

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALDENORA RESENDE DOS SANTOS NETA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA

São Luís

2016

ALDENORA RESENDE DOS SANTOS NETA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria Alice Melo.

São Luís
2016

Santos Neta, Aldenora Resende dos.

Formação de professores: um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR / UFMA / Aldenora Resende dos Santos Neta. — São Luís, 2016.

154 f.

Orientador: Maria Alice Melo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Formação de professores. 2. Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica. 3. Políticas educacionais – Brasil. I. Melo, Maria Alice. II. Título.

ALDENORA RESENDE DOS SANTOS NETA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas.

APROVADA EM / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice Melo
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Dr^ª. Ilma Vieira do Nascimento
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª Dr^ª. Eliane Maria Pinto Pedrosa
Doutora em Educação em Ciência e Matemática
Instituto Federal de Educação

AGRADECIMENTOS

É com sentimento de gratidão que finalizo esse percurso de Mestrado, pois jamais o conseguiria não fosse minha base familiar e a ajuda de amigos queridos. Por isso, agradeço:

A Deus pela oportunidade da vida e de tornar tudo possível, por meio de fé e esperança;

À minha mãe amada, Vilma Resende, pela força e fé que me inspiram a caminhar, mesmo cansada, e a não me sentir sozinha.

A meu marido, Bruno Antonio, que, com seu amor, carinho e compreensão, incentivou-me desde o início desses estudos acadêmicos, não me deixando desistir, acreditando e estimulando-me, ao meu lado em todos os momentos; sem seu apoio esse trabalho não existira.

À minha sogra Maria do Amparo, que tantas vezes leu e revisou esse texto, mesmo na véspera de uma cirurgia, terá sempre minha gratidão e a minha eterna admiração.

A meus irmãos, Radamesse e Sidala, sobrinhos, a meu padrasto, tios e primos pelo apoio nessa jornada.

À Prof^a. Dra. Maria Alicia Melo, por ter acreditado no meu potencial, pela oportunidade oferecida e pelas orientações.

À Banca de qualificação, composta pelas Profas. Dra. Marisa Borges Wall Barbosa de Carvalho e Dra. Ilma Vieira Nascimento, que trouxeram contribuições significativas para o trabalho.

Aos amigos da graduação, a 15^a turma do Mestrado em Educação da UFMA, ao Departamento de Educação da UFMA; aos amigos da Escola Mariana Pavão e Tom e Jerry pelo apoio durante o percurso do trabalho.

A disponibilidade dos funcionários do PROFEBCAR/UFMA, dos professores, coordenadores e alunos entrevistados.

Pelo acolhimento das pessoas envolvidas no Programa, nos municípios de Humberto de Campos e Coroatá/MA.

Ao Mestrado em Educação da UFMA, sua administração, seus professores e funcionários que permitiram a realização deste estudo.

“A alma é uma cigarra. Há na vida um momento em que a voz nos diz que chegou a hora de uma metamorfose; é preciso abandonar o que sempre fomos para nos tornarmos outra coisa: Cigarra! Morre e transforma-te! Saia da escuridão da terra. Voa pelo espaço vazio! A cobra, que não consegue livrar-se da sua casca, morre. O mesmo acontece com os espíritos que são impedidos de mudar suas opiniões; eles deixam de ser espírito”.

(Rubem Alves)

NETA, Aldenora Resende dos Santos. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES:** um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA. Curso de Mestrado em Educação, UFMA, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “Formação de Professores: um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA”, teve como objetivo analisar as condições objetivas para o desenvolvimento dos cursos do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Para tanto, apresentamos reflexões sobre o tema, objeto de pesquisa e estudos acadêmicos sobre a formação de professores no Brasil. Além disso, discutimos a formação de professores, desde a década de 1990, como também conteúdo, princípios e exigências presentes nas Políticas que legitimam o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR/UFMA). Analisamos as condições objetivas (socioeconômica, culturais, materiais e humanas) para o desenvolvimento do Programa, no olhar dos professores-alunos, dos professores-formadores, dos coordenadores de curso, coordenador geral do Programa e coordenadores locais das Secretarias Municipais de Educação. Analisamos também as repercussões na aprendizagem dos professores-alunos, no que se refere à carga horária e ao tempo de estudo, a partir do entendimento dos sujeitos pesquisados. O trabalho teve como referencial teórico as ideias do filósofo Theodor W. Adorno sobre a “emancipação” e “semiformação”, assim como pesquisas brasileiras que tratam da política e formação de professores como Brzenzinki (1999; 2010), Demo (1997), Dourado (2007), Frigotto e Ciavatta (2003), Gatti, Sá Barreto, André (2011), Saviani (2006), Shigunov e Maciel (2004), Zeichner (1998), Giroux (1997) e Contreras (2002), entre outros. Trabalhamos com fontes de dados documentais e com entrevistas individuais semiestruturadas com membros vinculados ao PARFOR da UFMA, tais como: coordenador Geral do PARFOR/UFMA (1); professores-alunos (16); Coordenadores de Curso (2); professores-formadores (8), Membros da Secretaria Municipal de Educação (2). No total, foram entrevistados 29 sujeitos, que fazem parte do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica da UFMA, nos municípios de Humberto de Campos/MA e Coroatá/MA. Os resultados deste estudo revelaram limites e lacunas na implementação do Programa, sobretudo no que diz respeito às condições físicas, materiais, humanas e culturais, o que pode ter influenciado na aprendizagem dos professores-alunos, matriculados no programa. Portanto, entendemos que é preciso rever o papel e a responsabilidade da Universidade, da Secretaria Estadual de Educação e das Secretarias municipais de educação, bem como da União, no que concerne à implementação de programas emergenciais de formação de professores para a Educação Básica, a fim de garantir uma formação sólida capaz de despertar nos sujeitos a autonomia, a emancipação e a resistência aos ditames da indústria cultural e da semiformação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Condições objetivas. Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica. Emancipação.

NETA, Aldenora Resende dos Santos. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES:** um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a

ABSTRACT

This work, entitled "Teacher Training: a study of objective conditions in the implementation of the National Plan of Teacher Training for Basic Education - PARFOR / UFMA", aimed to analyze the objective conditions for the development of courses Training Program Teachers for Basic Education (PARFOR), in the Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Therefore, we present reflections on the subject, object of research and academic studies on teacher training. in Brazil. In addition, we discussed the training of teachers since the 1990s, as well as content, principles and requirements in the present policies that legitimize the Teacher Training Program for Basic Education (PARFOR / UFMA). We analyze the objective conditions (socioeconomic, cultural, material and human) to develop the program from the perspective of student-teachers, teacher-trainers, the course coordinators, general coordinator of the program and local coordinators of Municipal Education. We also analyze the impact on learning of student-teachers in relation to working hours and study time, from the understanding of the subjects. The work was the theoretical philosopher Theodor W. Adorno ideas about "empowerment" and " semi-formation", as well as Brazilian studies dealing with policy and teacher training as Brzenzinki (1999, 2010), Demo (1997), Dourado (2007), Frigotto and Ciavatta (2003), Gatti, Sá Barreto, André (2011), Saviani (2006), Shigunov and Maciel (2004), Zeichner (1998), Giroux (1997) and Contreras (2002), etc. . We work with documentary data sources and individual semi-structured interviews with members linked to PARFOR UFMA such as: General coordinator of PARFOR/UFMA (1); student-teachers (16); the Course Coordinators (2); teacher-trainers (8) Members of the City Department of Education (2). In total, 29 subjects were interviewed, which are part of the Teacher Training Program for Basic Education of the UFMA, in the municipalities Humberto de Campos/MA and Coroatá/MA. The results of this study revealed limitations and gaps in the implementation of the program, especially when it comes to respect for the physical, material, human and cultural, which may have influenced the learning of student teachers enrolled in the program. Therefore, we believe it is necessary to review the role and responsibility of the University, the State Department of Education and municipal education secretariats and the Union as regards the implementation of emergency teacher-training programs for basic education, to ensure a solid formation able to awaken the subject autonomy, empowerment and resistance to the dictates of the cultural industry and erudition.

Keywords: Teacher Formation. Objective conditions. National Plan of Teacher Training for Basic Education. Emancipating.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT - Acordo de Cooperação Técnica

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

ASEI - Assessoria de Interiorização da Universidade Federal do Maranhão

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFMA - Instituto Federal do Maranhão

IES - Instituições de Educação Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Programa de Formação de Professores para a Educação Básica

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PROCAD - Programa de Capacitação Docente do Sistema Educacional do Estado do Maranhão

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROEB - Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1: Distribuição Regional das matrículas 2009-2013 do PARFOR.

Tabela 2: Relação entre o número de funções docentes sem formação superior e o de matriculados em curso de Primeira Licenciatura no PARFOR.

Tabela 3 – Diagnóstico: Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar” no município de Coroatá/MA

Tabela 4 – Diagnóstico: Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar” no município de Humberto de Campos/MA

Tabela 5 – Quadro Geral do PARFOR/UFMA em Coroatá/MA

Tabela 6 – Quadro Geral do PARFOR/UFMA em Humberto de Campos/MA

Gráfico 1 – Quantidade de Municípios-Polos por Ano de 2009 a 2014, do PARFOR/MA

Gráfico 2 – Quantidade de Turmas por Ano de 2009 a 2014, do PARFOR/MA

Gráfico 3 – Percentual de Cursos desenvolvidos no PARFOR/MA, entre 2009 e 2014.

Gráfico 4 – Percentual de turmas por modalidade, entre 2009 e 2014.

Gráfico 5 – Percentual de frequência e desistência, entre 2009 e 2014

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DOS TEÓRICOS E AUTORES NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	24
2.1 Reflexões teóricas sobre o tema e o objeto de pesquisa	22
2.2 Formação de professores da Educação Básica no Brasil: o que dizem as pesquisas.....	35
3 OS DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	44
3.1 A Formação de Professores e as políticas educacionais, desde a década de 1990.....	45
3.2 A Formação de Professores pós-LDB.....	55
3.3 A Política Nacional de Formação de Professores e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): conteúdo, princípios e implementação.....	59
4 AS CONDIÇÕES OBJETIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR/UFMA: ASPECTOS MATERIAIS, FÍSICOS, HUMANOS E CULTURAIS	69
4.1 A implementação do PARFOR/UFMA no estado do Maranhão: aspectos gerais.....	72
4.2 As condições objetivas do PARFOR/UFMA: aspectos materiais, físicos, humanos e culturais nos municípios de Coroatá/MA e Humberto de Campos/MA.....	82
4.3 Repercussões na aprendizagem dos professores-alunos: espaço/tempo na formação de professores do PARFOR/UFMA.....	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112
Apêndices	

1 INTRODUÇÃO

Nosso interesse em pesquisar a temática “Formação de Professores: um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA” é decorrente de inquietações surgidas durante o trabalho realizado como docente no Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR/UFMA), além de leituras e debates acerca da formação de professores e estudos do currículo, desenvolvidos no grupo de pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A experiência acumulada, durante oito anos, no exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental e, mais recentemente, como professora substituta do curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Maranhão, contribuiu, significativamente, na definição do objeto de estudo, na medida em que proporcionou, por um lado, compreender a importância e necessidade de uma formação inicial sólida e, por outro, ao oportunizar a participação em cursos de licenciaturas especiais, vinculados à interiorização da Universidade. Tudo isso nos possibilitou conhecer, de modo mais específico, o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – PROEB e o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA, ambos envolvidos na educação básica.

Foi a partir desse processo de ação/reflexão que ocorreu uma aproximação com o objeto de estudo, momento em que começamos a formular questões sobre a formação de professores e suas condições objetivas, abrangendo a formação inicial desses professores-alunos¹.

Assim, com base nas questões formuladas, optamos pela delimitação do estudo na formação dos professores, inseridos no PARFOR/UFMA, tomando como unidade de análise a política educacional que implementa o Programa e as condições objetivas para o seu desenvolvimento, tendo como sujeitos para essa investigação: os professores-alunos, professores-formadores, o coordenador local da Secretaria Municipal de Educação, os coordenadores de curso e o coordenador geral do Programa.

¹Utilizou-se a denominação “professor-aluno”, porque predominantemente os alunos matriculados no Programa de Formação de Professores já são professores que atuam nas escolas de educação básica, porém não possuem qualificação necessária para o exercício da docência.

Tendo em vista que, no Brasil das duas últimas décadas, têm ocorrido um crescimento em investimentos na qualificação dos docentes, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço, buscamos, a princípio, entender o porquê dessa centralização da formação de professores nos debates das políticas educacionais.

Neste sentido e por meio da revisão da literatura especializada, constatamos que o tema vem sendo abordado sob diferentes enfoques. Porém, predominantemente as abordagens de Gentili (2010), dourado (2007), Brzenzinki (2009), Frigotto (2003), Silva (2010), Ramalho, Nunez e Gauthier (2003) entendem que a centralização do debate, na formação de professores, esconde objetivos, tais como o de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, pois torna-se fundamental para que a educação se constitua em elemento facilitador dos processos de acumulação capitalista.

Assim, a formação desses profissionais vem ganhando importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica. O que significa dizer que a formação de professores tem um papel ideológico, relacionado à crise do capitalismo e que precisa criar novas estratégias para operar as contradições do sistema. Essas propostas, geralmente influenciadas pelos organismos internacionais², passam a fazer parte dos sustentáculos ideológicos do neoliberalismo, que atribuem à educação importância decisiva para o crescimento econômico, no intuito de assegurar os avanços científicos e tecnológicos necessários para o desenvolvimento dos países (VILAR DE ALBUQUERQUE, S. 2013).

Nessa perspectiva, as Políticas Educacionais e o Ministério da Educação, com orientações de organismos internacionais, apresentam a justificativa de que a crise da educação é motivada pela ineficiência da gestão do Estado e pelo desperdício de recursos por parte dos poderes públicos. Como exemplo, são citadas a falta de produtividade e esforço, por parte dos professores e administradores educacionais, a desqualificação dos professores, por utilizarem métodos atrasados e ineficientes, além de currículos inadequados, fatores que remetem à necessidade de empreender reformas educacionais, a fim de “resolver” os problemas educacionais.

Assim, para a elucidação e superação da crise da eficiência na educação, o sistema deve adotar meios baseados no mercado, como princípios da produtividade, qualificação, eficiência, eficácia, competitividade e flexibilidade, no qual possam instrumentalizar alunos e professores, de forma mais qualificada e competente no mercado de trabalho. Difundindo-se,

²Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e o Banco Mundial.

sobremaneira, a ideia de modernização, no intuito de operacionalizar uma “educação de qualidade”.

Dessa forma, utiliza-se a “educação com qualidade” como instrumento necessário às exigências dos novos tempos, disseminando as ideias das “reformas” nas políticas e nos programas educacionais, com o objetivo de se enquadrar no novo enfoque tecnológico da Sociedade da Informação e do Conhecimento.

É com esse propósito que as propostas educacionais para a formação de professores utilizam o tão exaltado conceito de “qualidade total” visando:

(...) o escamoteamento de uma grave e complexa situação: a proposição de medidas simplistas e imediatas para a formação de professores. De um lado, os professores sendo obrigados a se “qualificar” e de outro lado o próprio Estado oferecendo facilidades para o alcance dessa qualificação. Avaliamos, portanto, que o malogro das propostas educacionais neoliberais que perpassam as políticas públicas de formação de professores visam, em última instância, apresentar números e dados estatísticos, ou seja, prega-se a qualidade, mas objetiva-se a quantidade (SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. 2004, p. 65).

Nesse contexto, busca-se a “qualidade da educação”, no intuito de reduzir os problemas socioeducacionais da contemporaneidade, de modo que a formação de professores torna-se fundamental no processo de modernização, inclusão social³ e ampliação dos direitos sociais. Assim, intensificou-se, no Brasil, a partir da definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996 e legislações complementares, políticas e programas voltados, para a Formação de Professores.

Nesse compasso, as entidades representativas dos educadores - destacando-se, dentre estas, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) e as Instituições de Ensino Superior - passaram a desenvolver pesquisas e debates em torno da formação inicial e continuada dos professores, pois compreendem que essa tal temática representa, de modo essencial, a democratização do ensino.

Por outro lado, é bom registrar que não significa direcionar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade exclusiva no desempenho atual das redes de ensino, visto que podemos citar múltiplos fatores que convergem para isso: fragilidades das políticas e programas educacionais, postos em ação; o financiamento da educação básica; o conformismo pela a situação precária das condições de aprendizagem das camadas populares; as formas de estrutura e gestão das escolas; as condições sociais, econômicas e culturais dos pais e das mães dos alunos da população menos favorecida; os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica; e as condições de trabalho nessas escolas, entre outros.

³TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Rumo a 2022**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

Diante do exposto e considerando a importância dos diferentes fatores que influenciam os avanços e retrocessos no sistema de ensino público, é que optamos por um estudo focado na questão da formação dos professores da Educação Básica, partindo do pressuposto de que houve um crescimento substancial de políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores desse segmento docente, decorrente da exigência, definida por essas políticas de que todos os professores no exercício do magistério tivessem curso superior.

Tal exigência ganha força e se consolida com a promulgação da Lei 9.394/96, no seu art. 87, § 4º, que se refere à “década da educação”, bem como textualiza que até o fim da mencionada década, em 2007, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço⁴. Diante dessa lei, o investimento em políticas de formação priorizou o acesso em educação superior e programas de aperfeiçoamento de professores da Educação da Básica.

Assim, a regulamentação e a implementação da Lei 9.3494/96 favoreceram matrículas na educação superior em instituições públicas, por meio da multiplicação de programas de formação de nível superior, nos vários municípios da federação, tanto na modalidade presencial como a distância, concebidos, teoricamente, com a missão de melhorar a qualidade do ensino, por meio do aperfeiçoamento dos docentes, para minimizar o problema dos denominados “professores leigos”.

Neste sentido e visando alcançar tais objetivos, foram implantados, a partir dos anos 1990, no Estado do Maranhão, alguns programas de formação de professores, tais como: Programa de Capacitação Docente do Sistema Educacional do Estado do Maranhão (PROCAD), o primeiro deles, implantado na Universidade Estadual do Maranhão a partir de 1993; o Programa Especial de Formação de Professores para o ensino Básico (PROEB/UFMA), implantado a partir de 1998; o Programa de Formação para as áreas Básicas do Ensino realizado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica, CEFET, (CAVALCANTI, 2002), hoje IFMA (Instituto Federal do Maranhão); e o Programa de Formação de Professores Darcy Ribeiro (UEMA) que, a partir de 2009, foi vinculado ao PARFOR; o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), na UFMA, IFMA e UEMA, com início em 2009 e que permanece até os dias atuais (NASCIMENTO; MELO; MORAES, 2014).

⁴Assim como, o Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010, Lei nº 10.172/2001, estabeleceu como meta, até 2010, atingir o percentual de 70% dos professores de educação básica, com formação específica de nível superior em licenciatura.

Esses programas oferecem cursos de licenciatura plena, visando à habilitação de professores que atuam na educação básica e não possuem nível superior. Nesse sentido, escolhemos, como pano de fundo para analisar a Formação de Professores, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por ser atualmente o programa de formação de professores de Educação Básica no Brasil.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi implantado em 2009, no segundo mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), que, segundo dados oficiais, possui como objetivo corrigir o quadro deficitário histórico da formação de professores, existente no país⁵.

Esse programa tem a finalidade de fomentar a educação superior, gratuita e de qualidade, para professores, em exercício, da rede pública de educação básica, a fim de estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.3496/96).

O PARFOR desenvolve-se em regime de colaboração entre a União - representada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nas Instituições de Ensino Superior (IES) - , pelos Estados, Distrito Federal e municípios. Neste sentido, a oferta de cursos de formação inicial e continuada ocorre de acordo com a necessidade de cada estado, mediante incidência de professores que não possuem nível superior, atuam na educação básica.

No Estado do Maranhão, com a implantação do PARFOR, houve uma crescente expansão da educação superior para professores sem formação de magistério, sob a responsabilidade de três instituições de educação superior: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Neste trabalho, delimitamos os estudos ao Programa de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR, na Universidade Federal do Maranhão. Portanto, é importante acrescentar que, na UFMA, o PARFOR denomina-se Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas – PROFEBPAR/UFMA. Porém, como o programa é conhecido nacionalmente por PARFOR, optamos por essa nomenclatura.

⁵Esse processo teve influência do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), do governo federal, lançado em 2007, na base do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), a par disso, a professora Aguiar escreve “que o PDE praticamente ocupou lugar do PNE, tendo em vista que alcançou quase todos os programas e projetos do MEC, por ser referência das iniciativas governamentais. AGUIAR, op. cit., p. 271.

O PARFOR/UFMA assegura a oferta de cursos de forma presencial e a distância com o suporte técnico dos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Convém, então, esclarecer que, diante da proporção de cursos que o Programa tem expandido nos interiores do Estado do Maranhão, além de inquietações surgidas na aproximação do objeto de pesquisa, durante a jornada como professora-formadora do curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA, despertaram-se questionamentos em relação ao desenvolvimento dos cursos do PARFOR/UFMA.

E a definição do tema surgiu com base na observação do cotidiano das práticas educativas do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA.

Partindo desse entendimento e considerando que o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica, PARFOR/UFMA apresenta princípios e objetivos previamente definidos e que necessita de uma investigação mais profunda e com mais elementos, buscamos analisar as condições objetivas⁶, para o desenvolvimento do Programa, levantamos as seguintes questões, que serão respondidas e apresentadas durante este trabalho:

- Quais políticas educacionais que legitimam o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas – PARFOR/UFMA?
- O Programa dispõe de condições objetivas, necessárias para o seu desenvolvimento, de acordo com a percepção dos professores-alunos, dos coordenadores de curso, coordenador geral do Programa e coordenadores locais das Secretarias de Educação Municipais?
- Como as condições objetivas podem contribuir, numa perspectiva de *formação cultural, humana e emancipatória*⁷, para assegurar aos professores-alunos uma formação inicial densa, crítica e de qualidade social?

Em função disso, foi delimitado o objetivo geral desta pesquisa que é analisar, a partir da percepção dos professores-alunos, professores-formadores, coordenadores de curso do programa e coordenadores locais das Secretarias Municipais de Educação, as condições objetivas para o desenvolvimento dos cursos do Programa de Formação de Professores para a

⁶Compreendemos por “condições objetivas” as condições materiais, físicas, econômicas, culturais, as jurídicas (legislações, prescrições e documentos) que possibilitam determinada ação.

⁷Para saber mais ler: ADORNO, Theodor, W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 1995 e BANDEIRA, Belkis Souza; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar Educação de hoje**. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.

Educação Básica – PARFOR/UFMA, tomando como referência de análise as demandas postas pela política educacional que implementa o Programa e suas condições de desenvolvimento.

Dessa forma, desdobramos, a partir do objetivo geral, os objetivos específicos da seguinte maneira:

- Discutir conteúdo, princípios e exigências, presentes nas Políticas que legitimam o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR/UFMA);
- Identificar as condições objetivas (socioeconômicas, culturais, materiais e humanas) para o desenvolvimento do Programa, no olhar dos professores-alunos, dos professores-formadores, dos coordenadores de curso, do coordenador geral do Programa e de coordenadores locais das Secretarias Municipais de Educação;

Portanto, do ponto de vista educacional, tentar responder a essas e outras questões representa um desafio de compreender novos caminhos para repensar o programa de formação de professores para a Educação Básica, na perspectiva de formação cultural densa e crítica. Com isso, nossa expectativa é de que este estudo amplie a discussão sobre o Programa, possibilitando uma análise das condições objetivas para o seu desenvolvimento, no intuito de contribuir com a formação de professores-alunos, no trabalho docente dos professores-formadores e nas formas de organização do Programa, adotados por seus coordenadores.

Diante da grande proporção de Municípios-Polos⁸ em que o Programa (PARFOR/UFMA) se desenvolve, o campo escolhido para a pesquisa foram dois polos, que se localizam no Estado do Maranhão: os municípios de Coroatá e Humberto de Campos.

A escolha do município de Coroatá/MA justifica-se por possuir o maior número de cursos de diferentes áreas de conhecimento do PARFOR/UFMA; Já o município de Humberto de Campos/MA, por ofertar o menor quantitativo de cursos de graduação. Assim, teremos elementos para analisar o porquê de um município oferecer diferentes cursos e outro disponibilizar apenas um. Outro critério de escolha foi o fato de os municípios já serem objeto de investigação do grupo de pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente”, do

⁸Os municípios polos que abrangem o PARFOR/UFMA, entre 2009-2014, são: Santa Inês, Bom Jesus da Selva, Poção de Pedras, Nina Rodrigues, Coroatá, Imperatriz, Timbiras, Codó, Grajaú, Logo da Pedra, Santa Quitéria do Maranhão, São José de Ribamar, Magalhães de Almeida, Vargem Grande, Humberto de Campos, Pindaré Mirim, Buriticupu, Buriti Bravo, Presidente Médice, Governador Nunes Freire, Moção, Urbano Santos e Sítio Novo.

Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA – PPGE, do qual faço parte, juntamente com a orientadora deste trabalho dissertativo.

Na coleta de dados da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com membros vinculados ao PARFOR da UFMA, tais como: coordenador Geral do PARFOR/UFMA (1); professores-alunos (16); Coordenadores de Curso do PARFOR/UFMA (2); professores-formadores (8), Membros da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pelo PARFOR (2). No total, entrevistamos 29 sujeitos, que fazem parte do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica da UFMA.

Para fundamentação e compreensão teórica do objeto de estudo, o presente trabalho utiliza elementos de análise extraídos da Teoria Crítica da Sociedade, baseados nos conceitos de “emancipação” e “semiformação”, que são trabalhados, problematizados e que constituem parte integrante do pensamento de Theodor Adorno, no intuito de entender como a formação de professores em particular podem ser elementos de emancipação, e, por outro lado, favorecer a semiformação.

Para o teórico, quando a produção simbólica, própria do processo da cultura, distancia-se do saber popular e aproxima-se dos interesses do mercado, convertida em mercadoria pela indústria cultural, encontram-se as bases para a consolidação do que constitui o processo de semiformação. Nesse sentido, a educação deve defender um projeto de libertação do homem por meio da formação acadêmica e de amplitude humanística.

Entendemos, portanto, que o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR/UFMA) deve ser uma possibilidade de contribuir para a ampliação dos horizontes formativos. Assim, para que esse objetivo seja atingido, é necessário ter condições objetivas (materiais, humanas, econômicas e culturais) que possam oferecer uma educação emancipatória.

Em razão disso, analisar as condições objetivas para o desenvolvimento dos cursos do Programa de Formação de Professores para a Educação do Plano de Ações Articuladas – PARFOR/UFMA parte da premissa da complexidade de sua investigação, pois necessita adentrar-se a um campo interdisciplinar, diante dos aspectos políticos, econômicos, sociais, históricos e culturais, envolvidos pelos sujeitos e objeto da pesquisa.

Com base nesse entendimento, compreende-se que o fenômeno deve partir de um processo de construção dos sujeitos historicamente situados; ou seja, a pesquisa deve ir além de dados imutáveis e estáticos, de tal forma que apontem para o caráter dinâmico e um olhar totalizante entre os sujeitos (professores-alunos, coordenadores de curso Programa e coordenadores locais da secretaria municipal de educação) e objeto (Programa de Formação

de Professores), mediados pelas relações sociais que emergem de um determinado contexto e momento histórico. Conforme os ensinamentos da professora Lauande:

(...) os sujeitos (os professores) enquanto históricos, concretos fazem parte de uma cultura e por ela são marcados a nível das ideias e formação da consciência. Nesse contexto, os professores (sujeitos) produzem e são produzidos pela realidade social. É pela inscrição laboriosa do professor na realidade concreta, que ele apreende a si mesmo, como sujeito resultante de sua própria atividade, ser inteligente, criativo a relacionar-se com a totalidade da realidade. Nessa perspectiva, o estudo sobre a política de formação de professores não pode colocá-la à margem do contexto real que a criou. Estudá-la só faz sentido em relação aos contextos, contradições e relações que se deram em sua evolução histórica. (LAUANDE, 2010, p.6)

A referida autora faz uma observação sobre o cuidado do pesquisador em construir uma “postura permanente de vigilância frente ao objeto estudado, no sentido de não se deixar guiar pela dimensão da aparência como aquela constituinte e reveladora da realidade”⁹; ou seja, reforça-se a necessidade da problematização e vigilância epistemológica que, conforme indica Bourdieu (2005, p.34), permitem fazer a conversão do olhar sobre a pesquisa, de modo a exercitar a “*dúvida radical*”, cujo resultado possibilita analisar e enxergar para além das evidências e do que está naturalizado no cotidiano das práticas educacionais.

Baseando-se numa perspectiva *dialética*¹⁰, o professor Moacir Gadotti (2012) esclarece que a lógica dialética surge do princípio (ou Lei) da contradição, pois concebe os objetos e fenômenos em movimento, sendo que todo movimento é causado por elementos contraditórios coexistindo numa totalidade estruturada.

Com isso, busca-se a compreensão de que é necessário renunciar à ilusão de captar a totalidade do real, na medida em que essa realidade é perpassada pelas contradições. Neste sentido, a transformação da realidade só é possível porque, em seu próprio interior, coexistem forças opostas, tecendo simultaneamente a contradição que, ao transcender, origina novas contradições que passam a requerer solução.

Partindo do pressuposto de que as instituições de Formação de Professores são lócus privilegiados no processo de emancipação humana - com repercussão direta na escola, apesar de suas ambiguidades - é possível inferir que tais instituições são espaços dialéticos e dialógicos, que podem transformar e também ser transformados.

⁹Ibid., p. 5.

¹⁰O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera. LEFÉBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. 1975, p.24.

Assim, devido à natureza da investigação, escolhemos a abordagem predominantemente qualitativa, porque privilegia, principalmente, “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. 1994, p.16.). Nesse sentido, entendemos que as vozes dos sujeitos da pesquisa (professores-alunos, professores-formadores, coordenadores de curso, coordenador geral e membros¹¹ da secretaria de educação) permitirão compreender os processos dinâmicos, no qual as pessoas constroem significados, por meio de suas interações, e, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa, existe uma interação direta do pesquisador com o objeto estudado, possibilitando que o fenômeno seja desvendado, a partir da perspectiva dos sujeitos, o que permite encontrar significados, valores, atitudes e crenças que permeiam o cotidiano escolar.

Desse modo, o interesse dos pesquisadores se concentra mais no processo do que nos resultados ou produtos. Os autores ressaltam que o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.

Nessa linha, selecionamos para o desenvolvimento desta investigação, a pesquisa bibliográfica (estudo atualizado sobre a formação docente), as fontes documentais (análise de documentos legais, políticas e programas educacionais voltados para a formação de professores para a Educação Básica) e entrevistas semiestruturadas e individuais (com professores-alunos, professores-formadores, coordenadores do PARFOR/UFMA, coordenadores dos cursos do PARFOR/UFMA e membros da Secretaria Municipal de Educação).

Portanto, dentro do prisma da investigação qualitativa, realizamos estudos bibliográficos, análise documental, observação, realização de entrevistas individuais, semiestruturadas, sistematização, análise e interpretação dos dados e elaboração da dissertação.

Por outro lado, além do enfoque teórico fundamentado em Adorno, trabalhamos com estudiosos do pensamento Adorniano: Crochik (2007), Zun, Pucci e Oliveira (1999) entre outros, por serem autores que nos ajudam a pensar sobre a formação cultural e emancipação dos sujeitos. Utilizamos também pesquisadores que tratam da formação de professores: Zeichner (1998), Giroux (1997) e Contreras (2002). Além disso, recorreremos aos autores Ramalho, Nunez, Gauthier (2004) e Tardif (2010), que apresentam relevantes

¹¹Coordenadores locais responsáveis pelo Programa no município ou Secretario de Educação Municipal.

reflexões sobre os contextos e cenários de formação e profissionalização docente, podendo estabelecer relações entre esses processos formativos e as reformas educacionais; e, particularmente, entre aquelas voltadas para políticas e programas de formação de professores para a educação básica, como os autores Brzenzinki (1999; 2010), Demo (1997), Dourado (2007), Frigotto e Ciavatta (2003), Saviani (2006), Shigunov e Maciel (2004), entre outros, constituindo-se em fontes importantes para aprofundar a compreensão sobre a temática.

Debruçamos-nos na análise de documentos, incluindo as seguintes fontes:

- Constituição de 1988, LDB 9.394/96, PNE 2001 -2011; PNE 2014-2024 e demais normas que regulamentam o sistema educacional brasileiro;
- Plano de Ações Articuladas;
- Decreto nº 6. 755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica;
- Caderno do Plano Nacional de Formação da Educação Básica do MEC/2009;
- Projeto Político Pedagógico do Programa de Formação de Professores Programa para a Educação do Plano de Ações Articuladas – PROFEBPAR/UFMA do curso de Pedagogia;
- Documentos da Secretaria Estadual da Educação do Maranhão sobre o Plano de Ações Articuladas;
- Ata e Regimento Interno do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Maranhão;
- Documentos das Secretarias Municipais de educação que dizem respeito a programas voltados para a formação de professores da Educação Básica, oriundos do MEC e das próprias secretarias;
- Informações e notícias no site da UFMA.

Os instrumentos utilizados para a produção de dados têm como eixo principal o olhar dos professores-alunos, coordenadores do PARFOR/UFMA, dos cursos e membros da Secretaria Municipal de Educação sobre suas percepções nas condições físicas, econômicas e culturais do Programa . Nesse sentido, desenvolvemos a entrevista semiestruturada e individual.

Bauer e Gaskell (2014) averbam que a entrevista se constitui num importante instrumento de investigação, por se caracterizar pela busca de informações, geralmente sobre

temas previamente definidos, ainda que não necessariamente isso deva ocorrer. Esses autores indicam que as informações são obtidas, mediante diálogo estabelecido entre o pesquisador e o sujeito entrevistado (respondente), em um espaço adequado, e tendo o sujeito do conhecimento de estar sendo solicitado a contribuir com o investigador em sua tarefa de investigação.

Ademais, essa técnica possibilitará coletar informações em relação às condições objetivas (avanços, limites e lacunas do desenvolvimento dos cursos de Formação de Professores do PARFOR/UFMA), diante dos aspectos físicos, econômicos e culturais.

De acordo com o exposto, os dados foram organizados e analisados à luz do referencial teórico que subsidiou a pesquisa, buscando-se, assim, responder às questões levantadas, durante a investigação, com o objetivo de sistematizar, avaliar e refletir sobre os dados obtidos, relacionando-os com os conteúdos, os princípios e as exigências presentes nas Políticas e nos Programas de Formação de Professores.

Assim, por meio de entrevistas diretas com os sujeitos, buscamos apreender as tensões, que se produzem no momento de desenvolvimento de programas governamentais, as contradições, que se geram entre as propostas, a sua implementação e as relações entre os diferentes sujeitos institucionais (universidade, secretarias estaduais e municipais de educação), influenciando diretamente os sujeitos do Programa (os professores-alunos) e a sua formação profissional.

A organização deste estudo apresenta-se da seguinte forma: introdução, com a justificativa e aproximação da temática de pesquisa e escolha metodológica; três seções; considerações finais e recomendações; referências e apêndices.

A segunda seção, denominada “A Formação de Professores à luz dos teóricos e autores na construção do objeto de pesquisa”, tem como objetivo apresentar reflexões sobre o tema e o objeto de pesquisa, e também situar os temas recorrentes nos estudos sobre a formação de professores para a Educação Básica no Brasil e trabalhos acadêmicos, baseados no pensamento de Adorno.

Na terceira seção, intitulada “Os desdobramentos da formação de professores e as políticas educacionais no Brasil”, apresentamos inicialmente uma contextualização da temática da formação de professores, no âmbito das políticas públicas educacionais, desde a década de 1990, como plano de fundo para a discussão do Plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) e seu desenvolvimento no Brasil.

Na quarta seção, analisamos o processo de implantação do PARFOR/UFMA no Maranhão, com ênfase nas condições objetivas (materiais, físicas, econômicas e culturais) do

PARFOR/UFMA, utilizadas nesse processo e tendo como referência empírica de análise a pesquisa realizada nos Municípios de Coroatá/MA e Humberto de Campos/MA.

Nas considerações finais, são retomados os elementos estruturantes da análise, extraídos a partir dos dados da pesquisa, que permitiram compreender criticamente as condições objetivas do desenvolvimento dos programas de formação de professores de Educação Básica, levando em conta o que dizem os sujeitos da pesquisa, suas percepções e relações com o programa. E, concluindo, apontamos algumas possibilidades de avanço na direção da qualidade social, pensada numa formação cultural e emancipatória nos programas especiais de formação de professores para a Educação Básica.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DOS TEÓRICOS E AUTORES NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Para realizar este estudo, recorreremos à contribuição de teóricos e autores, por meio de leituras críticas e análises de trabalhos sobre o tema, a fim de construir elementos de análise para a apreensão do objeto de estudo.

2.1 Reflexões teóricas sobre o tema e o objeto de pesquisa

Partindo do pressuposto de que cabe à “teoria o exame do existente não para descrevê-lo simplesmente, mas para identificar e analisar cada vez mais os obstáculos e as potencialidades de *emancipação* presentes em cada momento histórico” (NOBRE, M. 2011, p. 34), recorreremos à Teoria Crítica da Sociedade na denominação assumida pela Escola de Frankfurt¹², como recurso teórico-metodológico da pesquisa.

É importante destacar que, mesmo reconhecendo outros debates distintos sobre o conceito de *emancipação*, optamos, neste estudo, pelo embasamento na visão do teórico Theodor W. Adorno, da Escola de Frankfurt. Assim, partimos da ideia de uma formação cultural plena, em que os sujeitos devem perceber sua relação com o ambiente, de forma crítica e autônoma, e capaz de resistir aos ditames da mercantilização.

Nesse sentido, a Teoria Crítica considera a produção do conhecimento, baseado na dialética da prática transformadora das relações sociais vigentes, apresentando criticamente “as coisas como são” e “como poderiam ser”, por intermédio da reflexão sobre os obstáculos e potencialidades à emancipação.

¹²A Escola de Frankfurt foi fundada em 1924. Historicamente, seria mais pertinente falar de Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923, cujo órgão era a Revista para a Pesquisa Social. O objetivo principal do Instituto era promover, em âmbito universitário, investigações científicas a partir da obra de Karl Marx (1918-1883). Nesse sentido, é preciso destacar que o marxismo, à exceção da então União Soviética, era marginalizado na universidade em todo o mundo, portanto, o Instituto recém-fundado preenchia uma lacuna existente na universidade alemã em relação à história do movimento trabalhista e do socialismo. A partir de 1931, Horkheimer pôde exercer a função de diretor do Instituto, que se associava à Universidade de Frankfurt, assim, traçou um novo programa de investigação: a hegemonia era não mais de economia (não levando em conta as ideias como a “infraestrutura econômica”, “luta de classes”), mas, sim, da filosofia. Ao tratar de problemas de história, política ou sociologia, os autores o fazem discorrendo sobre Platão, Kant, Hegel, Marx, Shoupenhauer, Bergson, Heidegger e outros pensadores. A Teoria Crítica realiza uma incorporação do pensamento de filósofos “tradicionais”, colocando-os em tensão com o mundo presente. Autores com origens intelectuais e influências teóricas distintas reuniram-se, empreendendo uma crítica radical daquele tempo. Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Franz Neumann, Friedrich Pollock e Karl Wittfogel foram alguns pensadores que participaram do círculo frankfurtiano. Saber mais em: MATOS, Ólgária Chain Feres. T. W. Adorno: notas biográficas. In: **Revista Educação** – Especial Biblioteca do Professor. Adorno pensa a educação, n. 10. São Paulo.

Buscando entender a Teoria Crítica, recorreremos à contribuição do autor Marcos Nobre, quando o mesmo esclarece que a tarefa primeira da Teoria Crítica é, portanto, a de apresentar “como as coisas são”, sob a forma de tendências presentes no desenvolvimento histórico. Dessa forma, tais tendências só se tornam possíveis a partir da própria perspectiva da emancipação; ou seja, um determinado diagnóstico do tempo presente, em situações históricas concretas, mostra tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação quanto os obstáculos reais a ela (NOBRE, 2011).

Nesse sentido, o mesmo autor conceitua a Teoria Crítica da seguinte forma:

Há certamente muitos sentidos de “crítica”, na própria tradição da Teoria Crítica. Mas o sentido fundamental é o de que não é possível mostrar “como as coisas são” senão a partir da perspectiva de “como deveriam ser”: “crítica” significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que *ainda* não é mas *pode* ser. Note-se, portanto, que não se trata de um ponto de vista utópico, no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é tendo em vista o melhor que traz embutido em si. (NOBRE, 2011, p. 9 e 10)

Nessa acepção, buscamos analisar a realidade social, diante de um Programa de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA, baseando-nos nas seguintes questões: como as coisas realmente são? E como as coisas deveriam ser? Neste ponto de vista, entendemos que a Teoria Crítica aponta elementos básicos de análise que possibilitarão identificar, por um lado, os obstáculos, as contradições e os limites presentes nas condições objetivas do processo de implementação do programa de Formação de Professores e, por outro lado, as possibilidades de o programa realizar uma formação cultural capaz de contribuir como um dos elementos essenciais para buscar a emancipação no processo da Formação de Professores.

Segundo Theodor Adorno, educação é o mesmo que emancipação: “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p.151).

Assim, a emancipação “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”(ADORNO, 1995, p.143), tendo em vista pensar uma educação que seja direcionada para a emancipação cultural.

A Teoria Crítica postula não somente ampliar o saber, mas, sobretudo, emancipar o homem. Partindo desse princípio, ela questiona a neutralidade científica e a reconhece enquanto vinculada a uma práxis social determinada. A existência humana é contraditória, e a

“razão instrumental aumenta as distorções sociais”¹³, pois na compreensão da teoria tradicional apenas ter acesso ao saber científico se chegaria ao caminho da emancipação. Porém pensadores frankfurtianos questionaram por que sujeitos esclarecidos racionais cometem violência na sociedade, a saber:

Todo o progresso material e espiritual obtido mediante a divisão social do trabalho não caminhou numa rua de mão única, pois a humanidade cada vez mais esclarecida é forçada a regredir a estágios mais primitivos (...) a universalização da razão, ao invés de provocar apenas a emancipação, reproduz o isolamento e a dessensibilização. (PUCCI; ZUIN; OLIVEIRA; 1999, p. 51 e 52)

Para esse entendimento, utilizamos as reflexões de Theodor Adorno¹⁴ sobre educação, analisadas em um contexto mais amplo de uma sociedade, em que prevalece a racionalidade instrumental (neutralidade científica), o poder ideológico da indústria cultural e a conversão da formação cultural (*Bildung*)¹⁵ em semiformação (*Halbbildung*).

Nesse sentido, para o estudioso:

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural (ADORNO, 1996, p.2).

Tendo em vista que a formação cultural deveria possibilitar a autonomia e emancipação do sujeito, as condições objetivas fazem a mediação entre o indivíduo e a cultura. Observa-se ainda que o resultado dessas reformas, abordadas por Adorno, e também as formações produzem discursos essencialmente universalistas, do tipo: educação como progresso, dentre outros, que trazem uma visão de sujeito no plano educacional que, notadamente, não condiz com a realidade, pois a semiformação distorce o âmbito sensorial.

¹³Na obra *Dialética do Esclarecimento* Adorno e Max Horkheimer “faz uma crítica ao conceito de esclarecimento, demonstrando o seu lado instrumental e desumano”. No livro “*A Dialética do Esclarecimento*” faz um mapeamento histórico, desde os mitos gregos até a filosofia e a ciência moderna, argumentando que o esclarecimento sempre esteve presente enquanto tentativa de dominação racional da realidade. Ler mais em: AMBROSINI, T. F., *Educação e Emancipação Humana: Uma Fundamentação Filosófica*. http://sites.unifra.br/Portals/1/Ambrosini_04.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2015.

¹⁴Theodor W. Adorno (1903-1969) realiza uma crítica radical do presente e corresponde aos anos de consagração da Escola de Frankfurt. O autor faz uma crítica social, baseada numa razão emancipatória, capaz de “aquecer a frieza do mundo”. Ler mais em: **Revista Educação** – Especial Biblioteca do Professor. Adorno pensa a educação, n. 10. São Paulo.

¹⁵“O termo formação cultural está intrinsecamente adjudicado com a cultura (Kultur); são praticamente equivalentes. Só que, enquanto Kultur tende a se aproximar das realizações humanas objetivas. Bildung vincula-se mais às transformações decorrentes na esfera subjetiva. De qualquer forma, a fundamentação de ambos os conceitos vincula-se à ascensão da classe burguesa alemã”. PUCCI, Bruno; RAMOS, Newton de Oliveira; ZUIN, Antônio A. Soares (1999), p. 56.

Com isso, faz-se necessário investigar a “Formação de Professores” não isolada da sociedade e de seus determinantes sociais, mas também das condições objetivas, materiais e humanas que podem interferir nessa formação cultural, na busca da sua autonomia e do olhar crítico da realidade, uma vez que, “só através da compreensão das condições de perpetuação da dominação, no indivíduo e na cultura, é que se poderá eliminá-la, levando a uma verdadeira formação cultural” (RESENDE, M. R. S. 2015, p.40).

Neste sentido, a concepção de Adorno sobre a educação como mecanismo de reprodução e/ou emancipação dos diferentes indivíduos tem uma importância fundamental na reflexão sobre a temática em foco, sobretudo, quando o autor, ao questionar “para onde a educação deve conduzir”, conclui que o papel da educação é a busca da “consciência verdadeira” (Adorno, 1995, p.141):

Evidentemente, não a, assim chamada, modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; nem também a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira.

Sob esse ponto de vista, a educação está intrinsecamente relacionada à sociedade e aos elementos objetivos e subjetivos do sujeito, logo, não é algo exatamente imposto unilateralmente, mas resultado das interações do indivíduo, da mediação entre os sujeitos, objetos e sociedade, do movimento social, da contradição determinada historicamente pela sociedade.

(...) isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de tal modo que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1995, p.181)

O que significa dizer que as condições materiais vigentes conduzem o trabalho na educação institucional e na sociedade em geral. Assim, a educação ao mesmo tempo em que é usada como elemento de “ajustamento”, para a sobrevivência do sujeito na sociedade, também pode ser percebida como elemento desencadeador da emancipação do sujeito; a partir da sua compreensão crítica da realidade aparente, da reflexão sobre as contradições sociais e da oposição, as ideologias dominantes, externamente impostas, ou seja, “aquele que pensa, opõe resistência”, embora o próprio autor reconheça que “é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza” (Adorno, 1995, p. 208).

Nesse prisma, o trabalho dissertativo da autora Wanda Lúcia B. da Silva (2013, p.29) destaca que “a adaptação não se restringe ao conformismo e à perda da individualidade em caráter uniformizador. Mas, no movimento dialético ante a realidade, de tal modo que

adaptação e resistência se constituam faces de uma única moeda”. Eis o que argumenta Adorno sobre isso:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, *produzindo well adjusted people* (pessoa bem ajustadas), em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e, para a racionalidade, uma ambigüidade (ADORNO, 1995, p.142).

A concepção de educação de Adorno objetiva criticar a sociedade contemporânea que potencializa a formação de pessoas bem ajustadas ou conformadas ao *status quo*, além de apontar em si o retorno da barbárie.

A proposta de lutar contra a barbárie através da educação é retratada por Adorno na palestra intitulada “Tabus a respeito do professor”, quando o autor, referindo-se à educação como forma de resistência contra a barbárie, argumenta que “se a barbárie é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante”. E acrescenta que “este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (ADORNO, 1995, p.115 e 116).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que existe ambigüidade na educação. No entanto, defendemos a dimensão emancipatória da formação cultural, por meio da valorização da educação na resistência contra a barbárie, sendo, sobretudo, uma educação política. Isso porque “a educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola e da universidade, teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995, p.143).

Dessa forma, buscamos o conceito de “formação cultural” como ferramenta de resistência ao conformismo na sociedade vigente. Para entender o conceito de “formação cultural” de Adorno, resgatamos o conceito de formação cultural burguesa que parte da ideia de a humanidade não possuir injustiças sociais, onde todos têm a mesma chance de lutar pela possibilidade de ascensão social, em que os indivíduos livres e racionais poderiam fazer uso da vontade e do livre-arbítrio.

Entretanto, tal concepção é questionável na medida em que “toda a produção material e espiritual é erigida sob a subsunção¹⁶ do valor de troca de mercadorias e da divisão desigual entre o trabalho manual e espiritual” (PUCCI; ZUIN; OLIVEIRA; 1999, p. 55). Ou seja, se na sociedade burguesa as próprias necessidades básicas são submetidas cada vez mais às regras do consumo, logo, os marginalizados que não têm condições objetivas e subjetivas de igualdade de oportunidade e de acesso aos bens produzidos pela sociedade de consumo

¹⁶Subinclusão

acabam sendo segregados na condição de sujeitos participantes da formação e produção cultural.

Ademais, a produção cultural é construída de forma a não propiciar e nem garantir uma sociedade racional, justa e igualitária. Ora, a própria produção cultural exclui aqueles que foram responsáveis pelas condições materiais e espirituais de sua produção, ou seja, a maioria.

A racionalidade da dominação burguesa dificulta o surgimento do indivíduo autônomo, consciente das suas necessidades e dos seus fins; dessa forma, as pessoas não conseguem perceber as relações de dominação que as impedem de vislumbrar a possibilidade de se libertarem desse processo de dominação.

De igual modo, interligado à ideia de formação cultural burguesa, o termo *Halbbildung*, traduzido por semiformação e também entendido como pseudoformação, refere-se a uma educação “mais ou menos”. Contudo, neste trabalho, utilizaremos o termo pseudoformação, pois, de acordo com o estudioso José Crochick¹⁷, “é mais adequado ao pensamento do autor que argumenta que a educação, tal como execução de uma partitura musical, não pode ser “mais ou menos”. Desse modo, uma formação pela metade é uma falsa formação”.

Assim, a educação baseada na semiformação estaria mascarando a realidade e promovendo o continuísmo social; ou seja, para a reprodução desta sociedade, não é mais necessária a formação intelectual, cultural, mas aquela que dê conta da racionalidade técnica.

Nessa perspectiva, Adorno ressalta que “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede”. (ADORNO, 1995, p. 2).

Assim, Adorno (1996) ao falar da crise da formação, na Teoria da Semiformação, esclarece que esse é um espaço que não deve se restringir ao campo pedagógico ou ao campo sociológico. Entende que as reformas pedagógicas isoladas são insuficientes, e alerta para a ameaça de acentuação da crise, caso se ignore a força da realidade extrapedagógica, advinda do processo capitalista de produção, que nega os elementos objetivos que contextualizam essa formação. Ele denomina de “espírito objetivo negativo” o que falsifica ou manipula o sonho do esclarecimento, pois as bases objetivas estão entranhadas na lógica da mercadoria.

¹⁷CROCHIK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. In: **Revista Educação** – Especial Biblioteca do Professor. Adorno pensa a educação, n. 10. São Paulo. p. 21.

Nesse mesmo raciocínio, Crochik amplia o pensamento de Adorno, destacando que a pseudoformação é gerada por condições objetivas, ou seja, sociais; Com isso, não se trata de um acontecimento a ser modificado de forma isolada dos indivíduos. Devem-se buscar seus determinantes sociais, isto é, condições objetivas que as geram e as tornam limitadas pelo seu próprio contexto. Por isso, a educação tem um papel fundamental em denunciar a pseudoformação de modo a não torná-la um mecanismo de responsabilidade individual.

Adorno se propõe a desmascarar o que os sistemas e as ideologias buscam encobrir, por meio da semiformação, da “burocracia instrumental”, pela mistificação das massas e conversão das pessoas em “objeto de dominação”.

Apesar de toda a ilustração e de toda a informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual (...) a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado da apropriação subjetiva. (...) ela tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação). (ADORNO, 1996, p. 2)

Assim, descreve que a sociedade esclarecida não passa de uma “sociedade administrada”¹⁸, na medida em que os indivíduos se veem completamente anulados, em face ao poder econômico, pautado na visão utilitária da racionalidade técnico instrumental – a sociedade em condição de alienação e enclausuramento –, pois em suas palavras “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena (Sic)” (ADORNO, 2009, p.6).

Seu desenvolvimento técnico se deu de forma acelerada, porém se deixou de lado a formação humana. Como consequência disto, vemos a humanidade num caminho de auto-alienação e de barbárie, todos os pensamentos e ações estão submetidos a uma lógica desumana, que prima pelo lucro, e por isso submete o homem a uma semiformação, o iludindo e distorcendo sua capacidade reflexiva. Não se visa formar o homem de forma plena, mas sim formar pessoas que se adaptem ao sistema vigente e sejam capazes de produzir (LIMA, 2008, p. 84).

Nesse sentido, Adorno faz uma análise crítica da *Indústria cultural* como elemento desencadeador da alienação, dominação cultural e dependência do mercado. E elege

¹⁸Adorno e Horkheimer no livro “Dialética do esclarecimento”, em 1947, elaboram o conceito “capitalismo administrado” ou “mundo administrado”, afirmado que o capitalismo produz a ilusão de uma sociedade de livres e iguais com a possibilidade concreta da igualdade e da liberdade; no entanto, os autores elaboram um diagnóstico, demonstrando que a possibilidade da prática transformadora encontra-se bloqueada historicamente pela repressão e pela propaganda nazista. Tratando-se de um capitalismo administrado, ou seja, de um sistema que se fecha em si mesmo e que, portanto, bloqueia estruturalmente qualquer possibilidade de superação da dominação pela via da ação transformadora ou emancipatória da razão iluminista. Assim, “a grande novidade é que não se trata mais de um sistema econômico autorregulado pelo mercado, mas de um sistema controlado de fora, por forças políticas que penetram na cultura e acabam agindo de forma sutil na burocracia instrumental do capitalismo”.

GOMES, Luiz Roberto. **Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno**. Revista HISTEDBR, Campinas, n. 39, p. 286-296, set. 2010 – ISSN 1676-2584).

a Indústria Cultural um objeto específico de análise, a fim de compreender as possibilidades e impossibilidades de emancipação social.

Segundo o teórico, a indústria cultural foi criada para a diversão e entretenimento dos trabalhadores e das sociedades massificadas, oferecendo produtos que promovem uma satisfação compensatória e efêmera, que agrada aos indivíduos, impondo-se sobre estes, submetendo-os a seu monopólio e tornando-os acríticos e camuflando as forças das classes sociais.

Dessa maneira, a indústria cultural desarticula qualquer revolta contra seu sistema. Isso quer dizer que a pseudofelicidade ou satisfação, promovida pela *Indústria Cultural*, acaba por desmobilizar ou impedir qualquer mobilização crítica. Ela transforma os indivíduos em seu objeto e não permite a formação de uma autonomia consciente. Em suas palavras:

A indústria cultural permanece a indústria do divertimento. O seu poder sobre os consumidores é mediado pela diversão. (...) A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada pelos que querem se subtrair aos processos de trabalho mecanizado, para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização adquiriu tanto poder sobre o homem em seu tempo de lazer e sobre sua felicidade, determinada integralmente pela fabricação dos produtos de divertimento, que ele apenas pode captar as cópias e as reproduções do próprio processo de trabalho (...) O espectador não deve trabalhar com a própria cabeça; o produto prescreve toda e qualquer reação: não pelo seu contexto objetivo — que desaparece tão logo se dirige à faculdade pensante — mas por meio de sinais. Toda conexão lógica que exija alento intelectual é escrupulosamente evitada. (ADORNO, 2009, p.18 e 19).

Nesta perspectiva, onde cada vez mais os indivíduos se adequam às exigências do capital, dentro de uma sociedade marcada pelo crescimento das desigualdades sociais, econômicas e culturais, como conduzir a formação de professores, visando a uma formação cultural mais crítica e emancipatória?

Segundo Pereira e Zeichner (2008), tal questionamento agrava-se ainda mais quando, em alguns programas de Formação de professores, constata-se que os indivíduos têm uma formação inicial que apresenta características da racionalidade técnico instrumental. Para os autores, trata-se de um modelo de formação, embasado na concepção científica da teoria e da prática educacional, nos pressupostos positivistas, em que a atividade profissional é voltada para a solução de problemas, por meio de aplicação de teorias, métodos e técnicas fragmentada da realidade e da prática social.

Crochik (2007) afirma que o momento atual, em que a razão parece ter sido reduzida ao pensamento técnico, reflete uma sociedade perpassada por um mal-estar contínuo

e desagregador. Daí, a necessidade de refletir sobre as exigências de adaptação do indivíduo às regras sociais que podem anular suas possibilidades de resistência ao *status quo*.

Dessa forma, para Adorno, uma falsa formação nos leva a pensar que conhecemos o que não conhecemos. Trata-se de um conhecimento externo, não incorporado.

Cabe insistir, que a pseudoformação é gerada por *condições objetivas* (grifo nosso), isto é, sociais, desse modo, não se trata de um fenômeno a ser corrigido pela vontade dos indivíduos. Por ser suscitada socialmente, deve-se buscar seus determinantes sociais. Para a educação, resta, o que não é pouco, denunciar a pseudoformação e as condições que a gera e não torná-las mais um tributo de responsabilidade individual¹⁹.

Assim, é notório que se invista no desenvolvimento profissional dos professores, em sua formação, de modo a evitar que a própria educação não acabe tornando-se dispensável, pois as possibilidades objetivas de diminuir a desigualdade não dependem da formação em si. O que significa dizer que, enquanto as condições sociais objetivas não se modificarem, haverá sempre uma lacuna entre as propostas reformistas e a própria realidade. Contudo, Adorno (1995) ressalta que a educação (formação individual dos indivíduos) também tem influência na mudança das condições sociais objetivas, visto que, por meio da educação, terá a possibilidade de resistência contra a barbárie.

Nesse movimento entre as políticas educacionais para a formação de professores e suas condições objetivas, Iria Brzezinski averba que:

O que é evidente nas atuais políticas educacionais de formação de professores é que, apesar de a educação básica do brasileiro ter tomado lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores. (BRZEZINKI, 1999, p. 83).

A formação de professores, tendo como parâmetro a teorização, elaborada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (2007), deve, efetivamente, estar voltada para a valorização e profissionalização docente, alargando, com isso, a função de uma simples obtenção de “certidões de competência cultural”. Ou seja, é preciso superar o caráter meramente mercadológico do diploma de nível superior. Diante do exposto, Catani, demonstrando preocupação com esses “certificados estritamente econômicos”, alerta que:

Esse certificado é como se fosse um reconhecimento institucional do capital cultural do indivíduo e permite tanto que compare aos “diplomados” quanto que se estabeleçam valores ou taxas de conversão entre o capital cultural e o capital econômico. Quer isso dizer que os diplomas estabelecem valores para os seus

¹⁹CROCHIK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. In: **Revista Educação** – Especial Biblioteca do Professor. Adorno pensa a educação, n. 10. São Paulo.

detentores e valores em dinheiro, que podem ser trocados no mercado de trabalho. (CATANI, 2007, p. 19).

Destarte, os programas de formação de professores devem assumir uma feição além do olhar eminentemente direcionado ao mercado, de modo que sejam transformados numa política educacional séria e crítica, e não numa corrida de programas com o objetivo de cumprir uma simples e matematizada exigência legal, determinada pela demanda do sistema capitalista. Conforme os ensinamentos de Libâneo e Pimenta:

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados meros executores de decisões alheias) e assume a capacidade de decidir e rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. (LIBÂNEO, 1999, p. 260).

A formação de professores para a Educação Básica é compreendida a partir das condições objetivas que contribuem para que ela exerça um papel fundamental no trabalho docente e sua relação de subjetividade na sociedade.

Com isso, emerge um debate importante na questão epistemológica da formação docente, no qual Adorno (1995, p. 139) afirma que “nesta medida parece-me urgente incluir na discussão a questão do *o que é* e a questão do *para que é* a educação”.

Nesse sentido, precisamos refletir qual formação inicial desejamos aos professores e qual a possível para o desenvolvimento da autonomia desses docentes na dimensão de uma formação cultural crítica e emancipatória. Não é suficiente apenas afirmarmos que existe uma expansão de acesso ao ensino superior aos professores “leigos”. Isto porque, embora reconhecendo que tais esforços são necessários para o crescimento social e econômico do país, há de se questionar este tipo de formação, até para verificarmos seu potencial e não cairmos no erro de que estamos desenvolvendo o melhor, quando é possível avançar ainda mais.

Adorno (1995, p. 140), ainda nos esclarece o debate sobre “educar: para quê?”, afirmando:

Quando sugeri que conversássemos sobre: ‘Formação – para quê?’ ou Educação – para quê?’, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir? A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação.

Assim, temos que ter clareza sobre qual o sentido de educar, o que desejamos atingir e como podemos atingir nossos objetivos na perspectiva de uma educação emancipatória e crítica. Para isso e por meio de uma educação política, Adorno propõe que a

educação vise à autonomia e à emancipação, a partir do reconhecimento das contradições sociais e não da negação da existência dessas contradições.

Partindo desse entendimento, a educação emancipatória não se sustenta pela retórica, e sim pela crítica das condições objetivas que promovem a semiformação, ou seja, pela identificação da contradição social que bloqueia a aptidão para a experiência formativa autônoma, sendo essa substituída, de forma natural, pela semiformação (GOMES, 2010).

Por essa razão, “a única concretização efetiva da emancipação consiste para que a educação seja uma educação da contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183).

Assim, considerando que a democratização e a igualdade na formação inicial de professores pressupõe uma formação voltada para a autonomia e a emancipação, Allan Damasceno (2006, p. 45) destaca a contribuição de Adorno ao dizer que a democracia constitui-se no desejo de libertar a consciência dos domínios ideológicos sociais, ou seja, “significa reconhecer que só através da reflexão e (Sic) auto-reflexão crítica, da luta pela libertação do pensar é que nos tornaremos “iluministas” de nossa própria consciência”.

Contudo, ao observar a ausência e carência do sentimento de autonomia e emancipação na formação dos sujeitos nas instituições escolares, Adorno (1995, p. 174-175) faz uma análise importante com base em sua experiência como educador:

Creio que a questão da emancipação é a rigor um problema mundial. Estive durante algumas semanas visitando escolas na União Soviética. Foi muito interessante ver como num país que há muito tempo realizou a transformação das relações de produção mudou extraordinariamente pouco em termos de não educar as crianças para a emancipação e que nessas escolas persista dominando um estilo totalmente autoritário de educar. É efetivamente muito interessante este fenômeno da continuidade mundial do domínio da educação não-emancipadora, embora a época do esclarecimento já vigore há tempos, e embora certamente não apenas em Kant, mas também em Karl Marx haja muitas coisas que se opõem a essa educação não-emancipadora.

É possível perceber, a partir dessa reflexão, que o autor compreende que o ensino deve ser um instrumento de resistência à indústria cultural e à ideologia dominante, na medida em que este contribui para a formação da consciência crítica e permite que o indivíduo desvende as contradições sociais.

Desse modo, deve-se preparar o professor para o exercício autônomo da docência, assegurando-lhe uma formação que o ajude a captar a dimensão de totalidade, proporcionando, assim, qualidade nas condições físicas, materiais e humanas; pois, segundo Adorno²⁰, as relações sociais não afetam somente as condições de produção econômica e

²⁰ADORNO, Theodor W. A Filosofia e os Professores. In: ADORNO, T W. **Educação e Emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p 19.

material, mas também o plano da subjetividade de onde originam-se as relações de dominação.

Diante disso, destacamos as ideias de Giroux (1997) sobre o papel dos “professores como intelectuais”, como um dos sujeitos determinantes para a emancipação e transformação social. Segundo o autor, os educadores e pesquisadores, enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem as habilidades e conhecimentos, para abordarem as injustiças, de lutarem contra formas de opressão na sociedade mais ampla e serem atuantes críticos e comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da exploração.

Portanto, devemos levar em consideração as condições objetivas: materiais, físicas, econômicas e culturais que estão ocorrendo na implementação do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica, já que esses elementos influenciarão na formação inicial desses professores-alunos, principalmente em relação aos conhecimentos teóricos, às oportunidades de vivenciarem as discussões e debates em sala de aula, e, sobretudo, relacionando esses conhecimentos às suas práticas docentes. Daí, a necessidade de refletir sobre as contradições que perpassam programas dessa natureza em termos de objetivos, organização, estrutura e funcionamento.

Neste sentido, o debate sobre as Políticas e Programas Educacionais, voltados para a formação de professores, tem contribuído para repensar a qualidade e a profissionalização da categoria do professor, considerando-se uma área de pesquisa fundamental para compreender os pressupostos, as reais intencionalidades e seus reflexos no processo da formação inicial e em serviço desses professores.

2.2 Formação de professores da Educação Básica no Brasil: o que dizem as pesquisas

Os debates sobre a “formação” dos professores nunca estiveram em tanta evidência como atualmente. Seja na legislação educacional – por meio de leis, prescrições, declarações, plano, política de formação de professores, diretrizes, acordos e compromissos assumidos por organismos internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – Cepal e o Banco Mundial) – Seja por meio dos espaços discursivos acadêmicos, destacando-se, entre estes, os vários Fóruns, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

A Formação de Professores da Educação Básica é um tema recorrente que tem suas discussões ampliadas com mais indicadores, mais categorias de análises, a cada época, de maneira que as questões debatidas são complexas e exigem um olhar multidimensional, incluindo os aspectos socioeconômico e cultural da nossa sociedade.

Assim, por ser um tema bastante discutido, importa saber como as publicações tratam a Formação de professores. Por isso, este tópico objetiva discutir o que vem sendo produzido nos últimos 10 anos sobre a temática “Formação de Professores”. Logo em seguida, apresentaremos os estudos sobre a “Formação de Professores, tendo como fundamentos os conceitos de Theodor Adorno” e, por fim, os trabalhos publicados pela CAPES, que analisam o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR)²¹.

Bernadete Gatti (2011) reforça essa ideia, descrevendo que a área de estudos com o maior número de ensaios e pesquisas, no campo da educação, diz respeito à formação de professores. A autora destaca dois aspectos importantes na discussão dessa formação. De um lado, os fatores socioculturais e os diferenciais de grupos envolvidos na ação docente; de outro, as políticas curriculares, face aos processos necessários à sua profissionalização.

Percebe-se que existe um debate amplo de diversas entidades com diferentes interesses e finalidades, contudo a discussão não avança em termos práticos na questão da qualidade da formação de professores (GATTI, 2011).

Dos 28 trabalhos sobre Formação de Professores, produzidos de 2004 a 2014, o tema em que havia o maior número de artigos, refere-se à questão da formação de professores, abordando a dimensão política da formação inicial de professores, 32%; 19% tratam da

²¹Para a elaboração deste tópico, utilizamos, como fonte de informação e de pesquisa, apresentamos trabalhos publicados sobre a Formação de Professores da Educação Básica em dois periódicos: a Revista Brasileira de Educação e a Revista Educação e Sociedade. Também pesquisamos trabalhos acadêmicos que tratam do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Por fim, desenvolvemos estudos sobre a Formação de professores, a partir de categorias teóricas, trabalhadas por pesquisadores e estudiosos do pensamento de Adorno, através da Biblioteca Digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse sentido, organizamos a pesquisa bibliográfica e a leitura, na íntegra, dos artigos publicados nesses dois periódicos (Revista Brasileira de Educação e Revista Educação e Sociedade). Na Biblioteca da CAPES, utilizamos o descritor “formação de professores”; em seguida, “Formação de Professores e Adorno”. Dessa forma, levantamos as seguintes informações: quais as principais questões debatidas? E quais as análises e temáticas inseridas nas discussões? Já na Biblioteca Digital da CAPES, ao identificarmos os descritores “formação de professores” e “Adorno”, constatamos 30 trabalhos, dentre estes teses, artigos e dissertações. Dessa forma, selecionamos 6 trabalhos que são especificamente direcionados à formação de professores à luz de pressupostos epistemológicos, baseados em Thomas Adorno. Já na Revista Brasileira de Educação e na Revista Educação e Sociedade não encontramos pesquisas publicadas, direcionadas a Formação de Professores, a partir do pensamento de Thomas Adorno. Por outro lado, verificamos 247 trabalhos, voltados especificamente para as categorias de Adorno, relacionados à educação, música, cultura, filosofia, indústria cultural, entre outros.

Formação inicial de Professores no Ensino a distância; 14%, nas dimensões da licenciatura do curso de Pedagogia e das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia; e 14% estudam os aspectos históricos, conceituais e teórico-práticas da formação de Professores²².

Para Gatti (2011), a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional não apenas vai ter condições de exercer a atividade educativa na escola com crianças e jovens que nela adentram, como também terá a base constituída de sua profissionalização.

Os artigos que tratam das políticas de formação de professores analisam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Política de expansão da educação superior, a partir da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e discutem as políticas públicas sobre a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível superior, expressas em legislações e reformas curriculares.

Segundo os textos selecionados, as discussões, relacionadas às implicações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para a formação de professores, a proposta presente no PDE é neopragmática, pois reforça a importância da busca de instrumentos úteis para as demandas imediatas da prática profissional e não contribui para o desenvolvimento de uma sólida e ampla formação.

Nessa mesma perspectiva, os debates, acerca do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), investigam o conceito de parceria no cenário educacional, como forma de governança, sobre práticas de formação de professores. A abordagem critica o referido Programa, possibilitando, por um lado, a criação de espaço híbrido com potencial transformador e, formulando, por outro, deslocamentos artificiais, não previstos e não objetivados, em muitas das instituições de ensino envolvidas e, por essa razão, com potencial regulador.

Dentre os trabalhos voltados às Políticas de formação de Professores, a questão da expansão da educação superior — por meio do Ensino à distância, da Universidade Aberta do

²²Somente com o descritor “Formação de Professores”, na Revista Brasileira Educação, foram examinados 11 volumes, de 2004 a 2014, totalizando 38 artigos. Dessa amostra, encontramos 14 (37%) que analisam a Formação de Professores no Brasil. No entanto, é importante destacar que identificamos trabalhos relacionados a esta temática apenas a partir de 2009. Em 2013, encontramos o maior número de publicações, ou seja, 29% que discutem a formação de professores. Ademais, na Revista Educação e Sociedade, no mesmo período de 2004 a 2014, selecionamos, também, 14 artigos em 43 trabalhos que contemplavam a Formação de Professores.

Brasil (UAB) — e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foram um dos mais abordados nos periódicos.

Os textos tratam das políticas e programas no campo da formação do atual governo, identificando linhas de uma política, marcada por ações de formação, focalizadas, de cursos a distância, pela Universidade Aberta do Brasil. E, assim, analisam as estratégias de regulação para a expansão da formação de professores, focalizando os modos pelos quais as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm sido recontextualizadas nas políticas educacionais, na relação com a transformação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em agência reguladora da formação de professores. Além disso, também discute a utilização das mediações tecnológicas para o desenvolvimento do processo educacional/formativo dos profissionais da área da educação.

Outrossim, na dimensão da Formação de Professores, a partir do curso de Pedagogia e nas Diretrizes Curriculares do curso, os textos discutem a Resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia, reacendendo o debate em torno da natureza do conhecimento pedagógico do curso de pedagogia, dos cursos de licenciatura para a formação de professores e do exercício profissional de professores e especialistas em educação. Evidenciam, criticamente, alguns dos problemas e das tensões que marcam a trajetória desse curso ao longo da história da educação brasileira, bem como focalizam, no âmbito das políticas educacionais, em especial, o movimento dos educadores pela definição das diretrizes curriculares para a formação dos profissionais da Educação Básica.

Portanto, trazem uma exposição crítica ao conteúdo do documento, indicando que mantém antigas imprecisões conceituais, com relação ao campo pedagógico, que não contribuem para a superação de problemas acumulados na legislação sobre o assunto e, por isso, pouco avança na promoção da melhoria qualitativa das escolas de educação básica do país.

Por fim, outra temática, também abordada nos ensaios sobre a Formação de professores, resgata os aspectos históricos, conceituais e teórico-práticos da temática. Dessa maneira, aborda os movimentos epistemológicos, culturais, históricos e políticos para a compreensão mais ampla e contextualizada do tema. Apresenta-se, na perspectiva histórica, a compreensão do campo da formação de professores como um processo na dimensão evolutiva, favorecendo o entendimento da complexidade desse campo de conhecimento e as múltiplas influências que se estabelecem sobre ele.

Assim, o enfoque é a trajetória da formação de professores no Brasil, desdobrando-a em seis períodos que se iniciam com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, e culminam com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996.

Tomando como referência os estudos de Theodor Adorno a partir de pesquisas sobre Formação de Professores, na Biblioteca Digital da Capes, selecionamos 6 trabalhos voltados especialmente à Formação de professores.

Destacamos a tese intitulada “À sombra do esclarecimento: conteúdo e forma da indústria cultural no processo de formação de professores”, da autora Luciane Neuvald (2011), na Unesp, que investiga o nível de interferência do conteúdo e da forma da indústria cultural no Curso de Pedagogia da UNICENTRO-Guarapuava/PR. A autora aplicou questionários aos alunos da disciplina de Didática, tendo como referencial teórico as ideias do filósofo Theodor W. Adorno sobre a indústria cultural. A análise dos dados revelou a forte presença do conteúdo e da forma da indústria cultural entre o grupo pesquisado. No entanto, esclarece que estes não são os únicos elementos atingidos pela lógica semiformal da indústria cultural. E concluiu o seu trabalho, afirmando que as ideias de Adorno possibilitam o entendimento de como ocorre a “danificação do processo formativo”, além de oferecerem parâmetros que definem a essência da formação e contribuem para orientar a resistência à lógica semiformal da indústria cultural.

A tese de doutorado denominada “No meio do caminho tinha uma pedra: reducionismos psicológicos na produção de conhecimento científico sobre formação de professores”, da autora Aline Frolline Lara (2013), trata de como o ensino de Psicologia parece ser elemento incontestável entre acadêmicos, docentes e planejadores dos currículos oficiais. Fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade, principalmente na obra de Adorno. Esta autora analisou a produção científica de um Programa de Pós-Graduação em Educação, com 17 teses de doutorado, e verificou que 14 delas fazem referências psicológicas como fundamento teórico, predominando a Psicanálise e a Psicologia Histórico-Cultural. A pesquisadora conclui que a crítica à pseudoformação não se estrutura a partir de conceitos psicológicos, já que as possibilidades de formação são determinadas objetivamente e não subjetivamente.

A professora Valdelúcia Costa (2013), no seu artigo “Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica”, discute as possibilidades de experiências formativas pela educação e sua relação com a inclusão, tendo como referência a Teoria Crítica, com ênfase no pensamento de Adorno.

Na pesquisa teórica, da dissertação, intitulada, “Formação de professores e experiência formativa”, a autora Magda Almeida (2009) argumenta em torno do predomínio da racionalidade científica em nossa cultura, que atinge a escola em seus diferentes níveis. Segundo a autora, baseada nos textos de Adorno e Horkheimer, a escola e os espaços de formação de professores parecem não escapar a essa lógica, em que a formação foi reduzida a treinamento, à aquisição de competências e habilidades e à adaptação imediata às exigências da cultura contemporânea.

Outro trabalho interessante é a tese “A formação de professor da educação básica e a semicultura”. A autora Elinete Carvalho (2010) analisou a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil, no contexto da semiformação. Segundo a pesquisadora, a política de formação de professores não buscava efetivamente atender às demandas de formação, mas atingir metas de certificação de professores, em massa, em curto espaço de tempo, utilizando a pesquisa documental e bibliográfico-analítica. Ela obteve o seguinte resultado: que a política de formação de professores no Brasil oferece possibilidades para a formação cultural porque prevalece, na legislação que a ampara, a liberdade acadêmica das instituições conveniadas. Contudo, os pontos frágeis e as contradições podem comprometer a qualidade da formação oferecida pelas Instituições Públicas de Ensino Superior.

Baseado também nos estudos da Teoria Crítica da Sociedade, a dissertação “O professor universitário na sociedade administrada: expressões da violência no ensino superior privado”, do autor Carlos Ramos (2012), parte da percepção de que as propostas educacionais de diversas instituições de ensino superior privado, que correspondem ao modelo industrial e tecnicista da sociedade administrada, podem oprimir o professor universitário e restringir sua atuação como educador. O autor realizou um estudo de caso com professores e, com isso, organizou a coleta de dados em quatro categorias principais: autonomia no trabalho docente; instabilidade no emprego e precarização das condições de trabalho; efeitos da inserção de tecnologias no contexto educacional; e relações institucionais mediadas pela lógica de mercado. Concluiu a pesquisa, indicando uma predominância da heteronomia na formação universitária, bem como poucas condições dos professores para resistir ao processo de dominação social que se mantém no campo educacional, no qual o pensamento técnico e voltado para interesses econômicos prevalece sobre as possibilidades de uma formação para a autonomia e para uma consciência esclarecida.

Já, nos trabalhos registrados na Biblioteca Digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), especificamos o Plano Nacional de

Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Dessa forma buscamos, nos resumos, os seguintes dados: objetivo principal da investigação, metodologia utilizada na pesquisa, instrumentos teóricos, técnicas e métodos de tratamento de dados e resultados e conclusões dos trabalhos.

Assim, no que concerne especificamente ao PARFOR, identificamos o tema apenas em dois artigos, sendo um do ano de 2014 e outro de 2013. Vale destacar, também, que o PARFOR iniciou apenas em 2009. Assim, constatamos apenas sete trabalhos (cinco artigos e duas dissertações) que analisam o referido Plano a partir das seguintes temáticas: Estágio supervisionado do curso de Pedagogia do PARFOR; A expansão da Universidade e o trabalho docente no PARFOR da UFPA; O acesso à educação superior pelas populações do campo, através do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) e PARFOR, na Universidade Federal do Pará; Formação de professores da educação básica; Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música; A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira; A questão da igualdade na Política de formação de professores para a educação básica.

Desses trabalhos, selecionamos a dissertação intitulada de “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”, da autora Denise Sousa Nascimento (2012), e o artigo “Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade”, de Valdinei Costa de Souza (2014). Isso porque esses trabalhos apresentam o panorama geral acerca do Plano Nacional de Formação de Professores. Nesse sentido, coletamos as seguintes informações: o objetivo principal da investigação, metodologia utilizada na pesquisa, instrumentos teóricos, técnicas e métodos de tratamento de dados e resultados e conclusões dos trabalhos.

O trabalho de Denise Sousa Nascimento (2012) teve por objetivo analisar as implicações sobre o trabalho docente, com a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte da política de expansão da educação superior do país.

Assim, a referida autora analisou as diretrizes e a implementação das políticas de expansão do ensino superior no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), dentro do contexto da reforma do Estado e da Universidade. E, para compreender o fenômeno, foram utilizados estudos com fonte de dados documentais e com entrevistas semiestruturadas, tendo,

como sujeitos, coordenadores do plano e professores do curso de Pedagogia, ofertado em Belém (PA).

Portanto, a análise do material coletado possibilitou algumas constatações, tais como: o PARFOR tem contribuído para a acelerada expansão das matrículas nos cursos de Graduação em Licenciatura Plena na UFPA, sem o correspondente aporte financeiro necessário para a melhoria da infraestrutura e para contratação de novos professores. Ademais, os docentes têm utilizado o período de férias e recesso para ministrar aulas, em busca de complementação salarial por meio das bolsas pagas pela CAPES. Com efeito, o trabalho docente tem sido intensificado por meio da sobrecarga de aulas, turmas e jornada de trabalho, o que poderá, a curto prazo, provocar problemas na saúde desse trabalhador.

Em um estudo mais macro, Valdinei Costa de Souza (2014) analisou o programa PARFOR Presencial, tendo, como foco, analisar sua capacidade de reduzir desigualdades regionais e propiciar equidade no acesso de professores da educação básica à formação em serviço.

Dessa maneira, o autor utilizou uma abordagem teórica do campo das políticas públicas para tratar o tema, analisando a relação do PARFOR Presencial com outros programas integrantes da política de formação de professores, a configuração dos direitos e benefícios, concedidos pelo programa, bem como a sua abrangência e gestão.

Com isso, o artigo concluiu, destacando tanto a discrepância entre a necessidade de formação de professores e a oferta real de vagas pelo PARFOR Presencial como também a dificuldade de os professores aprendizes permanecerem nos cursos de formação.

Enfim, constatamos que, sobretudo no período de 2004 a 2014, houve uma ampliação dos estudos sobre a formação de professores para a Educação Básica, nos temas relacionados às políticas de formação, currículo dos cursos de Pedagogia e licenciaturas e perspectivas históricas da formação de professores no Brasil. Entretanto, percebemos poucos estudos voltados principalmente às condições objetivas de desenvolvimento do Programa. Assim, as leituras e análises dos artigos e dissertações sobre a formação de professores propiciou uma reflexão sobre o objeto de estudo, no que se refere às políticas educacionais e políticas de formação. Pensamos, pois, que essa formação inicial deve ser alinhada a uma formação teórica sólida, cultural e crítica, de valorização profissional que superem os modelos de formação tradicional baseados na racionalidade técnica pragmática.

Portanto, considerando que a literatura produzida sobre a referida temática, apesar de ser de suma importância, ainda permanece reduzida, aumentou nosso interesse pela

pesquisa sobre a Formação de professores para a Educação Básica, utilizando-se algumas concepções dos estudos de Thomas Adorno, que serão discutidas durante o presente trabalho.

3 OS DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A formação de professores não pode ser analisada de forma abstrata e fragmentada, isolada do contexto social que está inserida. Nesse sentido, é preciso apreendê-la em suas determinações históricas, levando em conta a realidade econômica, política e social da sociedade brasileira que, através do Estado e das organizações sociais, estabelecem e legitimam políticas educacionais, norteadoras na formação inicial e continuada de professores.

Dessa forma, para entender a dimensão dessa questão nos dias de hoje, realizamos um recorte histórico do cenário político, econômico e social brasileiro, a partir dos anos 1990, por se tratar de um período que se apresentou como determinante, nas reformas educacionais, pela aprovação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96) e pela centralização da educação como elemento fundamental para a qualificação dos trabalhadores em prol do desenvolvimento do país.

O cenário das políticas educacionais, voltadas para a Formação de professores, foi marcado por ideologias neoliberais, em movimento intrigante de tensões, desafios e ambiguidades.

Diante da ocorrência com o processo de reestruturação do capitalismo, em âmbito mundial e a partir da internacionalização e globalização da economia — elementos esses, que influenciaram a conjuntura de políticas e programas de formação de professores no Brasil — buscamos compreender, de forma mais ampla, o contexto do presente objeto de estudo: o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas (PARFOR/UFMA), identificando os pressupostos, princípios e fundamentos que orientam a formação de professores.

É nessa perspectiva que discutiremos, nesta seção, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tendo como foco o seu desenvolvimento no Brasil.

Essa construção foi um momento oportuno para realizar um esforço de análise da formação de professores no espaço das políticas públicas, que vêm se desenhando dentro de um novo cenário de mudança, caracterizado pelo uso das novas tecnologias, por novas relações sociais e de trabalho.

3.1 A Formação de Professores e as políticas educacionais, desde a década de 1990

Durante a década de 1990, identificamos no Brasil, dois projetos de sociedade, presentes nas políticas educacionais, que divergem em seus princípios ideológicos e pragmáticos.

Nesse sentido, as políticas educacionais e a formação de professores, segundo o pesquisador Valdinei C. Souza, apresenta-se em um movimento de contradições entre os que defendem a educação pública como instrumento para a reestruturação capitalista, e outro como instrumento direcionado à qualidade social, emancipação do sujeito na sociedade e sua formação cultural e crítica, necessária para fortalecer o espírito da democracia:

As questões relativas à formação dos trabalhadores, de uma forma geral, e de professores para a educação básica, de forma específica, configuraram-se, a partir dos anos 1990, como um dos principais pontos de atuação das políticas educacionais brasileiras. Tal movimento pode ser analisado em duas perspectivas aparentemente contraditórias: a primeira, do movimento em prol da qualidade da escola pública para a formação de quadros necessários à sustentação do novo paradigma do capitalismo mundial (qualificação dos trabalhadores e utilização do seu poder criativo no aumento da produtividade e do lucro); a segunda perspectiva é a da oportunidade potencialmente gerada pela melhoria da educação básica para que o cidadão alcance emancipação financeira e política, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país e para a consolidação da democracia nacional. (SOUZA; v. 19, n. 58 jul.-set. 2014)

Podemos perceber essas contradições no movimento, que delineia a redefinição, apresentado entre o projeto social dos que defendiam a educação pública laica, democrática e de qualidade para todos (debates esses suscitados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública²³, realizados entre 1980 e 1991) e, no outro, projeto social, voltado para a incorporação do ideário neoliberal, requerendo a redefinição do papel do Estado na nova ordem do capital.

²³Espaço constituído pelas entidades nacionais de educação para debates, ações e formulação de propostas para a educação nacional. A origem do fórum foi o movimento, ancorado nas Conferências Brasileiras da Educação-CBE. Dessa forma, as entidades organizadoras foram: Associação Nacional de Programas de Pós Graduação em Educação - ANPEd, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES e Associação Nacional dos Docentes - ANDE. Os princípios estão baseados no direito de todos à educação e o dever do estado na oferta da educação escolar, pública, gratuita, de qualidade e laica, na manutenção dos recursos públicos, exclusivamente para o ensino público; da gestão da educação democrática escolar e a obrigatoriedade do Estado de prover os recursos necessários para assegurar condições objetivas ao cumprimento da obrigatoriedade da educação; a obrigação do Estado de assumir as vagas em creches e pré-escola, como direito, para criança de zero a seis anos e onze meses de idade; o ensino público e gratuito para jovens e adultos; a universalização do ensino; acesso e permanência na escola; a carreira nacional do magistério com provimento de cargos por concurso, piso nacional, condições satisfatórias de trabalho e direito à sindicalização. Ver mais em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=22>, Acesso em: 10 de agosto de 2015.

A defesa da educação pública com qualidade social²⁴ parece aproximar-se da epistemologia, defendida por Adorno (1995), em que encontramos uma abordagem da “educação para a emancipação”, ou seja, as políticas educacionais e a formação de professores devem ser alicerçadas por uma educação política, pela resistência contra a força da indústria cultural e resistência da mercantilização da educação tornando-a, assim, uma “educação para a não dominação”.

Os temas discutidos, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, representaram um movimento significativo na construção da Constituição/88. Sobretudo, no desenho da nossa educação sobre os deveres do Estado, em relação ao ensino; o critério de distribuição de recursos; a organização das universidades; a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a defesa de formação de professores na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio; o concurso público para o magistério do ensino público; as condições e salários dignos e a elaboração de estatuto do magistério em todos os municípios. Contudo, a formação de professores ainda não havia sido tratada em suas especificidades no texto constitucional, principalmente no que diz respeito aos recursos e responsabilização em oferecer condições para cursos de formação e trabalho docente.

Sabemos que, nos conflitos e nas disputas por ideais políticos, um revela-se em primazia sobre o outro. Nessa perspectiva, as reformas políticas e educacionais, segundo Frigotto e Civatta (2003), distanciam-se dos projetos sociais, do ideário de uma igualdade substantiva perante o acesso aos bens econômicos, culturais e simbólicos, e traz uma inversão daquilo que se concretiza na realidade, denominado de “mundialização do Capital”, globalização, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade entre outros.

Assim, apresentam justificativa da necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. Para esses autores,

Um dos efeitos devastadores do pensamento único, sem dúvida, manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações. Reafirmam-se, pela via do pragmatismo, das visões positivistas e neopositivistas, e neo-racionalistas e do pós-modernismo, uma visão fragmentária da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo. A crise do pensamento comprometido com mudanças profundas na

²⁴A educação voltada para a qualidade social deve superar o binômio quantidade – qualidade, tendo como elemento chave uma educação escolar direcionada para a formação social de homens e mulheres que tenham oportunidades em par de igualdade no acesso qualidade social, aos bens materiais, culturais e nos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (DA SILVA, 2009).

atual (des)ordem mundial é, também, a crise do pensamento utópico e da acuidade da teoria social. (FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. 2003, p. 96 e 97)

No final dos anos 80 e 90, as Reformas Educacionais apresentadas nos documentos oficiais, contendo orientações e definições de indicadores de desenvolvimento social, cultural e econômico, para os países periféricos, centralizam-se no discurso de “formação de professores” e “qualificação docente” como caminhos necessários às exigências dos novos tempos e novos perfis profissionais diante da globalização das economias. Com isso, disseminaram-se as ideias das “reformas” nas políticas e nos programas educacionais, com o objetivo de enquadrá-los ao novo enfoque tecnológico da Sociedade.

Nessa perspectiva, a formação de professores ganha espaço nas políticas educacionais, com a crença de que, pela qualificação dos profissionais de educação, os indicadores se alinhariam ao crescimento econômico, em consonância com o projeto neoliberal da sociedade.

Portanto, como descrito por Adorno (1995), os discursos presentes nessas reformas são híbridos, aprisionados à lógica capitalista e não consideram que a formação deverá ser analisada na complexidade da trama social em que está inserida.

Dessa forma, os termos “reformas”, “formação e qualificação” são usados como uma espécie de fetichismo que, se por um lado, resolveria como passe de mágica os problemas históricos da educação, por outro, esconde sua verdadeira intenção, que é a de reproduzir e garantir a perpetuação do poder, baseado na dualização e na rentabilidade do capital.

As reformas educacionais na América Latina e Caribe fazem parte de um processo de mudanças estruturais, impulsionadas desde os anos oitenta, orientadas, principalmente, pelo FMI e pelo Banco Mundial, com base no projeto neoliberal de sociedade, tendo como premissas a atribuição de novas funções ao Estado e à redução da pobreza.

A configuração desse novo cenário, com predomínio de ideias capitalistas neoliberais, ocorre sob o comando de organismos internacionais que, estabelecendo uma agenda comum, conforme encontra-se no documento denominado “Consenso de Washington”²⁵, visava avaliar as reformas econômicas no âmbito da América Latina. Por isso,

²⁵Realizado em Washington, em 1989, o documento denominado “Consenso de Washington” trata de um conjunto de medidas de ajustes estruturais: “equilíbrio orçamentário, sobretudo, mediante a redução dos gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, pela reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; e privatização das empresas e dos serviços públicos”. SGUISSARDI,

tinha o intuito de modificar o papel do Estado, baseado na política dos Estados Unidos, a partir de reformas com rigorosos programas de ajuste econômico, com vistas ao enfrentamento e à superação da crise econômica dos países da América Latina.

Nesse contexto, foi implantado um conjunto de reformas na área da educação, que objetivam a ampliação e o acesso à escolarização, bem como melhorar a qualidade do ensino da escola pública. Assim, um grande número de documentos é produzido por organismos internacionais, contendo análises, diagnósticos e recomendações que orientassem as reformas do Estado nos países latino-americanos.

Esses documentos/recomendações atribuem à educação o papel determinante de instrumentação para o desenvolvimento dos países capitalistas, e utilizam o discurso da “educação como um fator de inclusão social”²⁶ e ações de redução de pobreza, por meio do incremento individual de capital humano, à luz das propostas econômicas, políticas e sociais do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Contudo, caso os países aliados não adotassem as orientações de um projeto neoliberal de educação, recomendadas nos documentos, poderiam sofrer represálias por parte do FMI e do Banco Mundial na concessão de empréstimos e doações para o setor educacional.

Theodor Adorno (1996), em seu ensaio sobre o conceito de semiformação, já afirmava que “as reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise”. (ADORNO, 1996, p. 2).

Nesse sentido, como postulado por Adorno, as reformas pedagógicas por si só são insuficientes para a transformação radical do processo de difusão da semicultura. “Enquanto não se modificarem as condições objetivas, haverá um hiato entre as boas intenções das propostas educacionais reformistas e suas reais objetivações”. (PUCCI, 1999, p. 116).

Daí, a década de 1990 foi marcada pela realização de grandes eventos internacionais que, contando com a presença dos organismos internacionais, tornaram-se ponto de partida para as propostas, que hoje foram postas em prática para a educação básica e formação de professores.

Valdemar. **Reforma Universitária no Brasil – 1995 – 2006: precária trajetória e incerto futuro**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96, out. 2006. p. 1026. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796>.

²⁶TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Rumo a 2022**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 29 de agosto de 2015.

O principal desses eventos foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos²⁷, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990. Dessa conferência resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos que, estabelecendo diretrizes e metas no prazo de dez anos para os países que possuísem altas taxas de analfabetismo, definia ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, a fim de cumprirem o dever de universalizar a educação básica.

Para Frigotto e Civatta (2003) tratava-se de retomar a teoria do capital humano por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo/benefício. Nesse sentido, a educação básica deveria ajudar a reduzir a pobreza, aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade.

Com isso, os documentos/insumos/prescrições apresentavam uma estreita vinculação entre investimentos na educação básica e o crescimento econômico. A esse propósito, Savianni (2010) assevera que o Estado, ao ser submetido à lógica do capital, atrofia a política social, subordinando-a, em qualquer circunstância, aos ditames da política econômica.

Nessa perspectiva, as organizações multilaterais investem na educação, a partir de insumos, tais como: textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação de aprendizagem, atividades de pesquisa, elaboração e implementação de políticas, e reformas educacionais voltadas para o trabalho.

Ademais, as discussões, realizadas nos eventos organizados pela UNESCO e Banco Mundial, relacionam a formação de professores à qualidade da educação e à aprendizagem dos alunos no que tange ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Dessa forma, passa a existir maior preocupação com a formação docente, como um mecanismo determinante, que irá instrumentalizar o conhecimento necessário do aluno para o desempenho do trabalho.

Nesse sentido, as recomendações dos organismos internacionais consistem na formação de professores, realizada a distância, na capacitação em serviço, implicando na redução do tempo de formação, centrada nos aspectos pedagógicos e metodológicos. Assim,

²⁷Foi formulada e organizada por cinco Organismos Internacionais: a Organização para as Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa para as Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Interamericano e Desenvolvimento (BIRD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial (BM). Na conferência, governantes de 155 países, inclusive o Brasil, assumiram o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade para as crianças, os jovens e adultos. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.

acreditam que as políticas educacionais obterão melhores resultados na educação básica e, portanto, maiores vantagens de investimentos dos gastos públicos.

Essa perspectiva de “mudanças” e “reformas” deu-se a partir do governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), seguido do Itamar Franco (1992–1994) e consolidado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), governos que criaram e fortaleceram as condições necessárias à nova fase de reprodução do capital, por intermédio de ajustes estruturais à economia internacional e das reformas de Estado. Esses governos defendiam “a necessidade de mudanças profundas nas políticas educacionais e na formação de professores para a adequação da educação nacional ao novo estágio de desenvolvimento do capitalismo” (SILVA, 2004, p. 139).

Nesse contexto, a educação escolar e a formação de professores para a educação básica ganham relevância nas suas relações com as exigências dos processos produtivos, como condição para a inserção e competitividade do Brasil no mercado internacional.

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos destacar, dentre outras ações baseadas na nova lógica do capital, a construção do Plano Decenal de Educação para Todos²⁸, aprovado em 1993. Assim, o Plano Decenal de Educação para Todos se constituiu como uma estratégia para oferecer a todos o patamar mínimo de formação, exigido para a inserção no mundo produtivo contemporâneo, entendido como ensino fundamental, atendendo aos interesses do capital, na medida em que a proposta não apresentava garantias mínimas para a escolarização mais elevada da classe trabalhadora. Assim:

(...)segundo à risca as recomendações da Conferência Mundial, o Plano estabeleceu como eixos principais de investimento: o aumento da eficiência da gestão e da produtividade do sistema educacional brasileiro; a formação para a cidadania, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências mínimas; a universalização da educação básica. Percebemos que as suas orientações ficaram restritas à focalização das políticas na educação fundamental regular obrigatória. Aqui cabe destacar que a focalização é um dos princípios norteadores do neoliberalismo (FERREIRA, 2013, p.60).

E foi seguindo essa lógica que surgiram as novas demandas para o trabalho docente e que passaram a exigir do professor novos processos formativos, dentro das reformas da educação e do ensino, inseridas no paradigma das competências e da produtividade.

Tais exigências acentuam-se com a vigência do governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, sob os ditames dos organismos internacionais e as orientações do

²⁸Este Plano foi elaborado a partir dos acordos internacionais firmados na Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Consenso de Washington, consolida a chamada Reforma do Estado²⁹, tendo como diretrizes ideias neoliberais e neoconservadoras.

Cardoso construiu um governo de centro-direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do Consenso de Washington, efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para “tornar o Brasil seguro para o capital”. (...) é a doutrina neoliberal ou, mais apropriadamente, neoconservadora. Essa doutrina se baliza por alguns pressupostos que se constituem numa verdadeira bíblia desta nova hegemonia em construção em nível global, mas, com mais ênfase e destroços práticos, implanta-se em países como o Brasil. (FRIGOTTO; CIAVATTA; 2003, p. 102).

Portanto, diante da crise do Estado (perda de crédito por parte do Estado, pela poupança pública que se tornou negativa, esgotamento da intervenção estatal, estado burocrático com serviços de baixa qualidade e com elevados custos aos cofres públicos) é que o modelo de gestão, adotado por FHC, foi implantado. Então, a fim de “modernizar” o aparelho estatal e assegurar o crescimento sustentado pela economia, o Estado “gerencial” passou a ser articulador, mediador, avaliador e regulador de políticas públicas, tornando-se mínimo na intenção econômica, por meio de cortes com despesa previdenciária e diminuição dos gastos com políticas sociais (saúde e educação).

Desta maneira, as reformas promovidas pelo governo FHC se articularam com o projeto de ajuste da sociedade às demandas do capital, com objetivo de atender ao protagonismo dos organismos internacionais. No campo educacional, a gestão foi marcada pela participação do MEC no processo de tramitação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da reforma constitucional de ajuste de financiamento do ensino fundamental.

De igual modo, podemos destacar uma série de medidas do governo de FHC para fomentar a Reforma Educacional, tais como: a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM); do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); das Diretrizes para os cursos de graduação; da regulamentação dos cursos de

²⁹O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sob a responsabilidade do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), Luis Carlos Bresser Pereira, com as seguintes orientações econômicas:

- Equilíbrio fiscal, através de reformas administrativas previdenciárias e fiscais e cortes profundos no gasto público, resultando em corte de salários dos funcionários públicos, demissões e corte das contribuições sociais;
- Aumento de competitividade das empresas no mercado internacional, através da desoneração fiscal, flexibilização do mercado de trabalho, diminuição de carga social com trabalhadores, diminuição de salários;
- Desregulação dos mercados financeiro e do trabalho;
- Privatização de empresas estatais e abertura comercial.

graduação; dos processos de avaliação da educação; do Decreto sobre a Formação de professores e promulgação da LDB 9.394/96; expansão da educação superior privada; e redução de investimentos na educação superior pública, dentre outras.

Nesse período sobre as Reformas Educacionais, devemos destacar que não foram aceitas de forma harmoniosa e passiva entre os Movimentos de Associações de representação dos atores sociais (ANDES, ANPED, ANFOPE, etc), como defende a epistemologia de Adorno. Houve resistências, discussões, estudos, conferências, seminários, debates que contestaram essa política gerencial, em que o Estado se ausenta da responsabilidade nos setores primordiais do país, principalmente no da Educação Pública.

Assim, na concepção dialética adorniana, a educação tem um poder de resistência, não aceitando todas as imposições sociais como sendo naturais, mas entendendo que a educação também é responsável pela produção da realidade. Ou seja, apesar de a educação trazer em si ambiguidade, não devemos nos paralisar diante disto, mas sim buscar entender a educação como um fruto de seu tempo (ADORNO, 1995; 1996).

Como dito, urge lembrar que tivemos um grande movimento anti-hegemônico por parte dos educadores e da sociedade civil que podemos perceber nos estudos de Iria Brzezinski:

É preciso revelar também que foram muitas as investidas das entidades reunidas no Fórum contra parlamentares que se associavam ao mundo oficial e buscavam, em sintonia com os princípios neoliberais, defender interesses do sistema particular de ensino. Mesmo que não atendido em suas reivindicações por esse grupo de parlamentares, que defendiam o ensino privado, o Fórum participava das audiências com esses parlamentares para, pelo menos, se fazer ouvir e mostrar resistência aos encaminhamentos contrários à escola pública, direito de todo cidadão brasileiro. (BRZEZINSKI, 2010, p. 186 e 187).

Portanto, tivemos dois projetos político-pedagógicos na construção da LDB. Um deles de natureza neoliberal, elaborado nas instâncias do MEC/INEP, durante o governo de FHC; e o outro, de natureza diferente e que tem, como autores, entidades sindicais, associações acadêmicas e movimentos sociais.

Assim, existia de um lado o projeto de Lei originado a partir da sistematização de ideias, apresentadas e discutidas em meados da década de oitenta pela sociedade civil. E, por outro, o projeto do Senador Darcy Ribeiro que, afinado com as orientações neoliberais, foi aprovado, em 20 de dezembro de 1996, e sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Neste sentido, é que um longo e árduo caminho, repleto de discussões e confronto entre esses dois projetos, foi percorrido durante oito anos para finalmente culminar no atual texto da LDB. Referindo-se a esse momento, Iria Brzezinski (2010, p. 186) diz que os

embates entre dois projetos da sociedade e de educação se localizavam em dois mundos, cujo ideário é antagônico: o mundo vivido dos educadores e o mundo oficial. “Ambos, o mundo real e o mundo oficial, têm representantes que se mantêm vivos, tomam partido, defendem princípios e propostas, alinhados a ideários distintos, construídos ao longo da história de cada um”.

Por outro lado, Pedro Demo (1997) afirma que mais do que os avanços que a LDB 9.394/96 trouxe para o nosso país, o importante é compreendermos que, por trás desse processo, existe um grave problema estrutural que prejudica o desenvolvimento de uma nação, pois:

(...) a nova lei, infelizmente confirma: nosso maior atraso histórico não está na economia, reconhecida como a mais já importante do mundo, mas na educação. Ou resolvemos isso, ou ficaremos para trás. O resgate completo do professor básico é a premissa primeira (DEMO, 1997, p.95).

É neste cenário de profundas transformações que faremos uma breve análise sobre a LDB, no que diz respeito às questões relativas à formação de professores, no capítulo VI, da Lei nº 9.394/96, que contém seis artigos, intitulado “Profissionais de Educação”. Destacamos o art. 62, definindo que:

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Com isso, Saviani (2006) chama nossa atenção para esse processo de criação dos Institutos Superiores de Educação que, muito embora seja uma iniciativa importante, no sentido de conferir maior organização ao processo de formação dos professores, centralizando nas questões pedagógicas, pode acarretar um esvaziamento dos fundamentos teórico-científicos da educação. Além de esses Institutos Superiores poderem ser considerados de segunda categoria em relação às universidades.

Diante disso a LDB, ao abrir espaços para o crescimento desenfreado dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia, para a formação inicial e continuada de professores em Centros Universitários, Faculdades Integradas e Isoladas e nos Institutos Superiores, assegura que estes não têm responsabilidade com a pesquisa e a extensão, apenas com o ensino, “o que dificulta o tão almejado patamar de qualidade social, política e pedagógica, promovido pela universidade, ao priorizar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (NASCIMENTO, 2012, p. 75).

Porém, os cursos Superiores de Educação nos Institutos Superiores, com duração de três anos, não foram bem aceitos, tanto pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), como pela própria sociedade civil. E, conseqüentemente, não duraram muito tempo, até pelo seu próprio formato que limitava a formação de professores habilitados para atuarem apenas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não sendo licenciados em Pedagogia.

Também podemos destacar que o art. 61, ao definir os fundamentos da formação de profissionais da educação, direciona a “capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”, atribui ênfase maior na prática, na racionalidade técnico instrumental, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação. Desse modo,

(...) apesar de citar, no inciso I, [...] a associação entre teoria e prática, imprime uma visão dicotômica da relação teoria e prática, já que essa associação será feita mediante a capacitação em serviço, utilizando-se ainda da formação e de experiências anteriores. Enfim, expressa uma visão de que a formação inicial pode ocorrer de forma aligeirada, em qualquer instituição, posto que este profissional poderá continuar seu processo formativo em serviço. (VILAR DE ALBUQUERQUE; 2013, p. 132)

Dessa maneira, a formação inicial se reduz a uma formação de caráter técnico-profissionalizante, deixando de ser uma formação realizada em universidades, para ser assumida por instituições de caráter técnico, restringindo a educação às transformações do caráter produtivo, alicerçada na Teoria do Capital Humano.

Destacamos o posicionamento dos autores Alexandre Neto e Lizete Maciel (2004), quando levantam a seguinte indagação: “como é possível enfrentar rápidas e profundas transformações que ocorrem em todos os níveis da sociedade contemporânea com uma formação aligeirada, simplista e fragmentada?” (SHIGUNOV MACIEL, 2004, p. 73). Assim, os autores afirmam ser inadmissível que os professores, tidos como agentes sociais de transformação, tenham esse tipo de formação.

Isso porque, sabe-se que é dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação completa, apropriada e eficaz aos professores, para o enfrentamento dos grandes desafios de uma sociedade em constante e profundas transformações.

Desse modo, dados do INEP do ano de 1997, referentes ao perfil dos professores, revelam que o Brasil, naquele ano:

Contava com 2.020.903 professores, destes, 80% atuavam na educação básica, sendo 1284.519 professores na rede pública de ensino. No Maranhão, eram 83.832 professores, sendo 70.250 das redes públicas³⁰.

³⁰Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/profissionais-do-magisterio>. Acesso em: 10 de out de 2015

Em relação à formação dos professores:

Do total de 727.581 professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, 103.268 possuíam somente ensino fundamental, correspondendo a 14,2%; 444.188 possuíam nível médio em magistério, correspondendo a 61 %; com nível superior sem licenciatura eram 2.044 professores, correspondendo a 0,3%; com nível superior sem magistério e sem licenciatura, 11.798, ou 1,6%; e com nível superior com licenciatura, 142.480, correspondendo a 19,6%³¹.

Esses dados indicam que as políticas educacionais implantadas, na década de 1990, não foram capazes de responder demandas relativas à qualidade da educação, em suas condições objetivas, tais como: investimentos em construção e infraestrutura das escolas, instalações, laboratórios, bibliotecas e, principalmente, em ações voltadas para a formação e à valorização dos professores. Ademais, ausência de políticas de valorização dos docentes com a formação e qualificação demonstram que o atendimento escolar e a formação docente não foram estabelecidos na centralidade de tais políticas.

3.2 A Formação de Professores pós-LDB

Ainda no cenário de Reformas Educacionais, iniciadas nos anos de 1990, podemos destacar outro documento importante das políticas educacionais brasileiras e do incentivo a formação de professores: o Plano Nacional de Educação (PNE)³², aprovado em 2001, instituído pela Lei 10.172/2001, com vigência até 2010. Esse Plano deveria organizar e operacionalizar, por meio de definição de ações e metas, a educação nacional.

O PNE 2001-2010³³, em linhas gerais, teria como objetivos: a elevação do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e permanência na educação pública; democratização da gestão do ensino público³⁴.

³¹Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/profissionais-do-magisterio>. Acesso em: 10 de out de 2015

³²A Constituição Federal de 1988, em seu art. 214 e a LDB nº 9.394, de 1996, nos artigos 9º e 87, respectivamente, definem que cabe à União, a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Nessa perspectiva, o processo de elaboração do PNE teve início no primeiro semestre 1997. É importante destacar que o Plano teve sua origem representada por diversos segmentos sociais, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; entretanto, o presidente Fernando Henrique Cardoso frustrou os anseios da sociedade civil encaminhando o seu plano de governo à Câmara e, assim, foi aprovado o PNE, em 9 de janeiro de 2001, com duração de dez anos, imprimindo uma política do “capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletida nas diretrizes e metas do governo”.

³³Sua estrutura organiza-se em três momentos: 1. Diagnóstico da situação; 2. Enunciado das diretrizes a serem seguidas; 3. Formulação dos objetivos e metas a serem atingidos progressivamente durante o período de duração do Plano. Tal estrutura é aplicada aos níveis de ensino, abrangendo: 1. Educação básica; 2. Educação superior. As modalidades de ensino, envolvendo: 1. Educação de Jovens e Adultos; 2. Educação a distância e Tecnologias Educacionais; 3. Educação Tecnológica e formação profissional; 4. Educação Especial; Educação indígena; Ao magistério da Educação Básica; E o financiamento e gestão.

³⁴BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação** – Lei nº 10.172. Ministério da Educação, 2001.

De acordo com o PNE 2001-2010, as políticas educacionais, voltadas para a formação inicial e continuada dos professores, é um meio para que o docente entre em contato com o avanço científico e tecnológico, para que, de posse do manuseio das informações disponíveis, possa construir novos conhecimentos que contribuirão para o desenvolvimento econômico do país.

Entretanto, como esses pontos aparecem no documento, de maneira vaga e sem elementos consistentes para a sua implementação, o referido plano acabou convertendo-se em mais uma carta de intenções, ao invés de metas que garantissem o aumento de gastos públicos em educação, conforme atesta a análise de Nascimento:

Esse plano sofreu severas críticas e foi considerado um fracasso pelos movimentos dos educadores, pois não avançou na implementação das metas. Apesar de um diagnóstico detalhado da situação educacional brasileira, seus objetivos e metas não evidenciam a intenção efetiva do Estado na solução dos problemas detectados. Outro erro apontado foi a ausência de um mecanismo legal capaz de monitorar e avaliar o cumprimento de suas metas. Em linhas gerais, o PNE 2001-2010 reafirmou a política restritiva, com orientação neoliberal dos organismos internacionais de intervenção do Estado no âmbito educacional (NASCIMENTO, 2012, p.78).

Portanto, o PNE de 2001 refletiu mais o cumprimento da exigência constitucional e pela LDB 9.394/96 do que uma política de estado, buscando garantir o cumprimento de seus objetivos.

Paralelo ao PNE de 2001, no dia 08 de maio de 2001, o Parecer CNE/CP nº 9 — que institui, por meio da resolução CNE/CP, nº1, de 18 de fevereiro de 2002 — formula as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, licenciatura e graduação plena, enquanto que a duração e a carga horária dos cursos foram definidas pelo Parecer CNE/CP nº 21, de 06 de agosto de 2001.

O Parecer propõe alguns princípios norteadores para uma reforma curricular dos cursos de formação de professor, cujo eixo central estaria na compreensão de que, para o exercício profissional, não basta que o profissional tenha conhecimentos específicos do seu trabalho, é fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Além do mais, segundo o Parecer, a maioria dos professores de educação básica tem o preparo inadequado, exercendo práticas tradicionais.

A concepção de competência apresenta-se muito forte em todo o documento, como orientação nuclear do curso de formação inicial de professores. Cabe ressaltar que o discurso das competências está relacionado aos quatro pilares (aprender a ser; aprender a

conhecer; aprender a fazer; e aprender a conviver), expressos no Relatório da UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI³⁵.

Nesse documento, o modelo tradicional (pautado no domínio dos conhecimentos teórico-científico e pedagógico) de formação de professores foi considerado obsoleto pelo novo perfil profissional. Por isso, propõe um modelo pautado na formação de competências e para a pesquisa (com vista à solução de problemas), tendo como eixo articulador dos processos formativo, a reflexão sobre a prática.

O discurso pedagógico calcado na formação para o desenvolvimento de competências irradiou a ideia de “professor reflexivo” (SCHÖN, 1992, 2002), que valoriza os saberes docentes, centrados na prática cotidiana e sua formação à Pedagogia das Competências, dando um sentido de que, para o exercício da docência, o professor teria que “construir”, em seu processo formativo, novas competências para ensinar (PERRENOUD, 2000). Nesse sentido, o empenho de introduzir a “Pedagogia das Competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 138)

Nesse mesmo sentido, a autora Elizabeth Macedo (2000) afirma que o conceito de competência está fortemente ligado às demandas do mercado produtivo e que, conseqüentemente, a formação de professores e de alunos passa a ser dimensionada em função das necessidades estritas do mercado de trabalho. Essa noção pressupõe um projeto que articula escola e emprego, a partir da preocupação em dotar o indivíduo de habilidades técnico-profissionais, capazes de inseri-lo no mundo do trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla.

Desta maneira, todas essas regulamentações e mais a necessidade de ampliação da expansão do ensino superior deram à formação de professores da educação básica um novo perfil. E do mesmo modo, apontaram um novo espaço de formação, fora da universidade, com menor duração e com uma estrutura curricular reduzida, o que influenciou a implantação de diversos programas e cursos, tanto no âmbito das universidades públicas como no das instituições privadas de ensino superior.

Seguindo a trilha do PNE 2001-2010 e durante a sua vigência, foi lançada, em 24 de abril de 2007, através do Decreto 6.094 e pelo Ministério da Educação, mais uma política de educação, o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE)³⁶, cujo objetivo principal é o de melhorar a qualidade da educação básica brasileira. A par disso, a professora Aguiar escreve “que o PDE praticamente ocupou lugar do PNE, tendo em vista que alcançou quase

³⁵Publicado no Brasil, no ano 1998, com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido, como Relatório de Jacques Delors.

³⁶Constitui-se basicamente em um conjunto de mais de 40 ações e programas voltados para a educação básica, superior, profissional e continuada.

todos os programas e projetos do MEC, por ser referência das iniciativas governamentais” (AGUIAR, 2011, p. 271).

O Plano de Desenvolvimento de Educação, que contém 28 metas, a serem atingidas até 2022, propõe, entre outras diretrizes, alavancar a formação de professores. O PDE ancora-se no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação³⁷, a partir da participação da União que terá por base o incentivo e apoio à implementação de “programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007, art. 2º, diretriz XII). Assim, um dos princípios do PDE é a necessária articulação entre União, estados, Distrito Federal e municípios para a garantia do direito à educação no País.

O cumprimento das metas do citado Plano e a observância das suas diretrizes têm por alicerce o Plano de Ações Articuladas (PAR)³⁸ que prevê, para a execução, o compromisso firmado entre estados, Distrito Federal e municípios que adotam o PAR³⁹. Então, para participarem, os municípios assinaram um termo de adesão – “Compromisso Todos pela Educação” – dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Decreto Nº 6.094/2007.

Nessa perspectiva, os municípios assumem o compromisso de melhorar a “qualidade” do ensino da rede. E, por meio de um indicador de qualidade — o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴⁰ —, o PDE verifica as ações e o cumprimento de metas no termo de adesão do Compromisso (MEC, 2008); ou seja, o governo, através desse recurso técnico, faz a implementação do PDE, o monitoramento e a avaliação dos resultados.

No que diz respeito à formação de professores, o PDE criou, por meio de ações, formas de qualificar os professores, como tentativa de obter sucesso na qualidade das escolas

³⁷O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um documento produzido no âmbito do movimento empresarial, Compromisso de Todos pela Educação, que visa criar uma “nova consciência” uma “nova responsabilidade social” com relação ao direito à educação, tendo a participação de diversas organizações da sociedade civil, intelectuais, sindicalistas, grande mídia, principalmente grupos empresariais (Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Banco Santander, Fundação Roberto Marinho, Fundação Ayrton Senna, entre outros).

³⁸O Plano de Ações Articuladas (PAR) permite ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino. O PAR está estruturado em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

³⁹Em 2010, os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.565 municípios assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE. A partir dessa adesão, são elaborados os respectivos Planos de Ações Articuladas, contendo o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores.

⁴⁰O IDEB foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao MEC para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, a partir de exames padronizados para estudantes de 4º série/5º ano; 8º série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, cujo cálculo é realizado por escola, por rede e para o próprio País. A partir desse índice, o MEC acredita ser possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada instância.

de educação básica e melhorar o IDEB. Uma dessas formas é a “Nova Capes” que atuará na qualificação dos professores, instituindo o sistema nacional de formação de professores; outra é “Prodocência”, destinado a consolidar os cursos de licenciatura e a qualidade da formação docente; e a outra é o programa “Formação” que, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecerá cursos a distância para promover a formação inicial dos docentes em exercício, mas sem formação superior.

Apesar disso, o PDE recebeu muitas críticas quanto à inoperância de suas ações, conforme constam na tese de doutorado da Prof^a. Vilma Moraes (2014) que, além de ressaltar que o PDE (2007) foi elaborado a partir da lógica de mercado, sendo traduzido à época como uma espécie de “pedagogia de resultados”, a autora afirma, que no texto do referido Plano, não se encontra menção a mudanças imediatas nas escolas (melhorias na infraestrutura, equipamentos, laboratórios, oficinas pedagógicas, refeitórios etc). Dessa maneira, segundo a autora, os recursos destinados à educação, naquela ocasião e atualmente, não permitem que a educação seja tratada com a devida seriedade e de acordo com a prioridade com que é proclamada nos discursos.

Adorno (1995;1996), nessa perspectiva e ao considerar a educação na visão mercadológica e objetivando resultados, expõe críticas à indústria cultural e à semiformação que, no seu aspecto mais amplo, explora e transforma a cultura/educação em um produto vendável e pronto para o consumo; ou seja, reifica os bens culturais, aliena e trata a educação como um grande negócio.

Constatamos ainda nas análises feitas por Dourado (2011), Frigotto e Ciavatta (2003), Brzezinski (1999), Saviani (2006), Demo (1997) entre outros, que as leis, resoluções, os documento e planos discutidos aqui, desde a década de 1990 e pós LDB, apresentam o potencial de circularidade das políticas educacionais que não têm resultado em mudanças reais na qualidade social dos alunos e professores da educação pública. Nessas leituras, percebemos, também, um descompasso entre o que é discutido nos movimentos dos educadores e o que é aprovado como política pública. Consequentemente, temos, no Brasil, uma parcela de políticas educacionais que apresentam características de caráter reformista, pragmático e reducionista, a partir de documentos que contêm ambiguidades, contradições e omissões disseminadas de ações/intenções de “resolver” os problemas históricos da educação brasileira.

Dessa forma, foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e do Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010 que foi definida a necessidade

de ampliar a oferta de cursos de formação de professores, acentuando a qualificação mínima nos Limites da Lei.

Além do mais, faz-se necessário pontuar, também, que o atual PNE (2014-2024), lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, revela preocupação com a qualificação docente para a educação básica em duas das vinte metas que o compõem. Ademais, na perspectiva de enfrentar os problemas da formação inicial, na Meta 12, do atual PNE (2014-2024), propõe-se, de forma expressiva, elevar a taxa bruta de matrículas, na educação superior, para 50%, e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

Assim, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Contudo, conforme apontavam os dados do Censo Escolar/2011, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), cerca de 25% dos professores que trabalham nas escolas de Educação Básica, no Brasil, ainda não tinham, até aquele ano, diploma de curso superior; ou seja, mais de 530 mil professores haviam cursado apenas o ensino médio ou o antigo curso normal⁴¹.

O PNE, por sua vez, estabeleceu como meta, até 2010, atingir o percentual de 70% dos professores de educação básica, com formação específica de nível superior em licenciatura realizada em instituições qualificadas⁴². Os dados concernentes ao período de vigência desse plano mostram que cresceu o número de profissionais da educação básica com a qualificação exigida pela LDB/96⁴³.

No entanto, de acordo com dados de 2009, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o quadro piora nas regiões mais pobres do país. De cerca de 600 mil professores da região Nordeste, metade não tem curso superior. Na Bahia e no Maranhão, mais de 60% dos profissionais do magistério não cursaram a universidade. Nos Estados da região Norte, os docentes apenas com ensino médio e fundamental somam 76,3 mil, número que representa 45,98% do total. Dos 70,7 mil professores do Pará, 39,7 mil (56,14%) apresentam formação inadequada. Já no Sul, Sudeste e

⁴¹GAZETA DO POVO. **25% dos professores da educação básica não têm diploma de ensino superior**. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=1249271&tit=25-dos-professores-da-educacao-basica-nao-tem-diploma-de-ensino-superior>. Acesso em: 05 set. 2015.

⁴²MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.

⁴³Entre 2010 e 2011, a proporção de professores de Educação Básica com ensino superior apresentou um crescimento de 7,6%, se comparado ao ano de 2007, no qual mais de 30% dos professores nunca haviam cursado uma universidade. **TODOS PELA EDUCAÇÃO. Proporção de professores com nível superior cresce 7,6% entre 2010 e 2011**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22421/proporcao-de-professores-com-nivel-superior-cresce-76-entre-2010-e-2011>. Acesso em: 05 set. 2015.

Centro-Oeste, a taxa média dos que ensinam sem diploma universitário é de 20%, de um total de 1.213 milhões de docentes⁴⁴.

Assim, analisando o conjunto de políticas de formação docente no país, desde a LDB, percebemos, a partir dos estudos e pesquisas, uma grande dispersão, fragmentação e descompassos. Nesse sentido, os movimentos dos educadores passaram a pressionar o governo federal por uma política nacional de formação docente que fosse desenvolvida conjuntamente em todo o território nacional.

Com efeito, no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi criado o decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica e, no mesmo ano, estabeleceu o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR.

É importante esclarecer que esse Plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009. Ou seja, o Plano foi criado para atender às disposições do Decreto, objetivando oferecer formação inicial e continuada de professores, em nível superior, visando formar os docentes que já atuam na educação básica.

Diante do exposto, é possível compreender que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, para ser efetivada, baseou-se, entre outros aspectos, na constatação da existência de um grande número de professores sem a formação adequada para a educação básica, em indicadores estatísticos que evidenciam a insuficiência de professores licenciados em algumas áreas, bem como na compreensão da importância da formação docente para o necessário avanço da qualidade do ensino no país.

3.3 A Política Nacional de Formação de Professores e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): conteúdo, princípios e implementação

A formulação do PARFOR, que se seguiu à definição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, compreende um conjunto de ações do MEC, em colaboração com as Secretarias de Educação de estados e municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), para ministrar cursos superiores a

⁴⁴FERRO, Maria da Gloria Duarte. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI: realidade, perspectivas e desafios de um percurso em construção.** Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parfor/arquivos/files/O%20PARFOR%20NO%20%C3%82MBITO%20DA%20UFPI%20REALIDADE,%20PERSPECTIVAS%20E%20DESAFIOS%20DE%20UM%20PERCURSO%20EM%20CONSTRU%20%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 02 agost. 2015.

professores em exercício, em escolas públicas, que não possuem a formação adequada prevista pela LDB (GATTI, B; SÁ BARRETO, E; ANDRÉ, Marli. (2011).

Assim, o decreto 6. 755/2009 — Políticas Nacionais de Formação de Profissionais do Magistério⁴⁵ — apresenta em seu Art. 3º e como primeiro objetivo, “Promover a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2009). Além disso, destaca, entre outros objetivos: “Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério” (BRASIL, 2009a, art. 3º, inciso IV); “Promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais” (BRASIL, 2009a, art. 3º, inciso X).

Dando prosseguimento a essa política, foi constituído um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação de mais de 600 mil professores que ainda não possuíam a formação requerida para o exercício da docência (SCHEIBE, 2011).

Nesse sentido, o PARFOR é instituído como um Programa de formação emergencial que visa atender os docentes, priorizando os que já atuam na rede pública de educação básica (MEC, 2009).

Segundo o Documento do “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica”, a formação inicial de professores em exercício da rede pública de educação básica é uma prioridade do PAR. As ações do planejamento estratégico tiveram como embasamento inicial o envio do Ofício Circular GM/MEC nº 118/08, em julho de 2008, feito pelo Ministério da Educação aos estados, propondo a adoção de uma estratégia para “estimular arranjos educacionais no âmbito do estado, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação, envolvendo, também, as administrações municipais e as instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura.”

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica determina que o cumprimento dos objetivos dessa Política deva se dar por meio: da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que devem ter, por base, o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios,

⁴⁵O Decreto apresenta 12 princípios, dos quais destacamos: a formação docente como compromisso público de Estado; a colaboração constante entre os entes federados; a importância de o projeto formativo nas IESs refletir a especificidade da formação docente e assegurar a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação; a articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada; o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e a consideração dos diferentes saberes e da experiência docente.

bem como de ações e programas específicos do Ministério da Educação (BRASIL, 2009a, art. 4º).

Os Fóruns são órgãos colegiados que têm como finalidade organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Suas atribuições são as seguintes: elaborar e acompanhar planos estratégicos, articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras, sediadas no estado. (GATTI, B; SÁ BARRETO, E; ANDRÉ, Marli. (2011).

Em síntese, o “Plano Estratégico”, elaborado pelos Fóruns, deve contemplar (prescrito no Art. 5º do Decreto nº 6.755/2009), nos artigos I, II e IV:

I – diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas; II – definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e IV – atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros (BRASIL, 2009).

Carvalho (2010) faz uma crítica ao uso recorrente do termo *Plano Estratégico* que, migrado do mundo dos negócios, revela a pretensão de tratar as questões educacionais como uma empresa que vende o *produto aprendizagem*.

Integram o Fórum Estadual, presidido pelo secretário de estado da Educação, representantes dos órgãos gestores das três instâncias de governo: MEC, secretarias estaduais e municipais de Educação – estas por intermédio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – e seus respectivos conselhos estaduais e municipais de Educação; o dirigente máximo de cada instituição pública de ensino superior, com sede no estado ou no Distrito Federal; profissionais do magistério, por indicação de sua entidade de classe, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); e, quando houver, do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Pública (BRASIL, MEC, 2009b).

Desta maneira, percebemos a importância dos Fóruns para a organização dos cursos de formação de professores, ao exercerem a função de elaborar, regular e articular planos estratégicos que servirão de base para a criação de cursos de formação inicial e continuada de professores, como também os critérios de seleção desses professores-alunos. Com efeito, na quarta seção, veremos como foi instituído e organizado o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do estado do Maranhão.

Nesse cenário, para o cumprimento do Decreto 6.755/2009, o MEC delegou à atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR, ofertando todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica, nas modalidades presencial e a distância.

Portanto, o Decreto nº 6.755/2009 disciplina a “nova” CAPES, em regime de colaboração com os entes federados e, mediante termos de adesão firmados com instituições de ensino superior a: 1) induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; 2) planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; 3) elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social desses profissionais; 4) acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); 5) promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada.

Para os autores GATTI, BARRETO ANDRÉ (2011), a CAPES apresenta-se com grandes e complexas responsabilidades, já que antes era responsável apenas pela pós-graduação; Assim, segundo as autoras, a “nova” CAPES não tem tradição de trabalho junto aos cursos de graduação. Ademais, muitas de suas novas atribuições incidem sobre as anteriormente reservadas à Secretaria da Educação Básica, à Secretaria da Educação Superior e à Secretaria da Educação a Distância do próprio MEC, sem que as interfaces entre elas tenham sido esclarecidas.

No PARFOR, a CAPES tem o papel de gerir o Plano como um todo, oferecendo apoio técnico e financeiro para o atendimento de suas necessidades, por meio da Resolução CD/FNDE, nº 13 de maio de 2010, que estabelece diretrizes e concessões de bolsas para docentes dos cursos especiais presenciais. Já as universidades dispõem do quadro docente, enquanto que as prefeituras dispõem da infraestrutura e dos professores da rede de ensino para participarem do Plano.

Nessa perspectiva, podemos citar as parcerias da União Nacional dos Dirigentes Municipais e os Institutos de Ensino Superior (IES) públicos, através dos quais o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabeleceu uma política de formação de professores (o Plano de Ações Articuladas — PAR), visando atender à demanda por formação dos profissionais da educação básica, com oferta de cursos de formação inicial e continuada, de acordo com a necessidade de cada estado. Ou seja, os recursos necessários ao funcionamento dos Programas

desenvolvidos são captados pelas Universidades Públicas e pelas Prefeituras Municipais, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁴⁶.

De forma resumida, Souza (2014) apresenta três dimensões de acesso ao PARFOR, transcritos a seguir:

(a) *IES, estados e municípios*, que passam a fazer parte do programa por meio de adesão voluntária aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente;

(b) *Cursos e turmas*, que são selecionados após análise e homologação da CAPES, conforme a necessidade identificada nos planos estratégicos, elaborados pelos fóruns estaduais, que organizam as necessidades de formação de professores na unidade da federação em relação à capacidade de atendimento das IES envolvidas;

(c) *Professores aprendizes*, que são selecionados pelas IES por sorteio ou processo seletivo, desde que tenham suas inscrições previamente validadas pelas secretarias de educação, às quais estão subordinados, que estejam em exercício, há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, e que não possuam a formação legal exigida para a sua atuação docente.

Dessa forma, o PARFOR fomenta a oferta de turmas especiais em cursos em três situações:

I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica, que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e

III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica⁴⁷.

Por meio deste Plano, o docente sem formação adequada, poderá graduar-se em cursos superiores públicos e gratuitos em: 1º Licenciatura, com carga horária de 2.800h, mais 400 h de estágio; para a 2º Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200h. E formação

⁴⁶É relevante frisar o protagonismo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que abriu caminhos para a valorização do magistério de toda a educação básica, na medida em que é disponibilizado, no mínimo, o percentual de 60% dos recursos, rigorosamente destinados aos profissionais do magistério em efetivo exercício na educação básica da rede pública.

⁴⁷Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 18 jan 2015.

pedagógica para bacharéis, sem Licenciatura com cursos na modalidade presencial e a distância (BRASIL/MEC, 2009a).

Nessa perspectiva, o professor fará sua inscrição nos cursos descritos, por meio de um sistema desenvolvido pelo MEC, denominado Plataforma Paulo Freire, ambiente virtual, onde também terá seu currículo cadastrado e atualizado. Dessa forma, a partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, as secretarias estaduais e municipais de educação terão, na Plataforma Freire, um instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes⁴⁸.

De acordo com informações do site da CAPES e do MEC, inicialmente, foram previstas as entradas dos professores-alunos, a partir de 2º semestre de 2009 e nos anos subsequentes 2010 e 2011. No ano de 2009, em um curto espaço de dois meses, 21 estados do país formalizaram adesão ao Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: Amazonas/AM; Amapá/AP; Alagoas/AL; Bahia/BA; Ceará/CE; Espírito Santo/ES; Goiás/GO; Maranhão/MA; Mato Grosso do Sul/MS; Mato Grosso/MT; Pará/PA; Paraíba/PB; Pernambuco/PE; Piauí/PI; Paraná/PR; Rio de Janeiro/RJ; Rio Grande do Norte/RN; Roraima/RR; Santa Catarina/SC; Sergipe/SE; Tocantins/TO⁴⁹.

Nesse sentido, na operacionalização da oferta dos cursos previstos no PARFOR, já foram mobilizadas: 90 instituições formadoras de educação superior, 76 públicas (48 federais e 28 estaduais), e 14 comunitárias e confessionais, nesses estados, estimando-se uma oferta global superior a 300 mil vagas gratuitas para professores em exercício da rede pública da educação básica, a partir de 2009⁵⁰.

Entre 2009 e 2013, um total de 70.220 professores da rede pública efetuou matrícula em 2.145 turmas implantadas. A região Norte lidera o ranking do número de matrículas efetuadas com o percentual de 48,86%, seguida da Nordeste com 38,18%, Sul, com 7,76%, o Sudeste com 3,81% e Centro-Oeste com 1,38%. Essa liderança se sobressai,

⁴⁸As vagas disponibilizadas pelas IES públicas, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, determina, no artigo 7º, que o “atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério dar-se-á pela ampliação das matrículas, oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior”.

⁴⁹Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parfor/arquivos/files/O%20PARFOR%20NO%20C3%82MBITO%20DA%20UFPI%20REALIDADE,%20PERSPECTIVAS%20E%20DESAFIOS%20DE%20UM%20PERCURSO%20EM%20CONSTRU%20C3%87%20C3%83O.pdf>. Acesso em: 02 agost. 2015.

⁵⁰Ibid.,. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parfor/arquivos/files/O%20PARFOR%20NO%20C3%82MBITO%20DA%20UFPI%20REALIDADE,%20PERSPECTIVAS%20E%20DESAFIOS%20DE%20UM%20PERCURSO%20EM%20CONSTRU%20C3%87%20C3%83O.pdf>. Acesso em: 02 agost. 2015.

também, nas matrículas ativas: Norte (52,50%), Nordeste (36,40%), Sul (6,67%), Sudeste (3,20%) e Centro-Oeste (1,23%)⁵¹.

DISTRIBUIÇÃO REGIONAL DAS MATRÍCULAS 2009-2013 DO PARFOR.	
Região	Percentual de matrícula por Região
Norte	48,86%
Nordeste	38,18%
Centro-Oeste	1,38%
Sul	7,76%
Sudeste	3,81%
Total	100%

Tabela 1: Distribuição Regional das matrículas 2009-2013 do PARFOR.
Fonte: Plataforma Paulo Freire (2013)

Do total de matriculados, o estado do Pará (29,24%), Bahia (16,64%), Amazonas (10,92%), Piauí (9,92%) e Maranhão (5,18%) abrigam, juntos, 62,68% das matrículas no PARFOR. De acordo com os dados do Educacenso 2012, essas unidades federativas registraram, respectivamente, os percentuais de 33,13%, 42,95%, 20,87%, 30,07% e 43,31% de funções docentes sem formação superior.

RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES SEM FORMAÇÃO SUPERIOR E O DE MATRICULADOS EM CURSO DE PRIMEIRA LICENCIATURA NO PARFOR.				
UF	Nº de funções docentes	Nº de funções docentes sem formação superior	Nº de matriculados em cursos de 1ª Licenciatura	Percentual de atendimento
Pará	88.750	29.406	21.022	71,49%
Bahia	174.059	74.760	11.554	15,45%
Piauí	50.882	15.298	5.082	33,22%
Amazonas	44.441	9.276	5.785	62,37%
Maranhão	106.739	46.232	2.602	5,63%

TABELA 2: Relação entre o número de funções docentes sem formação superior e o de matriculados em curso de Primeira Licenciatura no PARFOR. Fonte: Plataforma Paulo Freire (2013)/ Educacenso 2012

⁵¹Plataforma Paulo Freire (2013) Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>. Acesso em: 02 agost. 2015.

Em dados do INEP de 2014 e tomando como referência o ano de 2013, verifica-se que as regiões Norte e Nordeste concentram os menores percentuais de professores da Educação Básica, formados em nível superior 65,7% e 59,9%, respectivamente. Os percentuais mais elevados estão nas demais regiões: 82,2% na região Sul; 82,7%, na região Sudeste e 86,7%, na região Centro Oeste (INEP, 2014a).

As diretrizes da política de formação de professores se apresentam, com o compromisso de efetivar e corrigir as assimetrias regionais e zelar pela equidade como uma medida de promoção de igualdade de oportunidades e democracia plena. Contudo, os dados ainda mostram “as profundas assimetrias regionais, presentes no quesito nível de formação de professores da Educação Básica”. (NASCIMENTO; MELO; MORAES, p.5).

Esse princípio apresenta uma ideia de que a formação do professor é capaz de reduzir a desigualdade social e regional. Segundo Adorno e explicado por Zuin (1999, p. 120): “[...] a pretensão de auto-suficiência (Sic) do positivismo encontra correlação direta com a veleidade do indivíduo burguês que crê no poder do exercício de sua vontade, a despeito de possíveis entraves sociais”.

Nos estudos de Souza (2014), ao analisar o PARFOR Presencial, como política pública e tomando-se como referência a equidade de acesso a esse programa constatamos que, apesar da institucionalização das ações do programa e do seu potencial de gestão democrática, na perspectiva de equidade, sua realidade atual indica discrepâncias no número de matrículas entre as unidades da federação.

Diante desse panorama, devemos refletir se a corrida para formar o maior número de professores em nível superior – determinada pelas políticas educacionais, planos e programas de formação de professores – deve ser proporcional à formação cultural sólida dos processos formativos, nos diferentes aspectos (cognitivo, afetivo, cultural e valorativo) da relação teoria e prática, da gestão democrática, da valorização do profissional, buscando, assim, uma formação integral de qualidade socialmente reconhecida.

4 AS CONDIÇÕES OBJETIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR/UFMA: ASPECTOS MATERIAIS, FÍSICOS, HUMANOS E CULTURAIS

Esta seção tem o objetivo de identificar as condições objetivas (materiais, físicas, humanas e culturais) na implementação do Programa de Formação de professores para a Educação Básica do PARFOR/UFMA, no estado do Maranhão.

Refletir sobre esse movimento é trazer à cena a possibilidade de desvelamento sobre a implementação de políticas e programas de formação de professores, reconhecendo, por um lado, a importância de políticas e programas, voltados para a expansão de cursos superiores para professores que não têm formação específica; e, por outro, refletindo sobre a qualidade social, no tocante ao funcionamento dessas políticas e programas, voltados para essa finalidade.

Com esse propósito, buscamos nos afastar da ideia que valoriza somente o produto, o efeito, a razão como instrumento, aproximando-nos de contribuições da Teoria Crítica, mais precisamente, do pensamento de Adorno e de categorias trabalhadas pelo autor, tais como: “emancipação e educação” e “semiformação” que dão suporte para a pesquisa em foco.

Nesse sentido, consideramos que as condições objetivas estão interligadas com as políticas e programas de formação de professores, na medida em que repercutem diretamente na aprendizagem dos professores-alunos, no que se refere a uma formação sólida e densa capaz de estimular, nestes, a autonomia, a emancipação e a resistência aos ditames exclusivos do sistema mercantil, conforme preconiza o pensamento adorniano.

Dessa forma, embora reconhecendo os limites do presente estudo, entendemos que só é possível fazer uma análise crítica das contradições que perpassam as políticas e programas de formação de professores para a educação básica por meio das relações político-econômicas que as engendram.

Portanto, a problematização das condições objetivas na formação de professores e a profissionalização docente devem ser analisadas, principalmente na complexa trama social da qual faz parte, observando que não estamos nos referindo ao “programa de formação de professores para a educação básica” de forma isolada, mas a partir de uma visão que o compõe do conjunto (sujeitos, políticas e programa de formação, ente federativo, universidade, secretarias de Educação), dentro de um contexto político-econômico e sociocultural da sociedade brasileira.

Com isso, em dado momento histórico, deparamos-nos com uma tensão crucial: a contradição do “dever ser” e o “que é”, efetivamente, no programa de formação dos professores.

Os dados, aqui contidos, constituíram-se de duas diferentes formas:

- Estudos dos seguintes documentos: o Decreto 6. 755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; a Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009 (institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica); o Caderno do Plano Nacional de Formação da Educação Básica do MEC/2009; Manual Operativo do PARFOR; Ata e Regimento Interno do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Maranhão; Informações e notícias no site da UFMA; Banco de dados da Coordenação Geral do PARFOR/UFMA; e de trabalhos acadêmicos que abordam o PARFOR, no estado do Maranhão.
- Entrevistas semiestruturadas com membros vinculados ao PARFOR da UFMA, tais como: coordenador Geral do PARFOR/UFMA (1); professores-alunos (16); Coordenadores de Curso do PARFOR/UFMA (2); professores-formadores (8), Membros da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pelo PARFOR (2). No total, foram entrevistados 29 sujeitos que fazem parte do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica da UFMA.

Como o universo do PARFOR/UFMA é bastante amplo, entre polos-municípios e membros que fazem parte do Programa, selecionamos, como campo empírico da pesquisa, dois polos do estado do Maranhão: Coratá/MA e Humberto de Campos/MA.

Nesse sentido, a escolha do município-polo de Coroatá/MA justifica-se por abranger o maior número de diferentes cursos de graduação, no âmbito do PARFOR/UFMA; e o município-polo de Humberto de Campos/MA, por conter uma quantidade menor destes cursos. Tal critério de escolha possibilitou estabelecer um comparativo de o porquê de um município oferecer diferentes cursos e outro disponibilizar apenas um. Outro critério de escolha decorre do fato de os polos já serem objetos de investigação do grupo de pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente” do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA – PPGE, do qual faço parte, juntamente com a orientadora deste trabalho dissertativo, e de podermos analisar os cursos com auxílio de outras categorias.

O quantitativo dos sujeitos entrevistados foi extraído a partir da quantidade de cursos existentes em cada município. Em Coroatá/MA, dos seis cursos de Licenciatura, vinculados ao PARFOR/UFMA (Educação Física, Geografia, Pedagogia, Ciências Sociais,

Letras Português e Letras Espanhol), entrevistamos 12 professores-alunos, sendo 2 de cada curso; 2 coordenadores de curso (Letras- Espanhol e Ciências Sociais); 6 professores-formadores (Pedagogia, Letras-Espanhol e Ciências Sociais); e 1 membro da secretaria municipal de Educação.

Em Humberto de Campos/MA, por ter apenas um curso (Pedagogia) com duas turmas, entrevistamos 4 professores-alunos, sendo 2 de cada turma; 2 professores-formadores; e 1 membro da secretaria municipal de educação.

Para definir os sujeitos entrevistados, no processo de pesquisa, utilizamos as seguintes siglas: CGP (coordenador geral do PARFOR/UFMA); CC (coordenadores de cursos): CCLE (Letras-Espanhol), CCSC (Ciências Sociais); SEH (membros da Secretaria de Educação dos municípios de Humberto de Campos/MA) e SEC (Coroatá/MA); PAC (professores-alunos de Coroatá) e PAH (professores- alunos de Humberto de Campos); PFC (professores-formadores de Coroatá) e PFH (professores-formadores de Humberto de Campos).

Convém ressaltar que as entrevistas, realizadas *in loco* com os sujeitos da pesquisa, representam uma espécie de mergulho em profundidade, que trouxe à tona as condições objetivas do programa, os indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebem o Programa de Formação de Professores, o significado deste em suas trajetórias como docentes/discentes, além de repasse de informações relevantes que permitiram compreender e analisar a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior do PARFOR. O que, em geral, seria mais difícil obter através de outros instrumentos de coleta de dados.

Enfim, a entrevista com os sujeitos envolvidos diretamente com o PARFOR/UFMA (professor-formador, coordenadores de curso, coordenador geral do programa e membro das secretarias municipais de educação e principalmente os principais interessados no programa, os professores-alunos) representou, do ponto de vista metodológico, um valioso recurso para coletar e analisar informações em relação às condições objetivas, presentes na implementação dos cursos de Formação de Professores do PARFOR/UFMA, de modo a identificar limites, avanços e lacunas, diante dos aspectos físicos, econômicos e culturais do PARFOR/UFMA.

Por outro lado, tanto os documentos quanto as entrevistas foram analisadas à luz das seguintes categorias: formação de professores, condições objetivas e repercussões na aprendizagem dos professores-alunos. Com isso, realizamos as análise e interpretação dos

conceitos de “semiformação” e “emancipação” em Adorno, relacionando-as com a questão do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica.

4.1 A implementação do PARFOR/UFMA no estado do Maranhão: aspectos gerais

O Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR, foi implantado a partir de 2009 no Estado do Maranhão, sob a responsabilidade de três instituições de educação superior públicas, tais como: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA e Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, na modalidade a distância e presencial.

Nesta pesquisa, trataremos especificamente do PARFOR na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Vale destacar, novamente, que o PARFOR, na UFMA, intitula-se “Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano de Ações Articuladas – PROFEBPAR”. No entanto, para efeito deste estudo, utilizaremos a denominação PARFOR, da mesma forma como o referido Plano é conhecido nacionalmente.

Para assegurar o controle social no processo de implementação do PARFOR, o decreto n. 6.755 (Brasil, 2009a) induziu a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Como já foi mencionado no capítulo anterior, esses Fóruns foram criados para viabilizar o cumprimento dos objetivos da política de formação de docentes para a educação básica, tendo por finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação, em suas respectivas unidades da federação.

Assim, cabe ao Fórum elaborar o “Plano Estratégico de formação de professores”, a partir da identificação e do diagnóstico das necessidades, de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento a estas necessidades por parte das instituições públicas de educação superior envolvidas, além de especificar as atribuições, as responsabilidades e compromissos a serem assumidos, inclusive, financeiros (BRASIL, 2009).

De acordo com a pesquisa realizada no site da CAPES e conforme consta na Ata de Reunião, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Maranhão foi implantado no âmbito local, no dia 01 de setembro de 2010, após a elaboração/publicação do Regimento Interno do Fórum Estadual Permanente do Estado do Maranhão, no dia 2 de agosto de 2010.

Participaram da Reunião para a criação do Fórum, os representantes da SEDUC – Coordenação do PAR/SAE; da UEMA/UFMA/IFMA e representantes do MEC - Coordenação de Formação Continuada. Entretanto, não estavam presentes membros de suma importância para a construção do Plano estratégico e implementação do PARFOR, como por exemplo, os representantes do Conselho Estadual de Educação e SINPROESSEMA (Sindicato dos trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão).

Neste sentido, como o PARFOR recomenda que os Fóruns Estaduais tenham uma participação plural, incluindo representantes das instituições públicas e entidades representativas dos profissionais do magistério, que historicamente defendem os interesses da categoria, consideramos que a ausência destes representantes, em um evento de tal importância, constitui um dado a ser investigado em estudos posteriores, uma vez que o Fórum é um espaço decisivo de debate e condução de políticas e dos programas de formação de professores.

De acordo com Brzezinski (2011), é necessária a colaboração de todos os entes federados e de organizações sociais (instituições públicas, conselhos estaduais e municipais, sindicato de professores...), a fim de desconstruir a ideia equivocada de culpabilizar os professores pelos problemas da educação brasileira, como também, estimula ações reais, de responsabilidade de todos, com o objetivo de atingir a qualidade social na Educação Básica:

A assunção das políticas de formação e de valorização do magistério pelo Estado e entes federados em regime de colaboração, por um lado, retira do contexto educacional brasileiro a análise equivocada da situação educativa, que tende a atribuir ao professor as mazelas da educação nacional e, por outro, incentiva a conjugação de esforços entre a sociedade política e os movimentos organizados da sociedade civil para superar os sofríveis índices de qualidade da Educação Básica (BRZEZINSKI, 2011, p.5)

Assim, faz-se necessário que os Fóruns definam de forma clara e objetiva o papel e o compromisso firmados entre os entes federados e as instituições sociais, no acompanhamento do programa de formação de professores, cabendo ao Colegiado assegurar a participação efetiva de todos os representantes que farão parte desse processo, a fim de garantir a transparência, a ética e o compromisso de todos.

Na reunião do Fórum Permanente do Estado do Maranhão, cuja ata consta no site da CAPES, foram abordados, sinteticamente, dois assuntos: “a criação do cronograma de reuniões para elaboração do Planejamento Estratégico e a criação de equipe para desenvolver critérios e estabelecer metas para abertura de novos Polos UAB, em municípios do Maranhão”. Como não há registro de Atas de reuniões posteriores, identificamos uma lacuna

no registro e sistematização das informações, relativas à dinâmica de funcionamento do referido Fórum.

Nas análises feitas, a partir do Regimento Interno do Fórum Estadual Permanente do Estado do Maranhão e da Ata do Fórum, percebeu-se uma distância entre os objetivos propostos na operacionalização destes, no sentido de acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica, semestralmente, conforme recomenda o próprio Regimento Interno do Fórum e as diretrizes nacionais (Decreto Federal nº 6.755) .

Portanto, se, por um lado, merece ser destacado o esforço desenvolvido, para estimular a formação de colegiados, por outro, a forma como o Fórum tem sido operacionalizado apresenta limitações na sua própria natureza.

Segundo Dourado (2007), essa dinâmica tem resultado em forte descompasso entre a proposição e a materialização das políticas, contribuindo para um processo de sedimentação normativa que resulta da sobreposição de novas regras, orientações e reformas.

Em entrevista com a coordenadora Geral do PARFOR/UFMA, a professora destaca que:

[...] O Programa PARFOR foi sendo construído na CAPES e nas Instituições Superiores dentro do processo não tinha nada desenhado, nada definido[...] O processo foi normalizando no funcionamento”.

Por meio desse depoimento, podemos perceber a complexidade dessa ação conjunta, para implementação de um Programa de formação de professores que, de acordo com sua natureza ambígua e contraditória, tanto pode ser utilizado para justificar e legitimar políticas já definidas e implementadas, como para abrir espaço para uma formação mais crítica e comprometida com os interesses sociais.

Porém, considerando que a Reunião do Fórum Permanente de Formação de professores no Maranhão foi realizada após a implementação do PARFOR, no estado, esta forma inicial de construção da história do Programa, em nível local demonstra que, se houve uma ausência de tempo e planejamento antes de sua efetivação; ou seja, se o tempo de elaboração e planejamento foi curto ou inexistente, identifica-se, neste caso, um descompasso em relação à proposta de elaboração coletiva por meio do Fórum.

Quando isso ocorre, geralmente a elaboração é feita de forma automática, sem planejamento prévio, sem reflexão e discussão sobre a realidade educacional do estado e suas condições objetivas de implementação.

Assim, identificamos que a implementação do programa de Formação de Professores, no estado do Maranhão, atendeu, a princípio, minimamente às demandas de professores com nível superior, baseados em números/estatísticas. Por isso, o Fórum deveria ser o espaço para refletir/discutir a relação entre conteúdo, forma e mecanismos antes de sua operacionalização.

Adorno (2009) denomina de Indústria cultural a sociedade industrial massificada, advertindo que as relações estabelecidas entre sujeito e objeto tornam-se mediadas pela racionalidade técnica, processo esse que aliena e subjuga o homem às propostas mercadológicas, impostas por uma sociedade administrada, uma vez que:

(...) cada um deve se comportar, por assim dizer, espontaneamente, determinado *a priori* por índices estatísticos e dirigir-se à categoria de produtos de massa que foi preparada para o seu tipo. Reduzido a material estatístico, os consumidores são divididos, no mapa geográfico dos escritórios técnicos (que praticamente não se diferenciam mais dos de propaganda), em grupos de renda, em campos vermelhos, verdes e azuis. (ADORNO, 2009, p.7)

Com isso, a relação entre conhecimento, produtividade e mercado revela aspectos da indústria cultural, em que “o denominador comum ‘cultura’ já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123).

Considera-se, por outro lado, que é importante as políticas e programas de formação de professores recorrerem a dados estatísticos, para se ter uma leitura de demandas, a fim de alinhar com outras justificativas a implementação de programas. Contudo, como descreve Adorno, as estatísticas não podem ser instrumentos de massificação e nem devem ser utilizadas exclusivamente como números/consumidores reféns do mercado.

É com essa característica dual que as políticas educacionais e a formação docente são concebidas num campo de disputas hegemônicas. A política de formação, oferecida pelo PARFOR, apresenta-se num contexto de crise e de ajustes estruturais; Nesse sentido, é contraditória em sua concepção e execução, considerando-se os desafios que se apresentam à formação e educação pública de qualidade.

Portanto, “a realidade do sistema educacional brasileiro indica a superposição e um alto grau de fragmentação de ações e programas e, conseqüentemente, das políticas educacionais que os fundamentam” (DOURADO, 2007, p. 939).

A coordenadora Geral do PARFOR/UFMA relata que a escolha dos municípios-polos de abrangência se deu da seguinte forma:

[...] *Nos dois primeiros anos, nós recebíamos do município demandas, como até hoje os municípios nos procuram: professora, eu quero o*

curso “X”, precisamos do curso “Y”. Além do que, a Secretaria Estadual de Educação tinha um levantamento das necessidades de cursos e de formação. Então, unindo esse levantamento da secretaria e das demandas direcionadas da UFMA e numa reunião do Forum Estadual de Educação com as três instituições UFMA, UEMA e IFMA, nós chegamos à conclusão de que a gente iria trabalhar em áreas geográficas direcionadas a cada instituição. Então, na região que já tinha o IFMA atuando com o PARFOR a gente não iria. Na região que tinha a UEMA nós não iríamos, como também no IFMA [...]

Essa informação que explica como se deu o processo de divisão dos municípios entre as três Instituições Superiores (UEMA, IFMA e UFMA) não consta em Ata de Reunião, o que demonstra, mais uma vez a falta de registro sobre as atividades realizadas pelo PARFOR, em âmbito local⁵².

Em maio de 2009, a UFMA assinou o termo de adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado entre a CAPES, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e alguns municípios maranhenses. Assim, em junho do mesmo ano, já havia turmas funcionando.

Para a implementação do PARFOR/UFMA (em cursos especiais de primeira e segunda Licenciatura) criaram-se, na UFMA, um corpo administrativo e um pedagógico, vinculados à Assessoria de Interiorização da Universidade Federal do Maranhão (ASEI); um espaço institucional, vinculado ao Gabinete do Reitor, que reúne cursos especiais de licenciatura, desenvolvidos em municípios maranhenses, principalmente no que tange aos programas emergenciais, tais como: PRONERA, PARFOR, PROEB, Pedagogia da Terra, Pro-campo, Escola da Terra. Dessa maneira, a ação predominante dessas políticas é a formação de professores.

Além de estabelecer um elo entre a universidade e os interiores do Maranhão, na formação de professores, a ASEI responsabiliza-se pela administração e negociação destes recursos com os municípios, a partir de demandas que são trabalhadas pelos Departamentos

⁵²A fim de coletar informações sobre organização e funcionamento do Fórum e se havia outras Atas de Reuniões que não estavam no site da CAPES, tentamos entrar em contato, por várias vezes, com membros da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), responsáveis na organização do Fórum; contudo, não obtivemos sucesso.

acadêmicos. Enfim, a interiorização atua onde não existe fisicamente e institucionalmente a universidade.

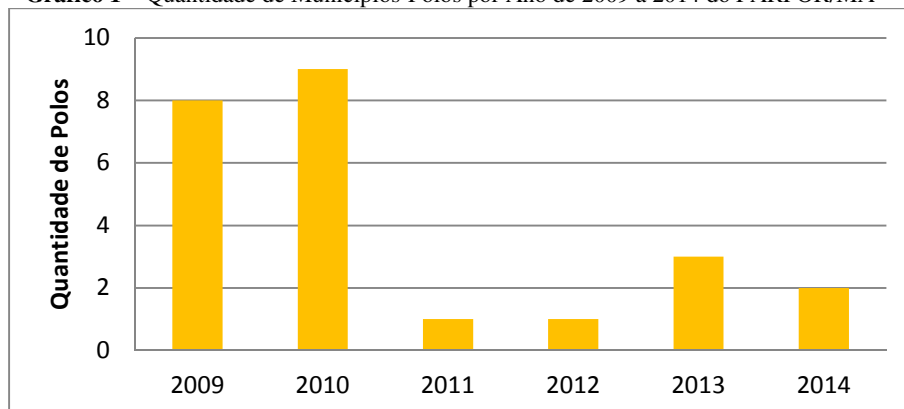
Nesse sentido, a ASEI não é autônoma, depende da PROEN (Pró-Reitoria de Ensino) para a regulamentação e sistematização dos cursos. No entanto, segundo as professoras: NASCIMENTO, MELO e MORAES (2014) “chama a atenção para a não vinculação desse Plano à Pró-Reitoria de Ensino a Graduação à qual todos os cursos de licenciatura estão integrados”.

Em relação à área de abrangência, o PARFOR/UFMA foi implantado entre 2009 e 2014, em 24 municípios-polos, passando a funcionar com 87 turmas, 11 cursos (Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática e Pedagogia) e um total de 3. 288 professores-alunos matriculados, dos quais 1.021 professores-alunos constam como evadidos e 835 formados até 2015.

Vale destacar que em 2016, as turmas novas correspondem ao ano de referência de 2015/2º semestre, sendo previsto para iniciar em 2016, 33 turmas novas.

Os municípios-polos que abrangem o PARFOR/UFMA, entre 2009-2014 são os seguintes: Santa Inês, Bom Jesus da Selva, Poção de Pedras, Nina Rodrigues, Coroatá, Imperatriz, Timbiras, Codó, Grajaú, Logo da Pedra, Santa Quitéria do Maranhão, São José de Ribamar, Magalhães de Almeida, Vargem Grande, Humberto de Campos, Pindaré Mirim, Buriticupu, Buriti Bravo, Presidente Médice, Governador Nunes Freire, Moção, Urbano Santos e Sítio Novo. Vale destacar, que concentram professores-alunos provenientes destes municípios, mas também agregando outros municípios, inclusive áreas rurais.

Gráfico 1 – Quantidade de Municípios-Polos por Ano de 2009 a 2014 do PARFOR/MA



Fonte: Coordenação do PARFOR/UFMA. Elaboração da autora.

Em 2009, a oferta de cursos deu-se em 8 municípios-polos — Santa Inês, Bom Jesus da Selva, Poção de Pedras, Nina Rodrigues, Coroatá, Caxias, Imperatriz, Timbiras (Gráfico 1) com 14 turmas (Gráfico 2) e 301 professores-alunos matriculados.

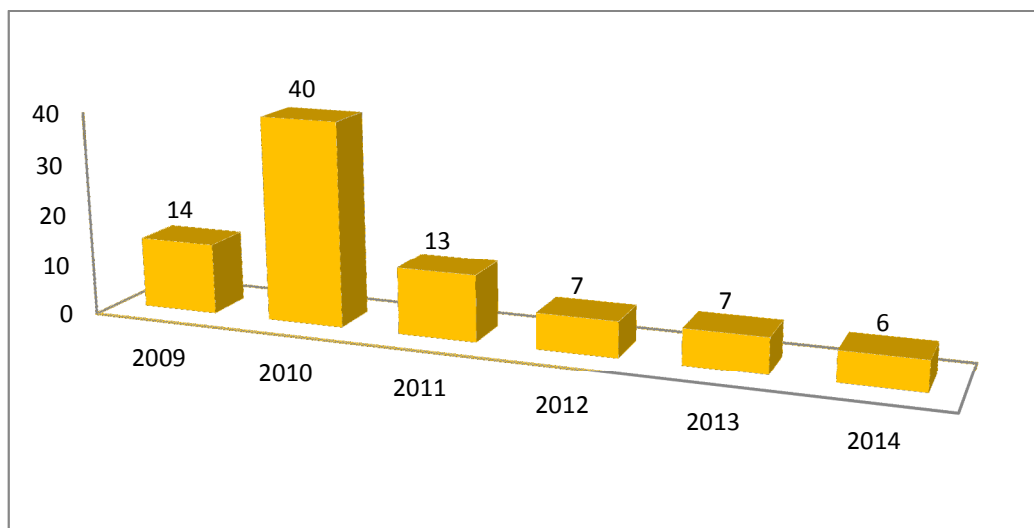
No ano de 2010, a oferta envolveu 9 municípios-polos — Codó, Grajaú, Logo da Pedra, Santa Quitéria do Maranhão, São José de Ribamar, Magalhães de Almeida, Vargem Grande, Humberto de Campos, Pindaré Mirim, no total de 40 turmas (Gráfico 2) e 1. 630 professores-alunos matriculados.

Em 2011 e 2012, ampliou-se apenas para 1 município-polo a cada ano: Buriticupu, com 13 turmas, 611 professores-alunos matriculados e Buriti Bravo com 7 turmas e 253 professores-alunos matriculados, respectivamente (Gráfico 1 e 2).

Em 2013, para três municípios-polos — Presidente Médice, Governador Nunes Freire e Monção, com 7 turmas e 240 professores-alunos matriculados. Em 2014, mais dois municípios-polos — Urbano Santos e Sítio Novo, com 6 turmas (Gráfico 2) e 253 professores-alunos matriculados.

No gráfico 2, demonstramos a quantidade de turmas do PARFOR/UFMA, que foram abertas, no período de 2009 a 2014, totalizando 87 turmas. Percebe-se que no ano de 2010, deu-se a concentração do maior número de turmas, professores-alunos matriculados e quantidade de municípios-polos (Gráfico 1).

Gráfico 2 – Quantidade de Turmas por Ano de 2009 a 2014 do PARFOR/MA



Fonte: Coordenação do PARFOR/UFMA. Elaboração da autora.

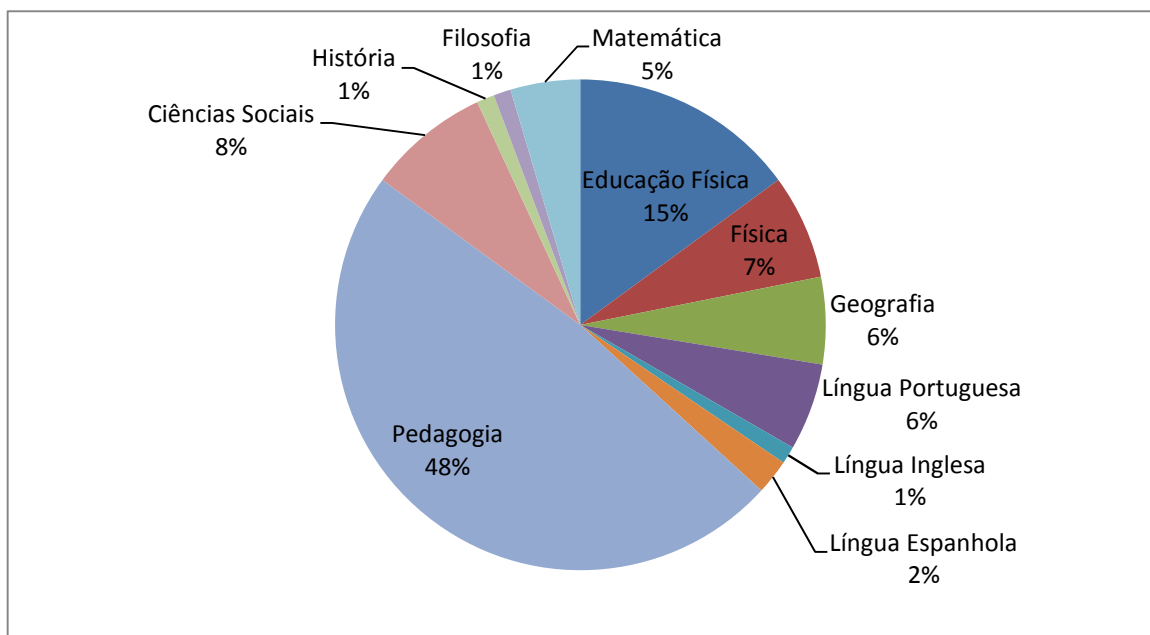
A oferta dos cursos do PARFOR, na UFMA, foi efetivamente iniciada no 2º semestre de 2009, oferecendo aos professores, em exercício na educação básica pública, cursos de primeira e segunda licenciatura.

Entre 2009 e 2014, o PARFOR/UFMA desenvolveu 11 Licenciaturas, tais como: Ciências Sociais ou Sociologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática e Pedagogia.

O curso de Pedagogia apresenta a maior porcentagem de turmas do Programa no total de 48% (42) turmas de Pedagogia (Figura 3), sendo 41 turmas de 1ª Licenciatura e apenas 1 de 2ª Licenciatura. O curso de Educação Física possui 13 turmas (15%) e todos de 1ª Licenciatura. Já nos cursos de Física (7%, 6 turmas), Geografia (6%, 5 turmas), Língua Portuguesa (6%, 5 turmas), Matemática (5%, 4 turmas), Língua Espanhola (2%, 2 turmas), e Ciências Sociais (8%, 7 turmas). Todos os cursos citados são de 2º Licenciatura.

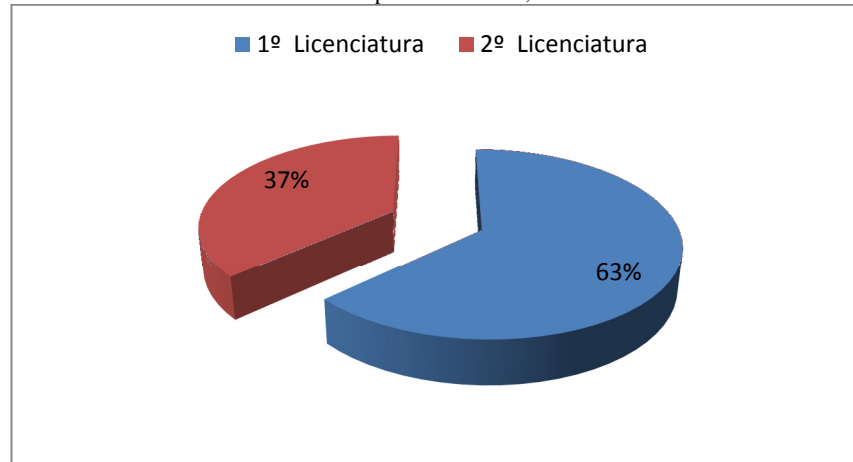
No Gráfico 3, pode-se observar, também, que os cursos de História, Filosofia e Língua Inglesa possuem apenas 1%; ou seja, apenas 1 turma de cada curso, no Estado inteiro do Maranhão, sendo, os cursos de História e Língua Inglesa de 2ª Licenciatura e Filosofia de 1ª Licenciatura.

Gráfico 3 – Percentual de Cursos desenvolvidos no PARFOR/MA, entre 2009 e 2014.



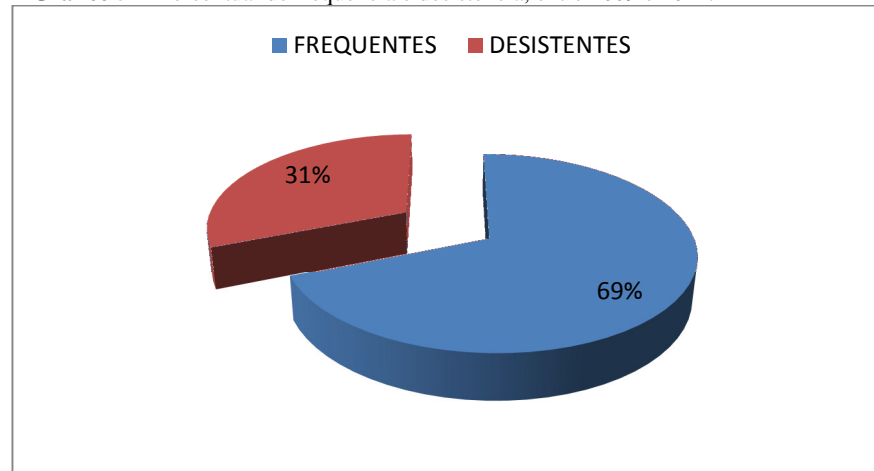
Fonte: Coordenação do PARFOR/UFMA. Elaboração da autora.

Nas 87 turmas do PARFOR/UFMA, os dados revelam que o Programa possui maior quantidade de turmas na 1ª Licenciatura (55 turmas, 63%), em relação ao número de professores-alunos matriculados em cursos de 2ª licenciatura (32 turmas, 37%), conforme podemos visualizar melhor na figura apresentada. Contudo, a 2ª Licenciatura apresenta maior variedade de cursos; já, a 1ª Licenciatura é composta apenas pelos cursos de Educação Física (13), Pedagogia (41) e 1 turma de Filosofia.

Gráfico 4 – Percentual de turmas por modalidade, entre 2009 e 2014.

Fonte: Coordenação do PARFOR/UFMA. Elaboração da autora.

Do total de 3.288 professores-alunos, ingressantes no PARFOR/UFMA, 1.021 são desistentes (31%), e 2.267 (69%) professores-alunos frequentaram regularmente as atividades acadêmicas, como mostra o gráfico seguinte:

Gráfico 5 – Percentual de frequência e desistência, entre 2009 e 2014.

Fonte: Coordenação do PARFOR/UFMA. Elaboração da autora.

A participação do Estado do Maranhão, Municípios e a Universidade Federal do Maranhão na CAPES se deu por meio do Termo de Adesão ao Acordo de regime de colaboração, para desenvolver a Formação de professores de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica.

De acordo com o manual operativo do PARFOR presencial, é competência do Estado (Secretaria de Educação Estadual), dentre várias atribuições: Implantar, organizar e presidir o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente; Acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL, no âmbito do estado; Realizar o processo de

validação dos pré-inscritos de sua rede; Subsidiar a elaboração e revisão do Plano Estratégico Estadual de Formação Docente do Estado. Segundo a coordenadora geral do PARFOR/UFMA:

“O Estado é o que menos participa na organização do Programa de formação de professores, porque a única coisa que, até hoje, fez, foi a Plataforma Paulo Freire. O último momento de homologação é deles. Então eles que homologam, só isso, mas eles nem sabem o que estão homologando”. (Coordenação Geral do PROFEBCAR/UFMA).

Nesse sentido, a Secretaria de Estadual de Educação do Maranhão implantou o Fórum permanente de Formação de Professores. No entanto, esse órgão não é consultado, com frequência, no objetivo de discutir o número de cursos, professores-alunos frequentes, os que já concluíram e quantidade de professores que ainda necessitam de educação superior. Por essa ausência, conseqüentemente, apresenta dificuldades em acompanhar e viabilizar as condições de permanência do professor-aluno e garantir as condições objetivas dos cursos de formação.

Sobre a expansão dos cursos formação de professores de educação básica de nível superior no estado do Maranhão, verificou-se que houve, a partir da implementação do PARFOR/UFMA, um crescimento de matrículas no ensino superior. Mas, o programa apresentou, também, um índice de desistência, relativamente, alto dos alunos, entre 2009 e 2015, considerando que dos 3. 288 professores-alunos matriculados, 31% (1.021) são desistentes (Figura 7).

SGUISSARDI (p. 869, 2015) explica que o “Estado, tendo ideológica e operacionalmente dificuldade de apostar no investimento maciço na educação superior, tem buscado, via políticas focais de curto alcance” garantir certa igualdade de condições de acesso, mas que não preveem igualdade de condições de permanência e sucesso no mercado de trabalho.

Uma medida interessante da Política de formação de professores foi criar alternativa de controle e acampamento do Plano de formação docente por meio das parcerias entre os entes federados, secretarias e a instituição superior, a fim de garantir a permanência desse aluno matriculado.

No entanto, constatamos, por meio da pesquisa que, no Maranhão, a Secretaria Estadual de Educação não tem feito o acompanhamento do PARFOR, conforme está previsto no decreto 6.755/2009, através do manual operativo e do acordo de cooperação técnica.

Portanto, se faz necessário que a Secretaria de Educação Estadual, juntamente com os municípios e a universidade, investigue os reais motivos que ocasionaram um número relativamente alto de desistências no Programa, e o que poderia ser feito, no sentido de oferecer aos professores-alunos as condições necessárias para a sua permanência, a fim de garantir a tão propagada qualidade na formação de professores, assim realizando o tripé: expansão, acesso e permanência com sucesso na educação superior.

4.2 As condições objetivas do PARFOR/UFMA: aspectos materiais, físicos, humanos e culturais nos municípios de Coroatá/MA e Humberto de Campos/MA

Para auxiliar na elaboração de programas de formação de professores de educação básica, o MEC criou o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) que abriga, em seu site, um diagnóstico minucioso da realidade educacional local (municípios), sendo que, a partir desse diagnóstico, serão desenvolvidas ações integradas, que darão elementos para o PAR – Plano de Ações Articuladas.

O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR. Ou seja, na metodologia adotada, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações.

Dessa maneira, acessamos o site do MEC - PAR, no setor de Domínio Público, e direcionamos a pesquisa nos municípios de Coroatá/MA e Humberto de Campos/MA, destacando a dimensão 2 - “*Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar*”.

No município de Coroatá/MA encontramos as seguintes informações:

DIAGNÓSTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOS PROFISSIONAIS DE SERVIÇO E APOIO ESCOLAR” NO MUNICÍPIO DE COROATÁ/MA		
Indicador	Pontuação	Critério
1	1	Quando não existem políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03.
1	1	Quando menos de 10% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas

		modalidades.
1	4	Quando todos os professores que atuam nas creches possuem habilitação adequada.
3	3	Quando parte (mais de 50%) dos professores da rede que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental possuem formação superior em curso de licenciatura.
4	3	Quando parte (mais de 50%) dos professores da rede que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental possuem formação superior na área/ disciplina de atuação.
2	4	Quando todos os professores que atuam na pré-escola possuem habilitação adequada.

Tabela 3 – Diagnóstico: Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar” no município de Coroatá/MA. Fonte: PAR, Relatório Público, 2009. Elaboração da autora.

Considerando os critérios estipulados pelo MEC, no que se refere à dimensão formação inicial de professores de Educação Básica, o município de Coroatá apresenta dados satisfatórios, pois, segundo o diagnóstico apresentado no site, todos os professores de pré-escola e creche apresentam formação superior, e 50% dos professores de anos iniciais e finais possuem licenciatura, destacando que, de acordo com a apresentação do documento, apenas os critérios de pontuação 1 e 2 representam situações insatisfatórias ou inexistentes e devem gerar ações. Nesse caso, apenas no quesito de Formação de professores da Educação Básica, para atuação em Educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas e indígenas é preciso realizar uma ação de saneamento da deficiência.

Já, no município de Humberto de Campos/MA, obtivemos as seguintes informações:

DIAGNÓSTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOS PROFISSIONAIS DE SERVIÇO E APOIO ESCOLAR” NO MUNICÍPIO DE HUMBERTO DE CAMPOS/MA		
Indicador	Pontuação	Critério
1	1	Quando não existem políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.
3	1	Quando menos de 10% ou nenhum dos professores da rede que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental possuem formação superior em curso de licenciatura.
4	2	Quando menos de 30% dos professores da rede que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental possuem formação superior na área/ disciplina de atuação.
1	2	Quando menos de 50% dos professores que atuam nas creches e pré-escolas possuem habilitação adequada.
1	1	Quando menos de 10% dos professores, que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.

Fonte: PAR, Relatório Público, 2009. Elaboração da autora.

Observamos que todos os quesitos em Humberto de Campos/MA apresentam a pontuação 1 e 2. Portanto, há necessidade de cursos de formação inicial e continuada aos professores de educação básica.

Apesar de Coroatá não se encaixar nos critérios determinados para as ações do PAR (Plano de Ações Articuladas), no setor “Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar”, foi assinado o Termo de Adesão e o Acordo de Cooperação Técnica para a implantação do PARFOR/UFMA, no município de Coroatá, em 2009, já, na cidade de Humberto de Campos, em julho de 2010.

Nesse sentido, buscamos o Termo de Adesão e o Acordo de Cooperação técnica, firmado entre os municípios com a Universidade e o MEC, a fim de analisar a relação e a articulação entre as diversas instituições envolvidas no PARFOR.

Assim, segundo o manual operativo do referido Programa, os municípios têm a responsabilidade de:

- I) Promover e articular as ações do PARFOR PRESENCIAL, no âmbito das escolas sediadas em seu município;
- II) Indicar um servidor de seu quadro de pessoal para: realizar procedimentos atribuídos à secretaria municipal ou órgão equivalente na Plataforma Freire; orientar os profissionais de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula; e acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL no âmbito do município.
- III) Validar as pré-inscrições dos profissionais da sua rede. A validação corresponde à certificação que a pré-inscrição foi realizada no curso da disciplina/etapa ou área de atuação do profissional em sala de aula; a secretaria municipal de educação aprova a participação do profissional, sendo o mesmo liberado nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e de sua remuneração;
- IV) Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos profissionais de sua rede;
- V) Articular-se com as IES visando à compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação ou com a definição de alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos profissionais nos cursos, sem prejuízo de suas atividades profissionais;
- VI) Responsabilizar-se por garantir as condições necessárias para a participação dos profissionais nos cursos de formação;

O PARFOR utiliza a infraestrutura e os recursos, já existentes nos municípios, e o MEC, por meio da CAPES, financia bolsas para o pagamento dos professores-formadores, enquanto a Universidade organiza toda a vida acadêmica dos cursos.

Assim, é da competência do município disponibilizar um espaço físico adequado para promover a formação de professores, o que significa disponibilizar, no mínimo, um laboratório de informática, com internet, acervo com biblioteca, um servidor para acompanhar as aulas, como apoio técnico, e recursos didáticos para o professor-formador e professor-aluno, além de supervisionar a frequência e permanência do professor-aluno nos cursos, de acordo com o calendário acadêmico, sem prejuízo na remuneração e nas atividades profissionais do professor-aluno.

O município de Coroatá apresenta 6 (seis) cursos diferentes, tais como: segunda Licenciatura em Educação Física, Geografia, Ciências Sociais, Letras-Espanhol e Letras-Português e Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia. No total, o município apresentou 307 matriculados, dos quais 100 são desistentes (33%) e 154 formados (50%).

Dessa maneira, apesar de já terem encerrado as turmas do PARFOR/UFMA em Coroatá, o município ainda apresenta 53 matrículas ativas (17%); ou seja, são os alunos que ainda não defenderam monografia ou ficaram reprovados em alguma disciplina. Como as turmas do PARFOR são “Especiais” e o Programa é considerado Emergencial, o formato não possibilita ao professor-aluno trancar o curso para depois retornar os estudos. Caso não frequente as aulas, é considerado desistente. Podemos verificar esses dados na tabela abaixo:

QUADRO GERAL DO PARFOR/UFMA EM COROATÁ/MA								
Curso	Data de início	Data de fim	Qtd de vagas	Qtd. Validados	Qtd. Matrículas	Desistentes	Qtd Formados	Qtd Cursando/ matrícula ativa
Educação Física (2ªLic.)	11/12/09	30/07/12	50	168	23	9	10	4
Geografia (2ªLic.)	11/12/09	30/07/12	50	158	20	10	9	1
Língua Portuguesa (2ª Lic.)	11/12/09	30/07/12	50	133	24	9	13	2
Pedagogia (1ªLic.)	11/12/09	30/06/14	40	97	29	9	15	5
Língua Espanhola (2ªLic.)	16/10/10	30/04/13	60	55	46	16	25	5
Língua Portuguesa (2ªLic)	16/10/10	31/01/13	50	28	31	11	17	3
Sociologia (2ªLic.)	16/10/10	30/04/13	60	55	46	20	21	5

Pedagogia (1ªLic.)	16/10/10	30/04/15	50	96	88	16	44	28
Pedagogia (1ªLic.)								
TOTAL			410	790	307	100	154	53

Tabela 5 – Quadro Geral do PARFOR/UFMA em Coroatá/MA. Fonte: Coordenação Geral do PARFOR/UFMA. Elaboração da autora.

Em Humberto de Campos/MA, apenas um curso de Pedagogia foi ofertado, com duas turmas. Até o momento da pesquisa, ainda não havia ocorrido a colação de grau. O PARFOR/UFMA, no município, apresentou uma desistência de 48% de alunos; ou seja, de 133 professores-alunos matriculados, 64 desistiram no decorrer do curso.

QUADRO GERAL DO PARFOR/UFMA EM HUBERTO DE CAMPOS/MA								
Curso	Data de início	Data de fim	Qtd de vagas	Qtd. Validados	Qtd. Matrículas	Desistentes	Qtd Formados	Qtd Cursando/ Matrícula ativas
Pedagogia (2 turmas)	19/07/10	30/01/15	40	135	133	64		68

Fonte: Coordenação Geral do PARFOR/UFMA. Elaboração da autora.

O professor fará sua inscrição nos cursos por meio de um sistema informatizado, criado pelo Ministério da Educação, denominado Plataforma Paulo Freire, onde terá também o seu currículo cadastrado e atualizado. A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, as secretarias estaduais e municipais de Educação terão na Plataforma Freire um instrumento de planejamento estratégico, adequando a oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes. Através desse planejamento estratégico, as pré-inscrições são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às IES públicas, que procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos.

Para compreender como se deu o processo de conhecimento do Programa e inscrição/validação/matrícula, entrevistamos o principal interessado pelo programa: o professor-aluno, e observamos que, dos 16 professores-alunos, entrevistados nos dois municípios, a maioria teve conhecimento do Programa, por meio da mídia e das redes sociais. E a sua inscrição foi realizada no âmbito exclusivo da Secretaria Municipal de Educação.

Desse modo, percebemos que na implantação do PARFOR/UFMA, as vagas foram distribuídas pelo gestor das secretarias e conveniadas de acordo com um critério vago e impreciso de necessidade. E, pelas respostas dos professores-alunos, nem sempre

correspondente com o curso que os discentes queriam. Assim, o próprio gestor da prefeitura confirma a inscrição e poderá até modificar a escolha do curso do professor-aluno.

Em Coroatá/MA, as inscrições foram realizadas pela Secretaria Municipal de Educação. E os professores-alunos ficaram cientes do Programa através da própria Secretaria, que enviou uma circular nas escolas e, com isso, levantou uma pesquisa dos professores que já tinham uma licenciatura e queriam outra formação e dos demais professores que não tinham nenhuma licenciatura.

Entretanto, na amostra pesquisada, dos professores-alunos de 2ª licenciatura, 30% não estavam trabalhando na série/ano e disciplina que correspondia a sua formação, critério esse necessário para participar da 2ª Licenciatura do PARFOR; ou seja, apenas 70% seguiam os critérios exigidos. E 80% dos que não tinham nenhuma licenciatura e nem curso superior trabalhavam na educação infantil e séries/anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, ao questioná-los sobre quais seriam os motivos de estudar no Programa e escolher o curso de licenciatura, obtivemos as seguintes respostas:

“Não foi bem uma escolha, houve uma chamada da Secretaria, aí, eles fizeram de acordo com a necessidade e nós fomos incluídos, na primeira Licenciatura tinha por estar na sala de aula e na segunda licenciatura se já tivesse outra licenciatura. Quem não tinha nenhuma licenciatura só poderia fazer pedagogia. Eu mesma não queria ter feito pedagogia”. (PAC- 1, Pedagogia)

“Foi a oportunidade que apareceu no município” (PAC – 3, Ciências Sociais)

“Eu trabalhava em uma escola em que o diretor queria que sua esposa fizesse essa segunda Licenciatura de Letras-Espanhol, como era uma língua estrangeira, muita gente não iria querer; ele tentou convencer as pessoas de fazer para poder formar turma” (PAC – 5, Letras-Espanhol).

Observamos ainda que alguns professores-alunos declararam que, na época da inscrição, não tinham interesse e nem afinidade pelo curso ofertado. Porém, como essa era a única opção de outra licenciatura ou da primeira, resolveram ingressar no programa, assim

como outros alunos que não tinham formação superior. Por isso, decidiram fazer pela oportunidade.

Assim, autores como ALMEIDA (2014) e SGUISSARD (2015) questionam a democratização no acesso à educação superior, visto que a escolha pelo curso não é prerrogativa do estudante, sendo-lhe antes “circunstancializada” pelo seu perfil.

Dessa maneira, “(...) para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão” (ALMEIDA, 2014, p. 907 apud SGUISSARDI, 2015, vol. 36, no.133).

Entretanto, durante a sua formação, os professores-alunos relataram que se redescobriram nos cursos, viram as aproximações entre o currículo e o seu trabalho docente, oportunidade no mercado de trabalho, bem como destacaram a qualidade acadêmica dos cursos, o bom desempenho dos professores-formadores, a oportunidade de melhorar o salário e a possibilidade de os cursos ofertados colaborarem com o desenvolvimento do município:

“As aulas me ajudaram a melhorar meu desempenho no meu trabalho, me ajudou a ter uma visão melhor não só do meu trabalho docente, mas da política e da sociedade em geral.” (PAC – 1, Pedagogia)

Com o PROFEBPAR, conheci novas metodologias, eu mudei minha forma de trabalhar. (PAC – 2, Pedagogia).

“O curso era muito bom, tivemos excelentes professores” (PAC -3, Ciências Sociais)

“Quando começou, fui pesquisar sobre a Língua, o mercado, e percebi o tanto que era interessante. No primeiro dia de aula, me apaixonei. Fui buscar e estudar, é tanto que no concurso do Estado de 40 questões específicas, eu acertei 39. Hoje trabalho com essa língua que até então não havia professores na cidade que tinha essa formação. (PAC – 5, Letras- Espanhol)

Outro ponto interessante, presente nas falas dos professores-alunos, tanto no município de Coroatá como em Humberto de Campos, foi o sentimento de pertencimento e orgulho com a Universidade. Nesse sentido, foram unânimes as seguintes declarações: “*Fiz meu curso pela Universidade Federal do Maranhão*” e “*Terei um diploma da UFMA*”.

Nessa perspectiva, percebemos o sentido e o significado para esses professores-alunos de serem graduados em uma universidade pública. Assim, é dever do Estado ofertar cursos com condições objetivas que favoreçam uma formação cultural e a vivência de fato do ambiente acadêmico.

Dessa maneira, Adorno alerta para aprofundarmos no sentido de ultrapassar o imediatismo das coisas, sua aparência, e isso, necessariamente, implica emancipar-se, refletir, aprofundar-se. E conforme Adorno (1996, p.410): “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão (Sic) crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu”.

Portanto, é preciso sair do mundo das aparências e da “pseudoformação” que criam a ideologia de inclusão, do discurso da igualdade de oportunidade como mecanismo de “burocracia instrumental” do capitalismo, transformando a condição social em conversão da cultura (ADORNO, 1996).

Na pesquisa feita, em relação às condições objetivas (espaço físico, condições materiais, econômicas, culturais e humanas) do desenvolvimento dos cursos, no município de Coroatá, os professores-alunos e professores-formadores descreveram que a escola, em que funcionava a formação, era ampla e iluminada, com acesso à internet e bem estruturada. No entanto, as salas eram muito quentes e, na biblioteca, só havia livros direcionados para a educação básica, o que dificultou a construção da monografia, como podemos verificar nos relatos abaixo:

“O prédio, em si, como a cidade é muito quente, as salas não tinham ar-condicionado e atrapalhava a nossa concentração. Isso é a realidade da escola pública no Brasil”. (PAC – 6, Letras-Espanhol)

“Tínhamos biblioteca na escola, mas era voltada mais para o ensino fundamental, não havia livros acadêmicos, o que nos prejudicou no momento da monografia”. (PAC – 4, Ciências Sociais).

“As condições físicas da escola eram excelentes, inclusive bem diferentes da maioria das escolas em que trabalhei pelo Programa.

Em Imperatriz, por exemplo, nem mesmo um banheiro na escola, o local para fazer as necessidades era um buraco”. (PFC – 1, Ciências Sociais).

Em seus relatos, os professores destacaram que, nos primeiros anos do PARFOR/UFMA em Coroatá, havia um coordenador local que oferecia um apoio na organização do curso. Entretanto, com a mudança de gestão municipal, foram retirados o apoio do coordenador, o ônibus para o deslocamento dos professores-alunos, que moravam em áreas adjacentes, o apoio disponibilizado aos professores-formadores, como o transporte entre o hotel e a escola, além de outros benefícios, como podemos verificar em suas falas:

“Nos dois primeiros anos havia um apoio, mas quando mudou o governo municipal nós não tínhamos mais apoio nenhum. Não tínhamos nem local para nos reunir para organizar a formatura, tivemos que ir para uma chácara”. (PAC – 1, Pedagogia)

“Um dos pontos negativos do PROFEBPAR, foi ter ficado dois meses sem aula, por causa de mudança de prefeitura”. (PAC – 2, Pedagogia)

“Antes, na sala dos professores tinha ar-condicionado, havia cafezinho, água mineral, ônibus para deslocar o professor até o hotel, tudo isso, disponibilizado pela prefeitura, depois acabou todo o aparato” (PFC – 3, Pedagogia).

“O tempo que fiquei como professor, as relações eram ótimas, tudo que solicitava à coordenadora local, nos era disponibilizado; na época organizamos até cineclube”. (PFC – 2, Ciências Sociais).

Nesse contexto, observamos que os cursos de segunda Licenciatura, que iniciaram no final de 2009 e terminaram em 2012, não sentiram os impactos do descompasso do Programa com a mudança de gestão. Por outro lado, os professores-alunos da primeira licenciatura (Pedagogia), que foram os últimos a concluir as turmas (final de 2015), foram prejudicados pela descontinuidade das ações do governo municipal.

DOURADO (2007, p. 925) assevera que:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo.

Essa realidade de descontinuidade das políticas e programas educacionais inviabiliza a articulação interinstitucionais. Nesse sentido, a parceria entre o município, a instituição superior e a CAPES “não pode ser dependente de arranjos governamentais, que podem oscilar de acordo com as posições políticas assumidas, as composições partidárias e outros fatores intervenientes dessas relações” (OLIVEIRA, p.335, 2011). Portanto, as políticas educacionais demandam políticas de Estado, comprometidas com a qualidade e a redução da desigualdade social.

Sobre o município de Humberto de Campos/MA, a pré-inscrição foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Assim, os professores-alunos interessados se dirigiam à SEMED, apenas para levar seus documentos. Segundo a coordenadora local do PARFOR, os critérios de escolha se deram da seguinte forma: professores que trabalhavam na zona rural e os que atuavam na educação básica, mas não tinham educação superior. No entanto, na fala dos professores-alunos, alguns ingressantes não tinham esses requisitos, mas foram contemplados pela relação de aproximação com a SEMED.

Durante a pesquisa, constatamos que o critério utilizado para a contemplação dos participantes foi o mesmo para muitos desistirem do curso de formação, pelos seguintes motivos: distância, dificuldade de deslocamento, falta de auxílio na alimentação, hospedagem, inadequadas condições físicas do espaço onde aconteciam as aulas.

O quadro abaixo expõe a visão dos professores-alunos sobre as condições econômicas e sociais (hospedagem, alimentação e deslocamento entre sua residência e a escola onde acontecem as aulas); físicas (espaço da escola); materiais (acervo, biblioteca, internet) e humanas (apoio de um coordenador local):

Professo-aluno de Humberto de Campos/MA	Condições econômicas	Condições físicas, materiais e humanas
PAH - 1	<i>“O deslocamento era muito complicado, eu morava no povoado, mas enfrentava problemas financeiros e, como vinha de moto, tinha a questão do inverno. Por outro lado, meus colegas moravam na zona da praia e na zona rural eram as pessoas que mais sofriam com isso. No</i>	<i>as condições físicas deixou muito a desejar. Primeiro, nós fomos estudar lá no centro, lá nós tínhamos que usar a mesma norma da escola mesmo sendo final de semana. A diretora da escola reclamava muito. A escola era muito quente, perdíamos a concentração e as</i>

	<i>decorrer dessa trajetória tivemos alguns acidentes com os colegas, o mais recente foi os da zona da praia, que a voadeira virou, a sorte que não estavam tão longe da margem do mar. E todos conseguiram se salvar. Mas tudo isso foram problemas que enfrentamos em prol da conclusão desse curso”.</i>	<i>vezes saíamos da sala por causa da quentura. Depois mudamos de escola, mas lá tinha o mesmo problema do calor e sem falar que lá exalava um cheiro muito ruim”.</i> <i>“Tivemos coordenador local que ajudava com o apoio, mas quase não poderiam fazer nada”.</i>
PAH - 2	<i>“Tivemos muitos problemas de deslocamento dos alunos, pois não tinham condições financeiras tanto que muitos desistiram”</i>	<i>““era o que o município poderia oferecer” Tinha um coordenador pra nos dar apoio, mas quase não poderiam fazer nada pela própria condição do município”.</i>
PAH - 3	<i>“O deslocamento de pessoas da zona rural, trabalhavam a semana toda e na sexta já tinha que se deslocar, aí no sábado aula o dia todo e mais domingo até meio-dia. Isso foi o motivo de muitas pessoas desistirem. Muitos também pela questão econômica não tinham onde ficar, se hospedar, alimentação”.</i>	<i>“O espaço físico era amplo, mas era muito quente, não tinha ar condicionado e nem mesmo um ventilador. tinha um cheiro insuportável. Assim, fizemos inúmeros ofícios falando a situação, mas nunca fomos atendidos”</i>
PAH - 4	<i>“Eu não tive problema com o deslocamento para as aulas, porque morava na sede, mas o que observava dos meus colegas, inclusive pra ajudar, eu abriguei na minha casa três colegas. Elas vinham de outra localidade, de lancha, tinha que ver o horário da maré. Isso prejudicava o trabalho delas nas aulas”.</i>	<i>O espaço físico era bastante deficiente. Sobre a internet, no início teríamos acesso à internet, na escola que funcionava cursos a distância, eles tinham acesso, mas nós não podíamos usar, nem a internet e nem os computadores”. Isso também foi motivo para encaminharmos ofícios, mas nunca fomos atendidos.</i>

Dessa forma, constatamos nas entrevistas a falta de compromisso as exigências feitas pelo Manual Operativo; ou seja, à gestão municipal, em assegurar o mínimo de condições para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores.

Ora, se por um lado os professores-alunos tinham um sentimento de pertencimento da Universidade, por outro, havia também um sentimento de não pertencimento a um lugar próprio para sua formação docente, visto que a ideia do Programa é usar a escola pública cedida pelo município. Entretanto, os professores-alunos tinham que seguir as regras da direção da escola (fala PAH -1) e sem o direito de utilizarem os recursos tecnológicos da instituição (fala PAH- 4). Ademais, essa mudança de escolas como *locus* no período da sua formação desenvolve uma sensação de “não lugar”.

Nesse sentido, o sociólogo Zygmunt Bauman (2007) descreve que os refugiados, nos campos de concentração pós-modernos, “são reduzidos a uma massa sem rosto, sendo-lhes negado o acesso a confortos elementares que compõem suas identidades e dos fios usuais de que estas são tecidas. Tornar-se “um refugiado” significa perder” (BAUMAN, 2007, p.46).

Em certa medida, o PARFOR reproduz a mesma condição de professor-aluno “refugiado”, quando não disponibiliza um espaço próprio para a formação superior e os seus condicionantes, reduzindo os discentes à perspectiva dos “sem lugar, sem identidade, sem espaço”. Dessa maneira, reduzem o sentimento de pertencimento, porque estão “em um lugar sem estar, habitam sem habitar”; ou seja, participam do curso de educação superior, mas não têm acesso aos seus recursos e estímulos próprios da universidade pública.

Pesquisadores sobre a democratização/expansão do acesso ao ensino superior no Brasil denominam o fenômeno de “exclusão dos incluídos” e alertam que “[...] o ‘aluno novo’ consegue ter acesso ao ensino superior, mas tem inúmeras dificuldades para manter-se nesse segmento respondendo às expectativas de sucesso acadêmicas. Torna-se, simbolicamente, ‘excluído’ após ter sido “incluído” (SGUISSARDI, 2015, vol. 36, no.133).

Outro dado importante é que a maioria dos professores-alunos, matriculados no PARFOR/UFMA, em ambos os municípios pesquisados, são contratados e, com isso, depois da mudança de gestão (prefeito), muitos perderam/perdem seus empregos e, conseqüentemente, por falta de ajuda de custo, não puderam/podem financiar as despesas para continuar os estudos.

Por isso, o curso de Pedagogia do município de Humberto de Campos/MA enfrentou problemas sérios, de modo que quase 50% dos professores-alunos, matriculados, desistiram antes de terminarem o curso.

Dessa maneira, observamos nas falas dos professores-alunos, duas grandes dificuldades, em Humberto de Campos: a primeira consiste no perigo do deslocamento, já que alguns professores-alunos moravam na região de praia e precisavam usar barcos, sem muita segurança, para se deslocarem até as escolas que em que funcionava o curso de formação; a segunda evidencia as péssimas condições físicas das escolas, sem ventilação e com mal cheiro, que prejudicavam alunos e professores-formadores.

Sobre isso, em entrevista com os professores-formadores do curso de Pedagogia de Humberto de Campos, eles destacam que:

“Chegou a um ponto de, um dia, nós saímos da sala de aula e lavamos os banheiros, porque o cheiro era insuportável. O calor era tanto que atrapalhava a concentração de todos”. (PFH - 1).

“Teve um Encontro nessa cidade em que passei mal de tanto calor”
(PFH - 2)

Isto posto, observamos, nos relatos dos professores-alunos, que as condições objetivas, limitadas, foram objeto de inúmeros ofícios feitos por eles e o coordenador local, reivindicando à Secretaria Municipal de Educação e à própria UFMA. Percebemos o senso de criticidade e resistência dos professores-alunos de não aceitarem passivamente as condições em que eram ofertados os cursos.

Destarte, vemos o empoderamento dos protagonistas do programa, ou seja, a consciência crítica que possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessárias para a superação da dependência social e dominação política.

Entendemos, também, que, mesmo com as dificuldades encontradas, a formação de professores pode auxiliar nesse processo, proporcionando aos docentes a consciência identitária da profissão e visão crítica, para que lute, sim, por melhores condições de trabalho.

Adorno entende que a educação, enquanto emancipação, é uma forma de conscientizar o indivíduo, demonstrando sua confiança nas possibilidades de transformação:

[...] é a isto que me refiro com a função do esclarecimento, e de maneira nenhuma à conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos. Ao contrário: esta passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma da barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo (ADORNO, 1995, p. 164).

Os estudos de Adorno descrevem a possibilidade de a educação emancipatória e a formação cultural favorecerem a consciência crítica. No entanto, o teórico ressalta que os sujeitos não conseguem sair da realidade que lhes é prescrita, exatamente pelas próprias condições objetivas que limitam as ações de mudança social.

Por isso, é imprescindível uma organização e gestão para acompanhar a implementação do PARFOR dentro dos municípios. Nesse sentido, através de relatórios disponibilizados pela Universidade, a Secretaria Estadual e Municipal de Educação ficaria informada sobre o andamento dos cursos, a estrutura e o seu funcionamento, bem como poderia intervir na colaboração e articulação, a fim de desenvolver melhor a qualidade dos cursos.

A Instituição Superior, segundo o manual operativo do PARFOR, é responsável por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais, como também de realizar a seleção dos alunos pré-inscritos na Plataforma Freire, para concorrerem às vagas do PARFOR PRESENCIAL, além de viabilizar a atuação dos professores-formadores para atuar na formação dos professores-alunos, matriculados no Programa.

Ocorre que, como já tínhamos mencionado anteriormente, no PARFOR/UFMA, não houve uma seleção organizada pela Universidade para admissão dos professores-alunos no programa.

Em relação à organização dos cursos, os projetos político-pedagógicos, currículos, sistematização acadêmica e corpo docente são de responsabilidade dos Departamentos. Ademais, como a necessidade de professores-formadores em todas as localidades que abrange o PARFOR é muito alta e a quantidade de professores dos Departamentos não dá conta de suprir a demanda do Programa, a ASEI organiza, juntamente com Departamentos, um seletivo (prova escrita) para a contratação de professores para atuarem no PARFOR/UFMA.

Assim, para administrar a organização acadêmica das Licenciaturas do PARFOR/UFMA, cada curso tem o seu coordenador acadêmico, indicado pelos Departamentos. Segundo a Coordenadora geral do Programa “*cada curso tem o seu corpo docente, sua estrutura acadêmica e seu colegiado de curso*”. Ao questioná-la se os colegiados são solicitados sistematicamente, ela me respondeu que “*obrigatoriamente os colegiados são remetidos*”. No entanto, durante as entrevistas com os Coordenadores de Curso do PARFOR/UFMA, obtive as seguintes respostas:

“Não, os cursos não têm colegiado. O PARFOR trabalha com a perspectiva muito enxuta desses cursos, ao mesmo tempo, o fato de ser enxuta, tende a centralização do poder e assim em algum momento foi objeto de disputa, objeto de embate, eu acho mais por minha parte junto com as coordenações pedagógicas do Programa. Não sei se isso ocorreu com educação, geografia... em alguns momentos eu senti que havia uma certa ingerência da coordenação geral sobre a dinâmica do funcionamento do curso, mas a falta de legislação específica e consolidada sobre esses cursos do PARFOR cria esse espaço nebuloso. Por exemplo, algumas decisões ou algumas necessidades de encaminhamentos, não se sabe-se se leva para assembleia departamental do curso, se leva para o colegiado do Departamento ou se é tomada somente pelo coordenador ou se é tomada pela coordenação geral do PARFOR que envolve a coordenação pedagógica e a direção. Então, há um espaço nebuloso de decisão e isso, por exemplo, na época eu fui muito criticado pelo departamento ao tomar decisões unilaterais”. (CCSO do PARFOR/UFMA)

“No início não tínhamos um colegiado específico para Letras-Espanhol, se houvesse alguma necessidade teria que ser consultado o colegiado do curso regular. Agora, já esses últimos cursos estão mais organizados e estamos cumprindo uma exigência do MEC que tem que ter o colegiado. Então, esses últimos projetos foram montados com o colegiado próprio”. (CCLE do PARFOR/UFMA)

Diante desses relatos, observamos uma limitação na legislação específica, provocando caminhos tortuosos na operacionalização dos cursos do PARFOR. Assim, no que tange aos procedimentos acadêmicos, percebemos que as definições e deliberações estão sendo tomadas de forma centralizada, exatamente pela falta de um espaço próprio para essas discussões. Com isso, a carência de um colegiado específico, e consultado regulamente, dos cursos do PARFOR/UFMA compromete o sentido de gestão democrática, transparência e de direção compartilhada, características essas necessárias ao que se compreende por Educação Pública.

Freitas (2007 apud GENTIL; COSTA, 2011) tece críticas a programas de formação de professores, pelo caráter pragmático que impera nesses cursos de licenciatura, pois as instituições de Ensino superior são chamadas a operacionalizá-los e não a pensá-los.

(...) as propostas de formação de professores evidenciam as contradições no processo de definição e de implantação das políticas, no qual os interlocutores/formuladores das políticas não são os sujeitos do processo educativo, ou seja, aqueles que nas escolas e nas universidades deveriam ser envolvidos para, a partir deles, construir as propostas e formular os planos. (ALBUQUERQUE, S, 2014, p.19)

Sob essa perspectiva, as Instituições superiores não são convocadas para planejar o formato do Programa, envolvendo-se apenas na sua execução. Isso, conseqüentemente, reflete na distância de elementos necessários que são inerentes à vida acadêmica de uma universidade, tais como: a discussão, o debate, grupos de estudos e a pesquisa.

Portanto, ao elaborar/desenvolver uma política de formação de professores — sem consultar experiências dessa natureza, já desenvolvidas na universidade, ou seja, a ausência da participação da universidade com seus docentes e pesquisadores, na elaboração do documento legal — evidencia pontos frágeis na estrutura/organização do Programa.

Investigamos, também, como é a relação entre a universidade e os municípios, no que tange ao acompanhamento no desenvolvimento dos cursos, questionando a coordenação geral do Programa, no sentido de saber se eles encaminham relatórios para as secretarias de educação:

“A nossa conversa com o município é semanalmente. Tem o coordenador local que e a gente tá em contato o tempo todo, olha por que fulano não veio, o que vocês estão fazendo sobre isso...”
(Coordenação geral do PARFOR/UFMA).

No entanto, quando questionamos o coordenador local de Humberto de Campos, tivemos a seguinte resposta:

Nunca recebemos nenhum relatório, quando vinha alguma coisa, era o diário, mas só mandaram duas vezes. Por causa disso, havia muitos erros, no diário tinha o nome de desistente que estava trocado, sendo que o aluno estava frequentando o curso regularmente. Agora, o coordenador local tinha que mandar o relatório toda segunda-feira, dizendo como tinha sido a aula no final de semana. (CL – Humberto de Campos).

Vale destacar que tentamos entrevistar a coordenação local de Coroatá. Mas como havíamos mencionado anteriormente, quando houve a mudança de gestão na prefeitura, retiraram o coordenador local, não havendo mais alguém responsável pelo Programa. Assim, quando procuramos o Secretário de Educação, ele nos colocou que não poderia responder à entrevista porque não participou do processo.

Já, os Coordenadores de Curso do PARFOR/UFMA comentaram que não tinham ciência se as Secretarias de Educação recebiam algum tipo de feedback:

“Eu não tenho informação se a universidade entrega algum relatório à secretaria. Eu acho que não tem. (CCSO do PARFOR/UFMA)

“Para o município, eu não sei exatamente, mas os coordenadores sempre que terminávamos o semestre, nós tínhamos que preparar o relatório de tudo que acontecia, fotos, seminários e entregávamos à secretaria do PROFEBCPAR”. (CCLE do PARFOR/UFMA)

Logo, a ausência de um relatório sobre como está o andamento da formação de professores no município, com informações de frequência, desistências, calendário, disciplinas, notas, desafios, avanços e dificuldades no desenvolvimento dos cursos, segundo os depoimentos dos professores-alunos, prejudicou-os durante o curso e no final deste:

"A formatura demorou muito, quase um ano depois que terminamos as disciplinas. Tinham pessoas que tinham notas depois apareceram sem notas. Isso tudo nos prejudicou, o curso era para ser em quatro anos passou para cinco" (PAC 2 – Pedagogia)

"Estamos ansiosos pela formatura, mas até agora ainda não aconteceu, porque tem muitos alunos com pendências de notas e faltas. Sendo que têm alunos que sempre foram assíduos. Não sei o que acontece com essas notas e com essas disciplinas? (PAH – 1)

Outro ponto observado foi o desalinhamento entre o calendário acadêmico e a real necessidade de parceria com os municípios, a fim de viabilizar a proposta pedagógica dos cursos de Licenciatura:

A secretaria negou aos alunos a liberação para participarem de Seminários e Encontros na UFMA, só depois de muita conversa que foi disponibilizado esse direito. (Coordenadora local do PARFOR/UFMA – H)

"Tivemos dificuldades no Estágio supervisionado, porque a Secretaria Municipal não nos liberava para fazer o estágio em nosso horário de trabalho". (PFC – 2, Pedagogia).

"Quando solicitava dos alunos a pesquisa em campo, os alunos não poderiam realizar, pois não poderiam faltar aos seus trabalhos profissionais". (PFC – 3, Pedagogia).

Diante de tudo que foi discutido nesta seção, percebemos um descompasso e a descontinuidade entre as parcerias dos municípios, a secretaria Estadual de Educação e a Universidade. Nesse sentido, sem uma regulamentação clara e bem definida a respeito de quais as responsabilidades de cada ente parceiro, já que no Manual Operativo essas responsabilidades não ficaram tão bem especificadas, a consequência é o atropelo na implementação do Programa de Formação de professores para a Educação Básica.

Os autores Dourado e Oliveira (2009, p. 204) apontam que:

[...] a oferta de escolarização se efetiva por meio dos entes federados (União, estado e municípios), com base na estruturação de sistemas educativos próprios, pode-se afirmar que tal processo vem se efetivando, historicamente, por intermédio do binômio descentralização e desconcentração das ações educativas. Esta constatação revela o quadro complexo, relativo ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira. Este cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas. Nesse contexto, como avançar para a construção de indicadores comuns? Como assegurar educação de qualidade para todos?

Percebemos que, nas leituras dos documentos, leis e decretos, a expressão “colaboração” vem sendo utilizada corriqueiramente em nossas políticas educacionais. Porém muitas vezes, ela dificulta que se encontre o responsável pela ação. Entendemos da necessidade de ação conjunta para enfrentar os problemas educacionais. Entretanto, essa legislação precisa ter o cuidado pedagógico sobre a responsabilidade de cada parceiro nessa relação.

Portanto, os entes e os parceiros do Programa de formação de professores devem dialogar com responsabilidade e compromisso pelo bem comum. Nesse sentido, o Termo de cooperação técnica, bem como os decretos e todos os aspectos jurídicos devem estar bem delineados sobre a responsabilidade do município, do Estado, da Instituição superior e do MEC, em cumprirem alguns critérios necessários, antes da implementação do Programa. E, além disso, depois da implantação, observarem o indispensável oferecimento de condições objetivas de qualidade social para o desenvolvimento dos cursos.

4.3 Repercussões na aprendizagem dos professores-alunos: espaço/tempo na formação de professores do PARFOR/UFMA

Este subtópico analisa quais os fatores que podem promover a emancipação e a (semi) formação de professores, diante das condições objetivas, da organização do espaço, do tempo e da sua relação com a aprendizagem dos professores-alunos que fazem parte dessa formação.

Adorno (1995) alerta que nem sempre a educação resulta na emancipação. Sabe-se que a formação docente não é o único caminho para autonomia. Mas, ao mesmo tempo, a educação escolar, nesta sociedade, é uma das vias de acesso ao saber sistematizado, que pode promover maneiras mais autônomas de se lidar com o mundo.

Nessa perspectiva, a fim de viabilizar uma formação crítica, devem-se considerar os diferentes fatores que interferem na formação de professores da educação básica, a exemplo do espaço e do tempo dessa formação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não negligenciem uma base sólida de formação.

Dito isso, buscamos informações sobre como é a organização do espaço e do tempo, considerando que são elementos necessários para formação sólida, de caráter mais amplo e emancipatória.

Assim, analisamos a percepção dos professores-formadores, com o objetivo de saber como estes consideram os dias e horários em que acontecem as aulas do programa:

“Eu não concordo muito. É sábado o dia todo e domingo a manhã toda. Eu já vi experiência de outros Estados que eles fazem disciplinas no mês de janeiro e no mês de julho. Por que, aqui, além de os alunos terem os intensivos todos os finais de semanas, eles ainda usam parte das férias de julho e janeiro. Esses horários deveriam ser revistos”. (PFH – Pedagogia)

“Entendo que são dias e horários possíveis. Devido às condições dos alunos, na medida em que não são liberados das suas cargas horárias de trabalho para realizar o curso e também da nossa própria condição de não sermos dedicação exclusiva a esse curso. (PFC – Ciências Sociais).

Desse modo, levando em consideração que o Programa de Formação de professores para a Educação Básica na UFMA organiza-se nos finais de semana e em parte das suas férias (nos momentos em que o professor usufruiria do descanso), podemos refletir sobre a necessidade do sistema capitalista de ocupar todo o tempo do trabalhador e os demais momentos que lhe restam. E, mesmo em relação a esse momento “livre” do professor-aluno, há uma falsa sensação de liberdade. Adorno (1995, p. 74) afirma que esse momento de “liberdade organizada é coercitiva”; ou seja, a sua liberdade não existe de fato, é uma liberdade vigiada e controlada pela sociedade administrada.

Nesse sentido, os professores-alunos precisam produzir/acumular “conhecimentos” em todos os momentos, seja durante suas atividades profissionais seja, também, nos finais de semana, a fim de se adequarem ao sistema vigente. Assim, Adorno aponta que, mesmo em seu “tempo livre”, nesta sociedade, as pessoas vivem em condição de

não-liberdade, decorrentes das características das relações de produção. Isso porque “sob as condições vigentes, seria inoportuno e insensato esperar ou exigir das pessoas que realizem algo produtivo em seu tempo livre, uma vez que se distribuiu nelas justamente a produtividade a capacidade criativa” (ADORNO, 1995, p. 74).

Dessa maneira, sua capacidade criativa de produção é limitada pela própria condição do tempo reduzido. Com isso, seu tempo de amadurecimento intelectual e autonomia de pensamentos ficam esvaziados de criatividade, e a emancipação, enfraquecida. Como podemos verificar nesse depoimento do professor-formador:

“Não é o ideal, a meu ver. Primeiro, porque concentra muita atividade em um só final de semana. O espaço para amadurecer o que se estuda, as leituras ficam muito reduzidos. São alunos que trabalham durante a semana, praticamente eles têm o final de semana que é para aula e ao mesmo que é para estudar sobre as aulas”.
(PFC – Letras, Espanhol).

Segundo estudos de CROCHIK (2003) e especialistas em análises de políticas educacionais, tais como: DOURADO (2007), OLIVEIRA (2011) entre outros, vivemos a contradição da educação dentro do sistema de produção, pois, ao mesmo tempo em que se cultua a qualificação profissional, as pessoas são obrigadas a trabalhar cada vez mais. Por isso, Crochik (2003) ressalta que a emancipação é freada, restando ao trabalhador a adaptação do existente. Os indivíduos acreditam que, buscando mais informações, cursos profissionais e aperfeiçoamento, estarão mais seguros na era da tecnologia e da informação. “Vive-se a ilusão de amparo em situação de ameaça de desamparo constante” (LARA, p. 16, 2012).

De acordo com as entrevistas dos principais sujeitos (professores-alunos), envolvidos nessa formação docente, constatou-se que os dias de formação, disponibilizados pelo Programa (sábado, o dia todo, e o domingo, até o meio-dia), são os dias possíveis, já que os professores eles trabalham durante a semana e não teriam outra disponibilidade de tempo; assim como também se destacou a importância dessa oportunidade de conquistarem o “*diploma de ensino superior*”.

Dentro de um sistema capitalista, a atualização profissional e a necessidade de títulos imperam em uma sociedade competitiva e produtivista. Ademais, os professores da educação básica são acusados, muitas vezes, de despreparos por pais, alunos, secretarias de educação e da sociedade, em geral, pelo insucesso da escola. Por isso, os professores são

levados a aceitar diferentes modalidades de formação, ainda que essas não se relacionem com suas expectativas de qualidade.

Na concepção adorniana, a formação cultural se distancia cada vez mais dos ambientes escolares, pois o “educar” tem sido substituído pelo “instrumentalizar”, para o mercado de trabalho.

Outro ponto interessante, destacado pelo professor-formador, em relação ao espaço-tempo de formação, é sobre a dificuldade em se dar uma sequência lógica aos estudos da disciplina. Isso porque os encontros realizam-se uma vez a cada mês, totalizando 15 horas. Dessa forma, a disciplina teórica desenvolve-se em quatro encontros e no período de quatro meses, contabilizando uma carga horária de 60 horas. Assim, como o intervalo de tempo na mesma disciplina é bastante acentuado, os professores-formadores acabam tendo pouco contato com a turma. Há, portanto, problemas e lacunas no estabelecimento de um elo com os professores-alunos, conforme relato abaixo:

“Eu vou avaliar fazendo relação com o PROEB, eu gosto mais de trabalhar no PROEB do que talvez no PROFEBPAR, por conta dessa questão do horário, eu acho que a gente indo uma vez por mês aos municípios, eu acho que a gente fica muito distante dos alunos, nós acabamos não conhecendo os alunos com quem a gente trabalha, demoramos a dar o retorno. Eu acho que essa distância de tempo, ela influencia muito no processo ensino-aprendizagem. (PFC – Pedagogia)

A perspectiva da reflexão, indicada por Adorno, exige espaço de tempo para construir pensamento crítico e autônomo. Portanto, é preciso refletir como as condições objetivas podem influenciar o processo de construção do conhecimento na formação de professores e transformá-la em uma semiformação.

Nesse raciocínio, “o falseamento das finalidades educacionais na sociedade administrada promove deformação intelectual, heteronomia, menoridade, desigualdade, dominação, deseducação” (LARA, 2013, p.14).

E, conforme Adorno (1996, p.410), “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão (Sic) crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu”. Assim, a semiformação é apenas uma ferramenta para mediocrizar o saber e confiná-lo para sempre neste estágio, fortalecendo a reificação da consciência.

No questionamento aos professores-formadores do PARFOR/UFMA sobre as condições objetivas e a relação com o aprendizado, alguns professores declaram acreditar que as condições objetivas interferem na aprendizagem dos professores-alunos. Contudo, mesmo em condições limitadas, destacam que é possível fazer um trabalho de formação que possibilite aos professores-alunos terem novos olhares na sua forma de ensinar:

PFC 1 de Ciências Sociais: *“Por conta de todas essas dificuldades dos cursos serem sábado e nos domingos, vindo de uma semana de trabalho, muitos vêm de longe, obviamente os alunos não vão ter o mesmo nível de aproveitamento do aluno de curso regular. E comparando com os alunos regulares da ilha, eles não têm a mesma base de formação. Muitas vezes, eles têm uma dificuldade de fazer uma interpretação, de se apropriar do texto, mas a gente tem a plena clareza pelo menos na nossa área que conserta nos alunos uma postura e objetivamente eles vão se apresentar melhor em sala de aula”.*

PFH 2 de Pedagogia: *“Pelas possibilidades, conseguimos fazer um trabalho razoável, que poderia ter sido melhor, até pelas questões que já citei, têm alunos que saem de madrugada, já chegam cansados nas aulas, tem também a falta de hábito de leitura dos alunos, dificuldade de interpretação de textos, muitos alunos com descompromisso. E logo, interfere na sua aprendizagem. Na questão didática, tentei ajudar, distribuindo livros para as turmas que passei...”*

PFC 3 de Pedagogia: *“Acho que as condições objetivas influenciam na aprendizagem. Se nós não temos um lugar apropriado para os meninos estudarem, eles passam o dia inteiro na escola, então, eu acho que no mínimo deveria ter um lugar confortável para eles ficarem”.*

De igual modo, os professores-alunos foram unânimes em dizer que o Programa tem contribuído para com sua formação, seu saber-fazer em sala de aula, além de ter modificado sua compreensão/leitura crítica da realidade social e política:

“Mudou totalmente a minha postura de professor após o curso, a visão, o anseio por melhorias, inclusive os alunos sentiram essas mudanças”. (PAC – Pedagogia).

“Esse curso pra mim, abriu muitos leques, muitos horizontes, nós tivemos muitos professores que contribuíram bastante. Estudamos muitos teóricos que contribuíram de forma bastante positiva com meu fazer em sala de aula, na leitura de mundo de forma mais crítica. Hoje assisto a um jornal, com desconfiança, sobre o que está por trás dessas informações”. (PAC – Ciências Sociais).

Durante as entrevistas, vimos também opiniões que divergem sobre a relação direta entre as condições objetivas e a aprendizagem do professor-aluno, ressaltando que:

PFC 4 de Letras – Espanhol: “Eu sou bem crítico em relação a isso, encontrar um aspecto determinado a bom desempenho ou não do aluno. Porque nós temos alunos que têm o desempenho acadêmico muito bom e alunos muito ruins que não conseguem acompanhar o passo da disciplina com as mesmas condições objetivas. Então, eu prefiro acreditar que as condições objetivas não são decisivas para a formação do aluno”.

CC de Ciências Sociais: Eu já tive aluno do PARFOR que está no doutorado mesmo nessas condições, enquanto tem alunos do campus UFMA em São Luís/MA que mesmo com leque de estímulos e oportunidades não têm o desempenho acadêmico de um aluno do PARFOR. Até porque aprendizagem é individual.

PAC de Letras-Espanhol: “Na minha opinião, quem faz é o aluno, o professor dá o conteúdo em si, cabe a gente, buscar e se aprofundar, a faculdade é só o caminho”.

Assim, se por um lado concordamos com a ideia de que a aprendizagem exige autonomia intelectual e que o acesso ao saber sistematizado pode promover maneiras mais

autônomas de lidar com o mundo; por outro, devemos levar em consideração que as condições sociais objetivas influenciam nossas possibilidades atuais de emancipação; ou seja, sabemos que a ruptura da semiformação depende necessariamente das condições objetivas, que geram as contradições e a deformação do nosso pensamento.

Adorno e Horkheimer nos alertam que, na concepção liberal, todos são iguais na sociedade; todavia, a educação escolar que aceita esse discurso nega as diferenças e responsabiliza o discente pelo seu sucesso ou insucesso, não reconhecendo as condições sociais e objetivas que influenciam a relação com sua formação cultural.

As mesmas equações dominam a justiça burguesa e a troca mercantil. “Não é a regra: se adicionares o desigual ao igual obterás algo de desigual” um princípio tanto da justiça como da matemática? (ADORNO; HORKHEIMER, 1986 apud ZUIN, 1999, p.9).

A formação dentro do sistema político capitalista propaga que, democraticamente, todos são cidadãos, mas produz uma igualdade utópica e uma falsa consciência da realidade, decorrente de relações sociais desiguais.

Nesse mesmo raciocínio de tratar o desigual por igual, é preciso também refletir o discurso camuflado nas políticas educacionais, na fala dos sujeitos envolvidos no Programa e, sobretudo, no imaginário popular, sedimentado na concepção de ser preferível uma educação precária, de acesso ao ensino superior, a nenhuma.

“Mesmo muito cansada, onde trabalho a semana toda e tenho que ir para aula nos finais de semana e também sacrificar minhas férias. Ainda prefiro ter tido essa oportunidade de estudar numa faculdade”.
(PAH – 2, Pedagogia)

“(...) Se não foi ofertado pra ele a formação no tempo que ele deveria ter feito. Eu diria que essa é uma oportunidade. O ideal é que oferecessem todas as condições biblioteca, internet, sala climatizada... Agora, se tu me perguntares se era melhor não ter nas condições que está, eu te digo, que é melhor ter mesmo nessas condições do que não ter, porque isso é negar a possibilidade do sujeito encontrar alternativas pra ele também conseguir. Agora, cabe a nós que somos coordenadores-professores de tentar dentro dessas condições garantir o mínimo que esse aluno possa ter autonomia e buscar alternativas dentro daquilo que foi dado. É humanamente impossível você conseguir compreender e apropriar de conteúdo e

áreas dentro daquele espaço, daquelas condições que eles têm. Quem tem perspectiva, ele vai buscar depois e vai continuar estudando”.
(PFC 3 de Pedagogia)

Os professores na escola de massa ou universidade de massa não dão conta, nem têm consciência de que estão a serviço da semiformação. O Estado oferece formação de professores, em maior número possível, em um menor espaço de tempo e, algumas vezes, com condições objetivas limitadas.

Porém, isso não significa que defendemos a ideia de que, por essas razões, devam acabar políticas e programas de formação superior para professores de educação básica. Pelo contrário, há o reconhecimento da importância e da necessidade da formação de professores. Mas isso não poderá impedir nossa reflexão sobre a melhor maneira de realizá-la.

Segundo Adorno (1996), a semiformação, enquanto consciência alienada, recusa-se a analisar o objeto e refletir ele. E, assim, os referidos programas ficam presos ao imediatismo do objeto. Nesse sentido, a formação cultural acaba sendo substituída por um “estado informativo pontual” que poderá ser substituído por outro, visto que a informação é passageira; e avulsa, ela representa, em verdade, a semiformação (CARVALHO, 2010).

Por esse ângulo, consideramos que as políticas e os programas de formação de professores devem ir além da expansão da educação popular. E, mesmo considerando as condições limitadas, a educação é uma via de acesso à formação cultural, na qual o sujeito (proletariado), em contato com o objeto (conhecimento), tem a possibilidade de sair das amarras do sistema.

Contudo, Adorno destaca que:

Toda a chamada ‘educação popular’ – a escolha dessa palavra demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída. (ADORNO, 1996, p.393, grifos do autor).

Para CARVALHO (2010, p. 29):

(...) as tentativas de superar a exclusão do proletariado da cultura, por meio de projetos de educação popular, por mais bem intencionadas que sejam, acabam não alcançando resultados positivos, pois esses projetos não alteram a ordem social e é esta ordem quem determina a exclusão.

Assim, a educação “[...] é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações”. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Nesse sentido, compartilhamos as proposições adorniana que fazem um apelo para que não se repita a experiência de Auschwitz. E isso, segundo o teórico, se faz por meio da educação para a emancipação, de tal modo que sua principal finalidade seja causar tensão entre objetividade e subjetividade, constituindo-se numa educação para a contradição e para a resistência.

A consciência deve ser compreendida como produto de condições concretas objetivas, de tal forma que a conscientização em si não gera resistência, sem a crítica e a transformação da sociedade vigente, pois o sujeito se desenvolve a partir da objetividade, concepção, segundo Crochik (2007) se inverte em ideologia. (LARA, p. 23)

Zuin (1998), em seus estudos sobre a Teoria Crítica, destaca as contribuições adorniana ao pensamento filosófico-educacional, defendendo a importância do pensamento que reflete sobre si mesmo. Nesse sentido, a educação não pode se restringir à adaptação, pois para permanecer na zona de conforto não é preciso refletir.

Assim, consideramos a formação inicial de professores um espaço ideal para desenvolver uma formação sólida e crítica. Mas, para isso, é importante resgatar a verdadeira finalidade do ambiente acadêmico, qual seja, a formação de indivíduos com autonomia de pensamento e, sobretudo, convictos do seu papel de educadores pensantes e críticos. E, com isso, resistir a esse pensamento que impede a possibilidade de refletir outras possibilidades para a educação.

Defendemos, também, a ideia da formação de professores que garanta a todos a possibilidade de uma formação sólida em condições objetivas, para que possam, de fato, ter oportunidade de igualdade de acesso ao conhecimento científico e, acima de tudo, ao conhecimento crítico e emancipador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscamos analisar a Formação de Professores, a partir do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica — PARFOR — na UFMA, identificando as condições objetivas do Programa e, assim, estabelecendo suas possibilidades, limites e desafios para o desenvolvimento dos cursos de Licenciaturas.

Nessa perspectiva, a pesquisa se desenvolveu em duas partes que dialogam. Na primeira, procuramos apresentar estudos e reflexões teóricas sobre a formação de professores, bem como as políticas que implementam o programa de formação de professores para a Educação Básica no Brasil, desde a década de 1990. Na segunda, investigamos as condições objetivas (aspectos materiais, físicos, humanos e culturais) na operacionalização do PARFOR/UFMA.

Desse modo, tomando como referência de análise as demandas postas pela política educacional, que implementa o Programa e suas condições de desenvolvimento, tendo como base os elementos compreendidos na perspectiva da formação de professores, utilizamos o pensamento de Adorno e de seus estudiosos, com o objetivo de analisar — a partir da percepção dos professores-alunos, professores-formadores, coordenadores de curso do programa e coordenadores locais das Secretarias de Educação Municipais — as condições objetivas para o desenvolvimento dos cursos do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA.

Vale destacar que a discussão, em torno da necessidade de todos os professores de educação básica terem curso superior, por exemplo, alcançou um ponto básico de consenso: todos têm direito ao acesso à educação e o Estado tem a obrigação de garantir. Porém, a forma para tal acesso e os limites das condições objetivas ainda são expressão da disputa entre muitos grupos (intra e extra governo).

Nesse sentido, identificamos durante a pesquisa que a implementação do PARFOR/UFMA apresentou algumas lacunas no seu formato inicial. Como exemplo, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, que deveria ser acionado, regularmente, para a discussão da abertura/desenvolvimento dos cursos de licenciaturas; escolha dos municípios — que tivessem condições objetivas para sua implementação; e definição de responsabilidades e compromissos de cada ente federado e das instituições sociais, não reuniu/reúne periodicamente, interferindo, assim, diretamente na organização do Programa.

Nesse contexto, essa falta de discussão nos colegiados sobre: frequência dos professores-alunos; número de cursos; a não exigência do compromisso firmado entre os entes interinstitucionais; em acompanhar e viabilizar as condições de permanência dos professores-alunos; as condições físicas das escolas que desenvolvem o programa (a falta de biblioteca, internet, condições básicas de estrutura física, ventilação...); falta de auxílio ou ajuda de custo para esse professor-aluno, dentre outros fatores, observados durante a pesquisa, que comprometem a qualidade social do programa e a formação cultural dos professores-alunos.

Assim, durante a pesquisa, identificamos alguns limites e desafios na implementação do programa e, com isso, resumimos os pontos que devem ser revistos, além de elencarmos sugestões, para o melhor desenvolvimento das condições objetivas do PARFOR, tais como:

- O Fórum permanente de Formação de professores não tem sido utilizado como instrumento de acompanhamento e de discussões sobre os cursos de formação de professores da educação básica;
- A Secretaria Estadual de Educação deve organizar encontros, seminários, fóruns e avaliação, em parceria com os municípios, universidade e o MEC, a fim de colaborar nos desafios dos cursos emergenciais de licenciatura do Maranhão;
- Criação de um site específico do PARFOR no Maranhão, divulgando os cursos, seu andamento e os trabalhos acadêmicos, relacionados ao Programa, além de dar acesso às Atas das reuniões do Fórum;
- Que os municípios ofereçam um espaço físico adequado, biblioteca, recursos tecnológicos, apoio de um coordenador local que acompanhe o desenvolvimento dos cursos, apoio de transporte, auxílio alimentação e moradia aos professores-alunos, tendo a União, por meio da CAPES, e o Estado do Maranhão a sensibilidade e a obrigação de disponibilizarem recursos orçamentários necessários ao desenvolvimento do programa.
- Os municípios deveriam acompanhar o calendário acadêmico, disponibilizando tempo para estágios, encontros/seminários, dentro e fora do município, sem prejuízo de salário do professor;
- A universidade, fornecendo relatórios aos municípios, para que estes possam acompanhar o andamento dos cursos, a frequência, notas dos professores-

alunos, inclusive emitindo declarações, possibilitará mais autonomia às coordenações locais;

- A universidade deve apresentar uma organização acadêmica descentralizada e democrática, utilizando os colegiados, sistematicamente, para tomar decisões nos cursos;
- Repensar os dias e horários das aulas de formação para que não comprometa todo o tempo do professor-aluno (férias e finais de semana) e, assim, ofereça mais tempo de estudo e pesquisa. Ademais, cabe destacar que os professores-alunos frequentam, concomitantemente, quatro a cinco disciplinas durante o mês. Portanto, os encontros são apenas uma vez por mês, sendo que a distância temporal desses encontros dificulta a linha de raciocínio e uma maior aproximação dos professores-formadores com os professores-alunos;
- Presença de uma resolução que especifique, claramente, o papel de cada instituição, na implementação do programa de formação de professores, bem como a necessidade de manter parceria e articulação entre todos os participantes (Estado, secretarias municipais, universidade e a CAPES);

Apesar dessas sugestões elencadas e dos limites e objetivos citados, esses cursos de Programa emergencial de formação superior, de maneira geral, trazem benefícios para a universidade e para a comunidade local, pois geram empregos, desenvolvimento para os municípios, tendo maior presença da universidade na sociedade maranhense, adentrando em locais, onde não existe, fisicamente, um campus, haja vista que, atualmente, só temos 05 (cinco) campi físicos da Universidade Federal do Maranhão.

Nesse sentido, nós temos a UFMA cumprindo um dos seus objetivos para o qual foi concebida, apresentando, portanto, um impacto positivo de democratização do ensino superior não só para quem mora nos grandes centros urbanos do Maranhão, mas dando possibilidade para professores-alunos de outras localidades, historicamente esquecidas pelo poder público, do contrário (inexistindo tais programas de formação de professores), não haveria condições de esses professores frequentarem uma universidade pública.

Assim, é preciso evidenciar o reconhecimento da importância do Programa de Formação de professores para Educação Básica, tanto para os professores-alunos, que participam do programa, como para a comunidade universitária e toda a sociedade maranhense. Entretanto, isso não nos impede de refletir sobre as condições objetivas de oferta, cuja finalidade consiste em repensar melhores formas de desenvolvimento de cursos de formação de professores com caráter essencial de formação cultural crítica e emancipatória.

Nesse sentido, esta pesquisa foi uma tentativa de identificar as contradições e limites na operacionalização do programa, na perspectiva de serem explicitadas e problematizadas, com o objetivo de superar criticamente tais entraves:

(...) a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido *dever ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos” (MATRINS e DUARTE, p. 14, 2010)

Contudo, sabemos que a crítica, por si só, não nos permitirá escapar da semiformação, da consciência alienada que torna os sujeitos passivos, adaptados e acomodados no estado administrado. Por isso, Adorno afirma que “para uma ação mais próxima, é urgente uma política cultural socialmente reflexiva – e, ainda assim, pouco seria central no que diz respeito à semiformação cultural” (ADORNO, 1996, p. 393).

Assim, acreditamos que é por meio da formação cultural “que está implícita a emancipação”, podendo gerar a transformação da sociedade. Porém, como destaca Adorno, devemos reconhecer as dificuldades inerentes ao capitalismo tardio, que insiste em impor a semiformação, como instrumento de acesso ao conhecimento utilitário, para cumprir a exigência da racionalidade instrumental do mercado.

De outra forma, percebemos, também, o sentimento de resistência em se opor a essa vertente do capitalismo tardio, pois, por meio de uma educação política, crítica e reflexiva, é possível ter uma educação emancipatória dos sujeitos na sociedade. E, é por isso, que o programa de formação de professores para a educação básica tem sentido, se também possibilitar aos professores-alunos autonomia de conhecimento e condições objetivas, socialmente sólidas, para que estes consigam aprender, transmitir, refletir, analisar, julgar e decidir, criticamente, o destino emancipador e social da educação, fazendo com que a transcendência supere a acomodação.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria De Fátima Barbosa. **Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: a formação inicial de professores-estudantes na pedagogia do Parfor**. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/684/68425573006.pdf>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2015.

ADORNO, W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Industria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 5^o ed. 2009.

_____. **Teoria da semicultura**. Trad. Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Claudia B. de Abreu. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência d educação*, ano XVII, No. 56, dezembro/96. Campinas: Editora Papirus, 1996.

_____. Notas marginais sobre Teoria e Práxis. In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGUIAR, Marcia Angela da S. A formação dos profissionais da Educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva**. Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás, 2011.

ALMEIDA, L. et al. **Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil**. *Avaliação* Campinas, v.17, n. 3, nov. 2012. Disponível em: <Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>>. Acesso em 24/05/2016.

ALMEIDA, Magda Rodrigues. **Formação de professores e experiência formativa. 2009**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

AMBROSINI, T. F., *Educação e Emancipação Humana: Uma Fundamentação Filosófica*. Disponível em: http://sites.unifra.br/Portals/1/Ambrosini_04.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2015.

BANDEIRA, Belkis Souza; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Formação cultural e semiformação: contribuições de Thedor Adorno para pensar Educação de hoje**. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.

BARRETO, Raquel Goulart. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução**. <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. (HYPERLINK [HTTP://www.planalto.gov.br/secom/colecao/PLAND11.htm](http://www.planalto.gov.br/secom/colecao/PLAND11.htm)). Acesso em 05 de agosto de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2002**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Brasília, 2007. (Caderno de divulgação das ações do PDE).

_____. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: orientações gerais para aplicação dos instrumentos**. Brasília, jul.2007b.

_____. **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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009**. Estabelece 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 fev. 2009c.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 jul. 2009b.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.

_____. **Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009**. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 set. 2009d.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt Hage. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Pará, 2013

BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, jul./out.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>

BRZEZINKI, Iria. Embates na definição das políticas e formação de professores para a atuação multidisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa ao poder? **Educ. Soc.** Vol. 20, n. 68, Campinas, Dez, 1999. p. 83. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300002>. Acesso em: 5 de agosto de 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 34.

BOURDIEU, Pierre apud CATANI, Denise Barbara. A educação como ela é. In: **Revista Educação** – Especial Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a educação, n. 5. São Paulo: Segmento, set. 2007.

CAVALCANTI, Cacilda. **Formação do Educador no Estado do Maranhão: análise de políticas e programas**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2002.

CATANI, Denise Barbara. A educação como ela é. In: **Revista Educação** – Especial Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a educação, n. 5. São Paulo: Segmento, set. 2007.

CARVALHO, Eliete Martins Cardoso de. **A formação do professor da educação básica e a semicultura**. 2010. 178 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Experiências pela Educação – Para quê? Formação e inclusão na perspectiva da Teoria Crítica**. Revista Educação Especial. v. 26, n. 46 , p. 245-260, maio/ago. 2013

CROCHIK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. In: **Revista Educação** – Especial Biblioteca do Professor. Adorno pensa a educação, n. 10. São Paulo.

_____. Razão, Consciência e Ideologia: algumas notas. **Estilos da Clínica**, v. XII, n. 32. p. 176-195, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2015.

DA SILVA, Maria Abádia. “**Qualidade social da Educação Pública: algumas aproximações**”. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: 8 de agosto de 2014.

DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto.** 2006. Dissertação. (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, 2006.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. **Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a08.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2015.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** 10 ed. Campinas, Papirus, 1997.

DOURADO, Luiz F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz F; OLIVEIRA, João F. de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ELISÂNGELA, Alves Da Silva Scaff. **Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes.** Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6240>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2015.

FERREIRA, Edith Maria Batista. **Formação de professores (as): movimentos de criação?** São Luís: EDUFMA, 2013.

FERRO, Maria da Gloria Duarte. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI: realidade, perspectivas e desafios de um percurso em construção.** Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parfor/arquivos/files/O%20PARFOR%20NO%20%20C3%82M%20BITO%20DA%20UFPI%20REALIDADE,%20PERSPECTIVAS%20E%20DESAFIOS%20DE%20UM%20PERCURSO%20EM%20CONSTRU%20C3%87%20C3%83O.pdf>. Acesso em: 02 agost. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ BARRETO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011, p. 53.

GAZETA DO POVO. **25% dos professores da educação básica não têm diploma de ensino superior**. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=1249271&tit=25-dos-professores-da-educacao-basica-nao-tem-diploma-de-ensino-superior>. Acesso em: 05 set. 2015.

GENTIL, Heloisa S; COSTA, Marilda O. **Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago. 2011.

GIROUX, HENRY A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Luiz Roberto. **Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno**. Revista HISTEDBR, Campinas, n. 39, p. 286-296, set. 2010 – ISSN 1676-2584.

LARA, Aline Frollini Lunardelli. **No meio do caminho tinha uma pedra: reducionismos psicológicos na produção de conhecimento científico sobre formação de professores**. 2012. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LAUANDE, Maria de F. R.F. **Política de Formação de Professores: uma leitura a partir da análise do programa de formação de professores para a educação básica PROEB/UFMA**, 2010. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Porto Alegre, 2010.

LEFÉBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educ. Soc. Vol. 20, n. 68, Campinas, Dez, 1999. p.260. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300002>. Acesso em: 10 de junho de 2015.

LIMA, Emerson Filipini. **A concepção da educação de Theodor W. Adorno**. Vol. 1, nº 1, 2008. www.marilia.unesp.br/filogenese. Acesso em: 02 de agosto de 2015, p. 84.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Do trabalho à formação de professores.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200007. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

KARSENTI, Thierry; VILLENEUVE, Stéphane e RABY, Carole. **O uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação dos futuros docentes do Quebec.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300011. Acesso em: 17 de fevereiro de 2015.

KUENZER, Acacia Zeneide. **A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2015.

MACEDO, E. **Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?** Teias, Rio de Janeiro, n.1, jun. 2000.

MATOS, Ólgária Chain Feres. T. W. Adorno: notas biográficas. In: **Revista Educação – Especial** Biblioteca do Professor. Adorno pensa a educação, n. 10. São Paulo.

MASSON, Gisele. **Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000100009. Acesso em: 08 de fevereiro de 2015.

MATEUS, Elaine Fernandes. **Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a16.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

MARTINS, M. L; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MCCULLOCH, Gary. **História da educação e formação de professores.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 06 de fevereiro de 2005.

MINDAL, Clara Brener; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. **Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão.** Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/34722/21527>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

MORAES, Vilma Rodrigues. **Políticas de formação de professores: impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013).** Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2014.

NASCIMENTO, Denise Sousa. **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. (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Pará, 2012.

NEUVALD, Luciane. **A sombra do esclarecimento: conteúdo e forma da indústria cultural no processo de formação de professores.** 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras, Araraguara, 2011.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832011000400005&script=sci_arttext. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Das Políticas de Governo á Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda Educacional Brasileira.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011

PEREIRA, Júlio E. ZEICHNER, Kenneth. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PUCCI, Bruno; RAMOS, Newton de Oliveira; ZUIN, Antônio A. Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

RAMOS, Carlos Eduardo. **O Professor Universitário Na Sociedade Administrada: Expressões Da Violência No Ensino Superior Privado.** 2012. 143 f. Mestrado (Dissertação) - Universidade de São Paulo, 2012.

RESENDE, M. R. S. **A educação com base em uma formação para a Emancipação: uma reflexão.** Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1439/1442>. Acesso em: 3 set 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2015.

_____. A educação no centro do desenvolvimento econômico. In: BARROSO, Aloisio Sérgio; SOUZA, Renildo (Org.). **Desenvolvimento: ideias para um projeto nacional.** São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.

_____. **A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

SILVA, Andréia Ferreira. **Formação de professores para a Educação Básica: projetos em disputa (1987-2001)**. 2004. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2004.

SILVA, Wanda Lúcia Borsato da. **Políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da Rede Pública Municipal de Ensino de Petrópolis/RJ**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação de professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300017&script=sci_arttext. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura Maciel. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura Maciel e SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, Valdinei Costa. **Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade**. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27532012006>. Acesso em: 14 de janeiro de 2015.

SOUZA MACHADO, Lucilia Regina. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso e: 17 de fevereiro de 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Rumo a 2022**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 29 de agosto de 2015.

VILAR DE ALBUQUERQUE, Severino. **Formação Continuada de Professores do Estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Plano de Ações Articuladas (PAR)**. 2013. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2013.

ZAINKO, Maria Amélia S. **Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200008. Acesso em: 16 de fevereiro de 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

COORDENADOR DE CURSO DO PARFOR/UFMA⁵³

PERFIL

1. Dados Pessoais/Pseudônimo*: _____
Sexo: () Feminino () Masculino Data de Nascimento: ____/____/____

2. Formação Acadêmica

2.1 Qual é sua formação acadêmica?

() Nível Médio – Curso: _____

() Nível Superior – Curso: _____

() Pós-Graduação: Cursando () Concluído ()

Mestrado () Doutorado ()

Mestrado e/ou Doutorado em: _____

Especialização em: _____

Outro: _____

1. Como se deu a escolha do coordenador de curso do PROFEBCAR/UFMA? Quais os critérios?
2. Como se dá a relação com a PROREITORIA DE ENSINO?
3. Cada curso tem um coordenador? Os cursos têm colegiados e se remete sistematicamente?
4. Como está constituído o quadro de pessoal de cada curso (exemplo, Pedagogia, outras licenciaturas - 1º e 2º licenciaturas).
5. Como acontece a articulação entre as Secretarias Municipais de Educação e a Universidade? Quais os pontos positivos e negativos nesta relação?
6. Todos os professores-alunos pertencem ao setor Público de ensino?
7. As instituições de origem do professor-aluno recebem relatórios ou outro tipo de documento sobre o andamento do curso?
8. Comente sobre as condições físicas (condições do prédio, sala, ventilação, iluminação, possui biblioteca...) materiais (livros, internet, retroprojeto, quadro branco...) e humanas (apoio aos professores no local da formação) no desenvolvimento do PARFOR/UFMA?
9. Comente sobre as condições econômicas (hospedagem, alimentação, deslocamento do professor-aluno e professor-formador), jurídicas (as leis, resoluções amparam as condições de desenvolvimento do Programa) e culturais (a organização e clima de trabalho) do PARFOR/UFMA?
10. Comente sobre as condições objetivas e a sua repercussão na aprendizagem dos professores-alunos?

⁵³Coordenador de Curso do PARFOR/UFMA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PROFESSORES-FORMADORES⁵⁴

PERFIL

1. Dados Pessoais/Pseudônimo*: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Data de Nascimento: ____/____/____

2. Formação Acadêmica

2.1 Qual é sua formação acadêmica?

() Nível Médio – Curso: _____

() Nível Superior – Curso: _____

() Pós-Graduação: Cursando () Concluído ()

Mestrado () Doutorado ()

Mestrado e/ou Doutorado em: _____

Especialização em: _____

Outro: _____

1. Comente os motivos de sua escolha para trabalhar como professor no PROFEBPAR/UFMA?
2. Como você avalia os dias e os horários que ocorrem os cursos do PROFEBPAR/UFMA?
3. Como tem desenvolvido suas atividades docentes no PROFEBPAR? Identifique pontos positivos e negativos?
4. Comente sobre as condições físicas (condições do prédio, sala, ventilação, iluminação, possui biblioteca...) materiais (livros, internet, retroprojeter, quadro branco...) e humanas (apoio aos professores no local da formação) no desenvolvimento do PROFEBPAR/UFMA?
5. Comente sobre as condições econômicas (hospedagem, alimentação, deslocamento do professor-aluno e professor-formador), jurídicas (as leis, resoluções amparam as condições de desenvolvimento do Programa) e culturais (a organização e clima de trabalho) do PROFEBPAR?
6. Comente sobre as condições objetivas e a relação na aprendizagem dos professores-alunos?

⁵⁴ Professores-formadores do PARFOR/UFMA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

MEMBRO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO⁵⁵

PERFIL

1. Dados Pessoais/Pseudônimo*: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Data de Nascimento: ____/____/____

2. Formação Acadêmica

2.1 Qual é sua formação acadêmica?

() Nível Médio – Curso: _____

() Nível Superior – Curso: _____

() Pós-Graduação: Cursando () Concluído ()

Mestrado () Doutorado ()

Mestrado e/ou Doutorado em: _____

Especialização em: _____

Outro: _____

1. Como se deu a escolha do representante da SEMED junto do PARFOR?
2. Quais os critérios utilizados pela Secretaria para identificar a necessidade de alunos para o Programa e como se deu a divulgação? Como é feita a seleção desses alunos?
3. Como se dá a relação entre a oferta e a procura dos cursos e vagas?
4. O Município participou do FÓRUM Permanente de Formação de Professores?
5. Como acontece a articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade na execução do Programa? Quais os pontos positivos e negativos nesta relação?
6. Como é o acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação com o PARFOR? A Secretaria recebe algum Relatório da Universidade sobre o desenvolvimento do PARFOR/UFMA?
7. Comente sobre as condições físicas (condições do prédio, sala, ventilação, iluminação, possui biblioteca...) materiais (livros, internet, retroprojeter, quadro branco...) e humanas (apoio aos professores no local da formação) no desenvolvimento do PARFOR/UFMA?
8. Comente sobre as condições econômicas (hospedagem, alimentação, deslocamento do professor-aluno e professor-formador), jurídicas (as leis, resoluções amparam as condições de desenvolvimento do Programa) e culturais (a organização e clima de trabalho) do PARFOR/UFMA?
9. Comente sobre as condições objetivas e a relação na aprendizagem dos professores-alunos?

⁵⁵Membros da Secretaria Municipal de Educação responsáveis pelo PARFOR/UFMA no município pesquisado .

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PROFESSORES-ALUNOS⁵⁶

PERFIL

1. Dados Pessoais/Pseudônimo*: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Data de Nascimento: ____/____/____

2. Formação Acadêmica

2.1 Qual é sua formação acadêmica?

() Nível Médio – Curso: _____

() Nível Superior – Curso: _____

() Pós-Graduação: Cursando () Concluído ()

Mestrado () Doutorado ()

Mestrado e/ou Doutorado em: _____

Especialização em: _____

Outro: _____

3. Experiência Profissional

3.1 Qual sua função/cargo na escola: _____

3.2 Há quanto tempo leciona? _____

3.3 Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

3.4 Atualmente trabalha em quais escolas? _____

3.5 Qual sua carga horária semanal de trabalho? _____

1. Comente os motivos de sua escolha para estudar no PROFEBPAR/UFMA?
2. Como ficou sabendo do Programa?
3. Como fez a inscrição para participar do PROFEBPAR/UFMA?
4. Como você avalia os dias e os horários que ocorrem os cursos do PROFEBPAR/UFMA?
5. Como tem desenvolvido suas atividades discentes no PROFEBPAR? Identifique pontos positivos e negativos?
6. Comente sobre as condições físicas (condições do prédio, sala, ventilação, iluminação, possui biblioteca...) materiais (livros, internet, retroprojeter, quadro branco...) e humanas (apoio aos professores no local da formação) no desenvolvimento do PROFEBPAR/UFMA?
7. Comente sobre as condições econômicas (hospedagem, alimentação, deslocamento do professor-aluno e professor-formador), jurídicas (as leis, resoluções amparam as condições de desenvolvimento do Programa) e culturais (a organização e clima de trabalho) do PROFEBPAR?
8. Comente sobre as condições objetivas e a relação na sua aprendizagem?

⁵⁶Os alunos matriculados em cursos do PARFOR/UFMA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica - PARFOR/UFMA**”, desenvolvida por Aldenora Resende dos Santos Neta e orientada pela docente Dr^a. Maria Alice de Melo do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação –PPGE, do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a quem poderei consultar a qualquer momento que achar necessário, através do site <https://educacao.ufma.br/web/> ou fone (098) 3272-8660 ou no contato da pesquisadora: email: aldenoraufma@hotmail.com.

Afirmo que aceitei em participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidas a ética e a rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

_____, _____ de 2016.

Assinatura do (a) Participante

ANEXOS