./ jun. 2014.

SANTOS, L.L. de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de pesquisa**, n. 111, dezembro/2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr.2009.

\_\_\_\_\_. Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHÖN, D.A. **The Reflective Practitioner**. Basic Books, New York, 1982.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SEIXAS, Ana Maria Magalhães. **Políticas educativas e ensino superior em Portugal**. Coimbra: Quarteto, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O; SCHNEIDER, M.C. Certificação e Gestão de Professores. **Temas e Matizes**. n. 13- primeiro semestre de 2008.

SILVA, K. A. C. P.C; CRUZ, P. S. C. O professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental. In: SILVA, C. C; ROSA, S. V. L. **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVEIRA, S. G. Fundescola I e II: a atuação do Banco Mundial na Educação em Mato Grosso do Sul - 1998 - 2004. **Dissertação de Mestrado**, UFMS, 2006.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação. Políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação e gestão da educação básica: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, Dalila. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009.

SUSIN, A. S. **O plano nacional de formação de professores da educação básica no contexto das políticas de formação inicial**: pressupostos, contrapontos e desafios a partir de uma experiência em andamento. Joaçaba: UNOESC, 2015 (Dissertação de Mestrado).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. SP: Editora Polis, 1981.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 173-191.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASSI, L. et al. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Editora Cortez/ PUC/Ação Educativa, 1996.

UFPA. **Relatório de Gestão PARFOR/UFPA 2009-2013**. Dez 2013a. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/legislacao/RelatorioFinal4anos.pdf>. Acesso em: 12/06/2015.

\_\_\_\_\_. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PEDAGOGIA/PARFOR**, Campus Guamá. Belém: UFPA, 2013b.

UNESCO. **Fórum Mundial de Educação 2015**. Declaração de Incheon. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 05/03/2016.

\_\_\_\_\_. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**/ Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de Formação Continuada de Professores. CARVALHO, M. J. S.; NEVES, B.; MELO, R. **CultivEduca** – valorizar o educador faz toda a diferença. BR nº 512014001340-5, 07 nov. 2014. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/15-2013.html>. Acesso em: 30 abr. 2016.

VALE, A.A, CARVALHO, C. de, CHAVES, V.J. Expansão privado-mercantil e a financeirização da educação superior brasileira. In: CABRITO, B., CASTRO, A. CERDEIRA, L. CHAVES, V.J. **Os desafios da expansão da educação em países da língua portuguesa**: financiamento e internacionalização, Lisboa: EDUCA, 2014, p. 199-219.



VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Tradução: Luis Fernando Cardoso. Tradução de: **Filosofia de la praxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

Z AidAN, Samira. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 143-148.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Doutorado em Educação, UFSC, 2008.

# **ANEXOS**

**Anexo 1 – Atividades curriculares por período letivo do Curso de Pedagogia/ PARFOR/  
UFPA – Campus Belém**

Núcleo	1º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Básico	1. Língua Portuguesa	50	10	60
	2. Matemática Básica	50	10	60
	3. História Moderna	50	10	60
	4. Iniciação ao Trabalho Acadêmico	60	0	60
	5. Informática Básica	45	0	45
<b>Total</b>		255	30	285
Núcleo	2º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Básico	1. Filosofia da Educação	65	10	75
	2. História Geral da Educação	65	10	75
	3. Psicologia da Educação	65	10	75
	4. Sociologia da Educação	65	10	75
	5. Didática	50	10	60
	6. Teorias Antropológicas da Educação	50	10	60
<b>Total</b>		360	60	420
Núcleo	3º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Básico	1. Política e Legislação da Educação Brasileira	65	10	75
Aprofundamento	2. Sociologia da Educação: Instituição Escolar	50	10	60
	3. Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento	50	10	60
	4. História da Filosofia	50	10	60
	5. História da Educação Brasileira e da Amazônia	50	10	60
<b>Total</b>		265	50	315

Núcleo	4º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Aprofundamento	1. Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil	50	10	60
	2. F. T. M. de Educação Infantil	65	10	75
	3. F. T. M. do Ensino de Matemática	65	10	75
Básico	4. Currículo: Teorias e Práticas	50	10	60
Aprofundamento	5. F. T. M. do Ensino de Ciências	65	10	75
	6. Educação e Ludicidade	35	10	45
Básico	7. Metodologia da Pesquisa em Educação	50	10	60
<b>Total</b>		380	70	450

Núcleo	5º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Aprofundamento	1. Didática e Prática Docente no Ensino Fundamental	50	10	60
	2. Alfabetização: Teoria e Prática	50	10	60
Básico	3- Pesquisa e Prática Pedagógica	50	10	60
Aprofundamento	4. Tecnologias e Educação	50	10	60
Integrador	5. Literatura Infantil	35	10	45
Aprofundamento	6. Estágio na Educação Infantil	15	45	60
<b>Total</b>		250	95	345

Núcleo	6º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Aprofundamento	1. F.T.M. do Ensino de Português	65	10	75
Integrador	2. Educação do Campo	35	10	45
Básico	3. Educação Inclusiva	50	10	60
Aprofundamento	4. Estágio no Ensino Fundamental I	15	45	60
	5. Estágio no Ensino Fundamental II	Aproveitamento de experiência	Aproveitamento de experiência	105
Básico	6. LIBRAS	50	10	60
Básico	7. Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano	50	10	60
<b>Total</b>		265	95	465

Núcleo	7º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Básico	1. Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais	50	10	60
	2. Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	50	10	60
Aprofundamento	3. F.T.M. do Ensino de Geografia	65	10	75
	4. F. T. M. do Ensino de História	65	10	75
	5. Iniciação ao TCC	15	45	60
<b>Total</b>		245	85	330
Núcleo	8º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Básico	1. Estatística Aplicada a Educação	50	10	60
Aprofundamento	2. TCC	15	45	60
Aprofundamento	3. Financiamento da Educação	35	10	45
Aprofundamento	4. Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional	50	10	60
Aprofundamento	5. Arte e Educação	50	10	60
Aprofundamento	6. Estágio em Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	15	45	60
Integrador	7. Estado, Sociedade e Educação em Direitos Humanos	35	10	45
Básico	8. Corporeidade e Educação	50	10	60
<b>Total</b>		300	150	450

Fonte: PPC de Pedagogia/ UFPA/ PARFOR (2013).

# APÊNDICES

**APÊNDICE A**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Por meio deste termo, afirmo que concordei em participar de entrevista para colaborar com a pesquisa de Mestrado, desenvolvida pela aluna Amanda Caroline Soares Freires, sob orientação da Professora Dra. Arlete Maria Monte de Camargo, cujo objetivo é investigar as contribuições do Curso de Pedagogia/ PARFOR/ UFPA para a prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental.

Aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou qualquer outro ônus e com a finalidade de colaborar com o andamento da pesquisa. Fui informado (a) que essa pesquisa tem caráter estritamente acadêmico e estou ciente que as informações dadas estão submetidas ao rigor acadêmico, bem como será garantido o anonimato.

Estou ciente, que caso me sinta prejudicado (a), poderei retirar minha participação da investigação. Essa via será assinada e arquivada em lugar seguro pela pesquisadora. Contato: amandasoares@ufpa.br

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do (a) Participante

**APÊNDICE B****ROTEIRO DE ENTREVISTA****IDENTIFICAÇÃO**

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

Atua no Sistema Público de Ensino: ( ) Sim ( ) Não

Rede em que atua: \_\_\_\_\_

Você tem outra formação universitária: ( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

**ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Qual o seu enquadramento funcional ( ) Efetivo ( ) Temporário ( ) Não atua

Tempo de atuação no magistério \_\_\_\_\_ (anos)

Possui outro vínculo de trabalho ( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

**SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA/ PARFOR/ UFPA**

- 1) Qual a importância da graduação em Pedagogia na sua vida e do PARFOR em sua prática pedagógica?
- 2) Houve mudanças em sua prática pedagógica? A comunidade escolar percebe essas mudanças?
- 3) Durante o processo formativo levou-se em consideração sua experiência docente? De que forma?
- 4) Além do PARFOR você participou ou participa de outros programas de formação que contribuíram/ contribuem para sua atuação profissional? Quais?
- 5) Quais foram as maiores dificuldades encontradas durante o Curso de Pedagogia/ PARFOR?