

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS DO PLANO
NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR) E A ATIPICIDADE
DO DISTRITO FEDERAL (2009-2013)**

VILMA RODRIGUES DE MORAES

GOIÂNIA

2014

VILMA RODRIGUES DE MORAES

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR) E A ATIPICIDADE DO DISTRITO FEDERAL (2009-2013)

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar e Sociedade.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Iria Brzezinski.

GOIÂNIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Moraes, Vilma Rodrigues de.

M827p Políticas de formação de professores [manuscrito] : impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013) / Vilma Rodrigues de Moraes. – Goiânia, 2014.

191 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2014.

“Orientadora: Profa. Dra. Iria Brzezinski”.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Educação permanente. I. Título.

CDU 377.8(043)


VILMA RODRIGUES DE MORAES

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR) E A ATIPICIDADE DO DISTRITO FEDERAL (2009-2013)

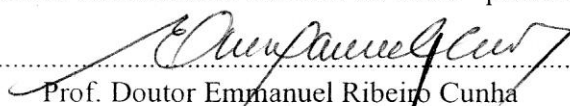
Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Iria Brzezinski

Aprovada em 28 de agosto de 2014

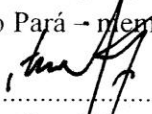
BANCA EXAMINADORA



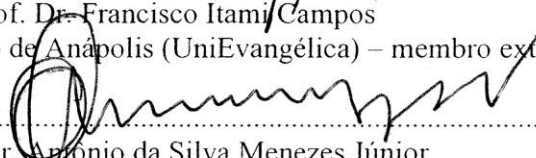
Profª. Doutora Iria Brzezinski
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - presidente



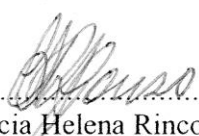
Prof. Doutor Emmanuel Ribeiro Cunha
Universidade do Estado do Pará - membro externo



Prof. Dr. Francisco Itami Campos
Centro Universitário de Anápolis (UniEvangélica) - membro externo



Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Júnior
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - membro interno



Profª. Dra. Lúcia Helena Rincon Afonso
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - membro interno

DEDICATÓRIA

A todos os professores brasileiros que estudaram em escolas públicas até o ensino médio e, para continuar seus estudos, precisaram enfrentar, após uma jornada de oito horas de trabalho, os cursos de licenciatura no turno noturno de instituições de ensino superior privadas, submetendo-se a pagar impostos sem ter o direito à educação pública, conforme previsto em nossa Carta Magna. A todos esses professores que, depois de formados, tiveram que desenvolver seu trabalho em ambientes insalubres e, com o mínimo de recursos, aprender a sobreviver com baixos salários e carregar a culpa de não conseguir com giz e apagador transformar a realidade da educação do seu país. Dedico, sobretudo, àqueles professores que não terão, por toda a ordem de problemas que enfrentam cotidianamente, condições de ter acesso a este trabalho, pois não terão oportunidades financiadas pelo Estado de continuar seus estudos. A todos os professores que mesmo desvalorizados e desprestigiados pelo Estado e pela sociedade continuam honrando a profissão e não abandonam a luta por uma educação pública, universal, laica e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter guiado meu caminho nesta jornada e por ter me dado perseverança para consolidar mais esta etapa da minha vida.

À minha querida orientadora, que confiou na minha capacidade de aprendizagem e pacientemente me ensinou a amadurecer a escrita, o discurso e a prática de uma pesquisadora.

Aos membros da Banca Examinadora pelas contribuições valiosas na qualificação.

Ao meu marido, que sempre incentivou meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal, sendo capaz de compreender meus momentos de ausência como esposa e minhas angústias, contribuindo imensamente para esta conquista.

À minha mãe e ao meu único irmão, pelo apoio irrestrito, preocupação, interesse, além da compreensão pelas minhas ausências.

Às educadoras Hellen Cristina Cavalcante e Susylaine, respectivamente, Coordenadora Geral do PARFOR/Graduação e Coordenadora do Curso de Dança (2ª licenciatura) do IFB, que me receberam e aceitaram o desafio de colaborar com informações.

Ao professor Humberto Borges, pela leitura minuciosa desta tese e pelas sugestões que possibilitaram o aperfeiçoamento do texto.

“Coisas mínimas sem grandes coisas é o que mais abunda na vida humana. Mas em história não se fazem nunca grandes coisas sem pequenas coisas. Mais exatamente: as pequenas coisas, numa grande época, quando integradas numa grande obra, deixam de ser pequenas coisas.” Leon Trotsky, 1979.

RESUMO

Nesta tese, que se insere na linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, analisam-se as implicações da formação proporcionada pelo Plano Nacional de Formação de Professores no trabalho e na prática dos docentes da Educação Básica do sistema público de educação do Distrito Federal (DF) egressos do curso de segunda licenciatura em Dança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). O campo empírico compreende os egressos do curso de segunda licenciatura em Dança do IFB ministrado entre 1/3/2012 a 31/8/2013. O problema de pesquisa foi enunciado pelo seguinte questionamento: quais são as implicações da formação proporcionada pelo Plano Nacional de Formação de Professores no trabalho dos docentes da educação básica do sistema público de educação do DF egressos do curso de segunda licenciatura em Dança, curso presencial promovido pelo DF por meio do IFB? Os objetivos específicos consistem em: identificar, mediante a leitura das Atas de Reuniões dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, disponibilizadas pelas Capes, as políticas de formação dos profissionais de educação no período entre 2009-2013 que culminaram na implementação de planos estratégicos estaduais e distrital; identificar a demanda dos professores da Secretaria de Educação do DF inscritos em curso de formação continuada do PARFOR; acompanhar o desenvolvimento dos cursos de formação continuada, conforme o Plano Estratégico do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do DF; analisar as implicações na Educação Básica da formação de professores em segunda licenciatura no curso de Dança do IFB no sistema público de educação do DF. Os eixos orientadores do referencial teórico são: a Educação Superior no contexto político e econômico brasileiro a partir da década de 1990; Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR). O método de investigação é o materialismo histórico-dialético. A pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa na modalidade de pesquisa participante combinada com a utilização de questionários e análise de conteúdo. Os sujeitos da pesquisa compreendem seis professores cursistas egressos do curso de segunda licenciatura em Dança do IFB. As categorias de análise que emergiram do material empírico consistem em: 1) Antagonismo entre exigência legal e a prática pedagógica do professor cursista da segunda licenciatura em Dança do IFB; 2) Incompatibilidade entre o curso de formação e a atuação; 3) Impactos positivos e negativos do curso de Dança na Educação Básica. Concluiu-se que a formação continuada implementada no Distrito Federal é resultado de arranjos políticos que não atendem às necessidades prioritárias da escola básica pública e às necessidades dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Essa modalidade de formação continuada também fere dispositivos do ordenamento jurídico.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação inicial e continuada. Distrito Federal. PARFOR. Licenciatura em Dança.

ABSTRACT

In this Thesis, which is included in the area of research Estado, Políticas e Instituições Educacionais, it was analyzed the implications of formation provided by Plano Nacional de Formação de Professores at the workplace and at the practice of primary and secondary teachers at public schools in Distrito Federal (DF) who graduated in the second class of Dance at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia of Brasília (IFB). The empirical fieldwork is made up of the second graduating class in Dance at IFB from 03-01-2012 to 08-31-2013. The research problem was stated by the following question: what are the implications of the training provided by the PARFOR in the work of teachers of basic education in the public education system of DF? The specific objectives of this Thesis are: identifying, through the reading of the minutes of meetings from supporting permanent forums of teacher's training, provided by Capes from 2009-2013, which culminated on the implementation of strategic plans of States and the Federal District, teacher's demands from the public sector at DF enrolled at continuous teacher training courses at PARFOR; following the development of teacher enhancement courses, according to Plano Estratégico de Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente do DF; analyzing the implications at primary and secondary education of Teacher's training course from the second Dance class at IFB in the public education sector in DF. The orientation axes of the theoretical framework are: higher education in its political and economic contexts beginning at the 1990's, the initial and continuous formation of primary and secondary teachers and PARFOR. The methodology for this analysis was Dialectical-Historical Materialism. This research constituted itself with a qualitative approach with the participation of individuals through semi-structured questionnaires and their following analyses. The subjects of this research are six professors at the Dance Course at IFB. The categories that emerged from the analysis of empirical material consist of: the antagonism between legal demands and pedagogical practices of attending teachers who are getting a second certification in Dance at IFB; 2) the non-compatibility between the formation course and practice; 3) positive and negative impacts of the Dance Course at Primary and Secondary education. We conclude that the teacher's continuous formation implemented at DF is the result of political arrangements that do not meet the priority needs of public schools and the needs of teachers in the public schools of the Distrito Federal. This type of continuing education also hurts legal system devices.

Keywords: Primary and Secondary Education. Initial and Continuous Formation. Distrito Federal. PARFOR. Certification in Dance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- BM - Banco Mundial
- BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- CF - Constituição Federal
- CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
-
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IFES
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- FIES - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
-
- MI - Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
- IES - Instituições de Ensino Superior
- IFB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
- IGP-DI -
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)
- MEC - Ministério da Educação
- OCDE - Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico
- OMC - Organização Mundial do Comércio
- ONGs - Organizações não Governamentais
- PARFOR - Plano Nacional de Formação Docente
- PEC - Proposta de Emenda Constitucional
- PIB - Produto Interno Bruto
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

- PPP - Parcerias Público-Privadas
- Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- PROUNI - Programa Universidade para Todos
- REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais
- SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- UAB - Universidade Aberta do Brasil
- UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
- TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Dança.....	79
Quadro 2	- Ciclo de Políticas	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Investimento na Educação Brasileira % PIB.....	33
Tabela 2	- Evolução do número de IES por categoria administrativa: 1990-2010.....	39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Empréstimos do Banco Mundial ao Brasil.....	38
Gráfico 2	- Empréstimos do Banco Mundial ao Brasil.....	39
Gráfico 3	- Percentual de pessoas de 25 a 64 anos, diplomados de nível superior nas Principais economias mundiais.....	54

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE TABELAS	12
LISTA DE GRÁFICOS	12
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 A Educação Superior no contexto político e econômico brasileiro a partir da década de 1990.....	24
1.1 O projeto neoliberal conduzido por Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002)...	26
1.2. O Governo Lula da Silva e a educação subordinada ao mercado (2003-2010)	41
1.3 Governo Dilma Rouseff (2010-2014): a escolha pelo continuísmo.....	52
CAPÍTULO 2_Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.....	59
2.1 A regulamentação da formação de professores da Educação Básica: a perspectiva dos documentos oficiais	63
2.2 Formação Inicial de Professores da Educação Básica.....	68
2.2.1 Modelo de formação “Esquema 3+1” (o professor transmissor de conhecimentos) e o modelo de formação técnica (o professor organizador dos componentes de ensino-aprendizagem)	69
2.2.2 Paradigmas de formação: o educador crítico e consciente (1980) e o professor pesquisador (1990)	71
2.3 Formação Continuada de Professores da Educação Básica	75
2.4 O Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.....	78
CAPÍTULO 3 A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR)	89
3.1 Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente	93
3.2 Os Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente e o ciclo de políticas.....	96
3.2.1 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Acre	96
3.2.2 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Alagoas.....	97
3.2.3 Fórum Estadual de Apoio Permanente à Formação Docente – Amapá	98
3.2.4 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Amazonas	101
3.2.5 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Bahia.....	102
3.2.6 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Ceará.....	105
3.2.7 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Espírito Santo	109

3.2.8 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Goiás.....	111
3.2.9 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Maranhão.....	112
3.2.10 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Mato Grosso do Sul.....	113
3.2.11 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Mato Grosso.....	113
3.2.12 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Minas Gerais.....	117
3.2.13 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Pernambuco.....	118
3.2.14 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Paraíba.....	120
3.2.15 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Paraná.....	123
3.2.16 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Pará.....	124
3.2.17 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Piauí.....	129
3.2.18 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Rio de Janeiro.....	130
3.2.19 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Rio Grande do Norte.....	130
3.2.20 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Rio Grande do Sul.....	133
3.2.21 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Rondônia.....	135
3.2.22 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Roraima.....	137
3.2.23 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Santa Catarina.....	139
3.2.24 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – São Paulo.....	141
3.2.25 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Sergipe.....	144
3.2.26 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Tocantins.....	144
CAPÍTULO 4 O PARFOR no Distrito Federal: impactos no sistema de ensino público.....	149
4.1 O Materialismo Histórico-dialético.....	149
4.2 Procedimentos Metodológicos.....	154
4.3 História do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente.....	155
4.4 Análise dos Questionários.....	160
4.4.1 O antagonismo entre a exigência legal e a prática pedagógica do professor cursista da Segunda Licenciatura em Dança.....	163
4.4.2 A incompatibilidade entre o curso de formação e a atuação docente.....	165
4.4.3 Impactos positivos e negativos do curso de Dança na Educação Básica.....	167
Considerações Finais.....	170
Referências.....	174
Apêndice - Questionários on line.....	188

INTRODUÇÃO

O interesse pela formação de professores como objeto de estudo desta tese é um desdobramento de uma escolha inicialmente feita em 1979, quando ingressei na Escola Normal. Após a conclusão do Ensino Fundamental, eu já tinha certeza sobre a escolha de minha carreira profissional: ser normalista. A Escola Normal, em Taguatinga Sul (Distrito Federal) era a escola pública que acolhia, de modo geral, moças originárias da classe trabalhadora, pois eu ingressei no mercado de trabalho como manicure também aos 12 anos de idade.

Após finalizar o curso Normal, que teve duração de três anos, ingressei no Centro de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional do Estado de Goiás para fazer um ano de Estudos Adicionais em Estudos Sociais, pois no Distrito Federal, na década de 1980, com o Curso Normal e mais um ano de Estudos Adicionais, o professor poderia atuar em classes de 5ª e 6ª séries, hoje 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Após o término dos Estudos Adicionais, fui trabalhar na Creche Mariana das Faculdades Integradas da Católica de Brasília, hoje Universidade Católica de Brasília. Iniciei a minha inserção profissional como docente em turmas de educação infantil e com o passar do tempo, fui atuar em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Concluído o Ensino Médio, enfrentei o vestibular em 1983. Não tive dúvidas, optei pelo curso de Pedagogia, no período noturno. Fui aprovada em 1983. Fiz o Curso de Pedagogia, com duração de quatro anos, nas Faculdades Integradas da Católica de Brasília. O curso de Pedagogia, no turno noturno, tinha como clientela professoras que, como eu, eram normalistas e haviam terminado o curso Normal e já atuavam profissionalmente, durante o dia, em escolas particulares e ou públicas da educação básica. Enfatizo que pouca pesquisa foi desenvolvida durante o curso, a ênfase era, primeiramente, nas aulas expositivas e no Estágio Supervisionado. Essas experiências com o trabalho docente e estudos sistemáticos levaram-me ao questionamento sobre formação de professores da educação básica.

Em 1989, obtive aprovação no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Desde então, tive oportunidade de atuar como professora da Educação Infantil e dos anos iniciais. Na Diretoria Regional de Ensino de várias regiões administrativas do Distrito Federal, atuei como coordenadora de Estágio Supervisionado, recepcionando e orientando os alunos dos cursos de licenciatura encaminhados pelas instituições de ensino superior para realizar Estágio Supervisionado nas escolas públicas. Exerci, ainda, funções de coordenadora

pedagógica e de diretora de escola de educação básica e de escolas técnicas (urbana e rural), e fui chefe do Núcleo de Monitoramento Pedagógico.

São passados 25 anos, mas recorde-me que ao longo do curso de Pedagogia, da Especialização em Administração Escolar, concluída em 1990, e do Mestrado em Educação, concluído em 1997, preocupavam-me as questões sobre formação inicial e continuada e as condições de trabalho dos professores da Educação Básica. Inquietava-me com a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES), a formação aligeirada, a qualidade duvidosa dos cursos que estavam sendo oferecidos e o impacto na qualidade das aulas que seriam ministradas às crianças, aos jovens, aos adultos e aos idosos.

Desde 1991, atuo em instituições superiores privadas como professora e/ou coordenadora do curso de Pedagogia. Hoje, portanto, tenho a oportunidade de visualizar os dois lados da moeda. Como professora do curso de Pedagogia, posso avaliar como os ingressantes na Pedagogia chegam: possuem sérias dificuldades para escrever, para expressar o pensamento, para interpretar textos, e para dominar os conteúdos ministrados pelo(a) professor (a). Solidarizo-me com os(as) alunos(as), ao ouvi-los(as) sensibilizo-me com os relatos sobre as dificuldades financeiras, a rotina árdua de trabalho, os problemas familiares e a falta de tempo para os estudos exigidos pelas atividades do curso e a prática profissional.

Na condição de professora da Educação Básica, vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal, tenho a oportunidade de avaliar o desempenho de futuros professores que atuam como estagiários nas escolas públicas do Distrito Federal, os quais reproduzem a atuação dos seus professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, numa demonstração da não interiorização dos conhecimentos adquiridos durante o curso de Pedagogia. Muitas são as dificuldades para ministrar as aulas em virtude das lacunas em sua formação, principalmente nas áreas de português e matemática.

Os problemas sociais e econômicos do(a) candidato(a) a professor(a) da Educação Básica no Brasil parecem não mudar. Os acadêmicos selecionados para os cursos de formação de professores apresentam dificuldades culturais e muitos deles carregam problemas de aprendizagem com a entrada precoce no mercado de trabalho. Um número expressivo desses jovens precisou cursar a educação básica pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) antes de iniciar o curso de graduação.

Associados a essa realidade estão os critérios de seleção para os cursos de licenciatura, principalmente com a política de expansão da educação superior. As IES estão assumindo as atividades da Educação Básica, organizando atividades de nivelamento em português e matemática e em muitos casos adotam metodologias que vão impactar na

qualidade do curso, numa tentativa de evitar a elevação dos percentuais de evasão e reprovação. Isso tudo acontece na formação inicial de professores, a qual deveria ser um alicerce importante para a atuação profissional do professor. Louzano *et alli* (2010) advertem:

Além do perfil dos que são atraídos para a carreira docente, há que se levar em conta também a qualidade da formação oferecida a esses futuros professores. É importante notar que a expressiva mudança no perfil educacional dos professores brasileiros nos últimos anos não produziu melhorias no desempenho dos alunos nos testes padronizados nacionais. Apesar do esforço de levar educação superior aos professores, cursos de baixa qualidade podem tê-lo comprometido (LOUZANO *et alli*, 2010, p. 563).

A opção de pesquisa no doutorado tem como foco a formação de professores na Educação Básica. O projeto submetido à seleção de ingresso envolvia a comparação entre a atuação dos professores formados no curso de Pedagogia até o final dos anos 1980 e a atuação dos professores formados no curso de Pedagogia após os anos 1990. Após algumas orientações individuais e sessões de estudos, a proposta foi reformulada, o que gerou um novo projeto centrado na análise da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação (PARFOR) e o seu impacto na especificidade do sistema de ensino público do Distrito Federal a partir da oferta de um único curso de Licenciatura em Dança pelo Instituto Federal de Brasília.

O estudo se justifica tendo em vista o objetivo do PARFOR de subsidiar a oferta e a expansão de cursos emergenciais de formação inicial e continuada, por meio de instituições públicas de educação superior, a profissionais do magistério que atuam nas redes de ensino públicas do país. Esse objetivo proporcionou-me alguns questionamentos. O primeiro relaciona-se à política de expansão da educação superior, pois os cursos do PARFOR deveriam ser organizados somente pelas universidades públicas, onde há maior desenvolvimento de pesquisa e outras oportunidades acadêmicas, porém tal organização também foi ampliada às IES privadas e também aos Institutos Federais Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia, que não têm a tradição de formar professores.

O segundo questionamento dirige-se à organização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em regime de colaboração, quando se sabe que (SOUZA, 2005) o regime federativo adotado no Brasil está mais para a competição do que para a colaboração, tendo em vista a fragilidade das bases tributárias que restringe a autonomia dos entes federados, o que possivelmente será utilizado por dirigentes das

Secretarias de Educação de alguns estados e municípios com o intuito de dificultar não só o acesso de muitos professores, mas principalmente a permanência e a conclusão nos cursos de formação inicial e continuada.

O terceiro questionamento está associado à criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e o peso que recai a eles, considerando o que se apresenta no art. 4º do Decreto nº 6.755/2009 (“A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente”) e no § 1º do art. 4º do referido decreto (“O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente”).

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoios à Formação Docente são compostos pelos seguintes membros: Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal mais um membro indicado pelo Estado ou Distrito Federal; um representante do MEC; dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); e um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

A participação nesses Fóruns ocorre por adesão, outros órgãos, instituições ou entidades, além dos indicados acima, podem solicitar sua adesão. Um exemplo a ser citado é a participação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) como membro titular em 23 Fóruns: um distrital e 22 estaduais.

A Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, estabeleceu as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Entretanto, ao realizar a leitura de 234 atas dos Fóruns publicadas no site da CAPES, percebi a dicotomia entre o texto legal e a realidade vivenciada pelos Fóruns em cada Estado e em cada município brasileiros. São tantas as dificuldades enfrentadas pelos participantes nos Fóruns que suas propostas de ação e transformação não são se materializam.

O prescrito no artigo 4º do Decreto nº 6.755/2009, também constante no artigo 1º da Portaria nº 883/2009, confere aos Fóruns um poder que na realidade vai além das suas potencialidades. A análise das atas evidencia que os membros participantes desse espaço,

representando reconhecidas entidades da área da educação e IES formadoras, fazem diversas solicitações que não são atendidas. Um fato, por exemplo, é recorrente: sem a presença do Secretário de Estado ou de seu representante, as reuniões não acontecem.

O quarto questionamento relaciona-se ao impacto da formação oferecida por meio dos cursos do PARFOR, na qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores da Educação Básica. O questionamento consiste em querer tomar conhecimento a respeito de os cursos oferecidos pelo PARFOR, os quais podem ser planejados por universidades e institutos federais e demais instituições autorizadas na modalidade presencial ou a distância, atenderem, de fato, às necessidades demandadas pela educação básica e seus professores.

Para analisar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação (PARFOR), partiu-se da história dos acontecimentos políticos e econômicos brasileiros da década de 1990 que provocaram mudanças na educação superior. As mudanças iniciaram-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), passando pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) até o início do governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2014). Ao se analisar a história atual, foi possível compreender como a educação interage com os demais aspectos sociais e econômicos no contexto brasileiro.

O contexto político e econômico brasileiro foi marcado pelo projeto neoliberal conduzido por Fernando Henrique Cardoso (FHC), que, durante seu governo, justificou a reforma do Estado Brasileiro tendo em vista a crise fiscal. O objetivo do governo era eliminar a administração pública, burocrática e ineficiente.

A condução do projeto neoliberal por FHC foi articulada junto aos organismos internacionais¹, que orientaram um conjunto de reformas econômicas e políticas para os países periféricos. Segundo Guimarães (1998, p. 9), os países periféricos são “aqueles países não desenvolvidos, de grande população e de grande território contínuo, não inóspito, razoavelmente passíveis de exploração econômica”, como é o caso do Brasil. Essas orientações visavam à formação de uma nova sociabilidade burguesa. Lima (2007) explica:

O novo projeto burguês de sociabilidade é compreendido nos marcos do embate entre capital e trabalho e está fundamentado nas seguintes nucleações: 1) as políticas dos organismos internacionais são criadas a partir do binômio pobreza-segurança, ou seja, cria-se uma imagem de que existe possibilidade dos países periféricos se integrarem à nova ordem mundial e enfrentarem a pobreza. Contudo, o enfrentamento não quer dizer superação,

¹ Dentre os organismos internacionais, pode-se destacar: o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

mas o alívio da pobreza; 2) as políticas dos organismos internacionais reafirmam a promessa inclusiva da educação, através das reformas educacionais e com a aparência de políticas inclusivas aos segmentos pobres, repassando a ideia de que com a capacitação o ingresso para a empregabilidade está garantido; 3) a educação está submetida à lucratividade do capital internacional, ou seja, as instituições públicas e privadas prestam um serviço público, logo, está justificada a alocação de verba pública para as instituições privadas e a utilização de verbas privadas para o financiamento das atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas, diluindo-se o conceito entre o público e o privado (LIMA, 2007, p. 51).

A redefinição do Estado, orientada pelos organismos internacionais impulsionaram a reestruturação da esfera produtiva. A tecnologia, a robótica e a valorização da informática trouxeram mudanças no mundo do trabalho e induziram transformações na educação que deveriam adequar os alunos, futuros trabalhadores, às novas demandas do mercado. É a educação à serviço do capital. O professor, segundo Castro (2006) é colocado como um agente que pode contribuir de modo efetivo para o sucesso e o êxito das reformas, devendo, por isso, ter formação mais elevada em nível superior. Mancebo (2004) explica:

a importância que os professores assumem no contexto em que a educação é fator estratégico para o desenvolvimento nacional e para competitividade internacional, de vez que se espera dos professores participação “qualitativa” na construção de uma escola, cuja instrução seja fator decisivo no preparo do cidadão para o desempenho de funções no mundo do trabalho contemporâneo (MANCIBO, 2004, p. 272).

No governo Lula, houve continuidade da política neoliberal adotada por FHC. As mudanças na educação ocorreram a partir da parceria entre o Governo Federal e a iniciativa privada. A reforma educacional seria impulsionada por motivos financeiros. Assim sendo, o governo Dilma optou pela continuidade com a adesão aos indicativos dos organismos internacionais.

Entre esses indicativos, observam-se orientações destinadas à criação do PARFOR, instituído por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que tem caráter emergencial em função da demanda de profissionais atuantes e sem habilitação nas escolas brasileiras. Entretanto, é importante ressaltar que o incentivo a este tipo de formação não se origina diretamente do PARFOR.

Dourado (2011) sinaliza que desde a década de 1980, a temática da formação e valorização dos profissionais da educação esteve presente no debate das políticas educacionais e na legislação educacional, abrangendo: formação inicial, formação continuada e condições de trabalho dos profissionais da educação. Os movimentos dos educadores,

organizados nas entidades da área, sobretudo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de da Educação (ANFOPE), promoveram o debate sobre essa questão, considerando a formação inicial e continuada, a carreira e as condições de trabalho, de modo a articular a formação e a valorização profissional.

O estudo da referida Política de Formação dos Profissionais de Educação em curso, desde 2009, instigou os seguintes questionamentos:

- Quais são as implicações da formação proporcionada pelo Plano Nacional de Formação de Professores no trabalho dos docentes da educação básica do sistema público de educação do Distrito Federal (DF) egressos do curso de segunda licenciatura em Dança, único curso presencial promovido pelo DF por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)?
- Quais são as principais tendências da política de formação de professores da Educação Básica no contexto da última década do século XX e início do século XXI?
- Qual é a concepção de formação para o Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica (PARFOR)?
- Como o PARFOR foi instituído no DF?
- Que tipo de formação o PARFOR possibilitou aos professores da Educação Básica do DF?

Diante dos questionamentos apresentados, foram propostos os seguintes objetivos geral e específicos para o desenvolvimento desta tese. O objetivo geral foi identificar e analisar as implicações da formação proporcionada pelo Plano Nacional de Formação de Professores no trabalho e na prática dos docentes da educação básica do sistema público de educação do DF egressos do curso de segunda licenciatura em Dança IFB. Os objetivos específicos foram: 1) identificar, mediante a leitura das Atas de Reuniões dos Fóruns Permanentes de apoio à formação docente disponibilizadas pelas Capes, as políticas de formação dos profissionais de educação no período 2009-2013 que culminaram na implementação de planos estratégicos estaduais e do DF por força do Decreto 6.755 de 29/1/2009); 2) identificar a demanda dos professores da Secretaria de Educação do DF inscritos em curso de formação continuada (segunda licenciatura – Dança) do PARFOR no DF; 3) acompanhar o desenvolvimento dos cursos de formação continuada (segunda licenciatura), conforme o Plano Estratégico do Fórum Permanente de Apoio à Formação

Docente do DF; 4) analisar as implicações na Educação Básica da formação de professores em segunda licenciatura no curso de Dança IFB no sistema público de educação do DF.

Para alcançar os objetivos traçados, foi necessário definir um método e uma metodologia. A escolha de um método para a pesquisa orienta a direção a ser seguida pelo pesquisador para chegar aos objetivos propostos. O método é considerado a teoria da investigação que alcança seus objetivos de forma científica. É um aliado do pesquisador. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 65), método “é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objeto – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

O método que orientou o desenvolvimento desta pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade de pesquisa participante combinada com utilização de questionários e análise de conteúdo, foi o materialismo histórico-dialético. De acordo com Frigotto (2006), o materialismo histórico-dialético sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa justamente a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade é uma reflexão sobre a ação para transformar. O método materialista histórico-dialético permite captar, mediante uma conexão dialética, a história em movimento produzida pelo homem como construção da vida social com todas as contradições presentes na sociedade. Esse movimento assume formas quantitativas e qualitativas na sociedade. De acordo com Rodrigues (2010):

Não é sem razão que o método do materialismo histórico dialético é um dos caminhos para entender a produção da vida social, como também parece ser o método mais adequado para se chegar ao exame das seguintes questões: a) a visão de mundo pela ótica da dialética é construída e transformada pela contradição e união dos contrários em um movimento que, ao mesmo tempo, provoca uma exclusão ativa; b) a visão do homem é de um ser histórico e social; c) o movimento das relações entre os elementos que compõem a sociedade altera a estrutura global social, portanto, ultrapassa as contradições; d) a compreensão do real deve partir dos conceitos mais simples para a apreensão da rica totalidade de determinações e abstrações. (RODRIGUES, 2010, p. 17).

Quanto à pesquisa qualitativa em educação, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado

estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BIKLEN E BOGDAN, 1994, p. 51).

Seguindo esses procedimentos, a pesquisa qualitativa permite estabelecer uma relação dinâmica entre o mundo real, o sujeito investigado e o sujeito investigador, pois estabelece um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade que não pode ser traduzido em números.

Bogdan e Biklen (1996) asseveram que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas na pesquisa qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o sujeito chave. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados propriamente ditos e usam uma forma narrativa para descrevê-los. Desse modo, a pesquisa qualitativa é descritiva, a análise dos dados se faz indutivamente, e os significados são de fundamental importância na análise.

Barbier (2002, p. 59) concebe a pesquisa participante como “ciência da práxis”, desenvolvida pelos investigadores *in loco*, “[...] num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social [...]”. Essa modalidade de pesquisa é libertadora já que o grupo de pesquisadores se responsabiliza pela sua emancipação “[...] auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos da coerção”. No Capítulo 4, tratar-se-ão mais detalhadamente a teoria e o método utilizados na condução desta pesquisa.

A presente tese foi estruturada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo foi denominado *A Educação Superior no contexto político e econômico brasileiro a partir da década de 1990*. Nesse capítulo, buscou-se analisar o avanço do neoliberalismo e sua interferência nas políticas educacionais que norteiam a educação superior implementadas nos governos FHC, Lula e Dilma. Pretendeu-se encontrar elementos para compreender a formação inicial e continuada em cursos de licenciatura num contexto em que os organismos internacionais transformam-nos em instrumentos para que o Estado cumpra as metas por eles estabelecidas: participação no mercado globalizado, ampliação de mão de obra e aumento de consumo.

No segundo capítulo, intitulado *Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*, discutiram-se as diretrizes propostas para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, incorporadas pelo governo brasileiro, que resultam de acordos internacionais e são formuladas e traduzidas em medidas legais de âmbito nacional. Foram discutidas ainda as exigências previstas em lei para a formação e o papel do professor

na Educação Básica. Nesse capítulo, encontra-se também a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Segunda Licenciatura em Dança do IFB.

O terceiro capítulo, intitulado *A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR)*, teve por objetivo analisar, por meio das Atas das reuniões dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente de vinte e seis estados publicadas no sítio eletrônico da CAPES de 2009 a 2014 (primeiro semestre), a implantação e o desenrolar da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. As Atas do Distrito Federal foram analisadas e discutidas no quarto capítulo.

Foram analisadas 234 Atas por meio da abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992). Para analisar as Atas dos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente, foram utilizados: o contexto de influência, com o objetivo de identificar os embates de interesses, a submissão às ideias defendidas pelos organismos internacionais (formação aligeirada, formação de professores a distância), as influências locais e nacionais; o contexto de efeitos, com o objetivo de identificar o que foi desenvolvido e alcançado em prol da formação dos professores, o impacto e as consequências dessa formação para os professores; e o contexto da prática, com o objetivo de compreender como está sendo interpretada e recepcionada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, os indícios de resistência e dificuldades.

O quarto capítulo foi denominado *O PARFOR no Distrito Federal: impactos no sistema de ensino público do Distrito Federal*. Os objetivos desse capítulo foram analisar o processo de implantação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Distrito Federal e analisar as implicações na Educação Básica da formação de professores em segunda licenciatura no sistema público de educação do Distrito Federal. A redação desse capítulo foi construída por meio da análise de dados das entrevistas realizadas com os professores egressos da segunda licenciatura em Dança do IFB e por meio da análise das Atas das reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Distrito Federal.

Por fim, nas considerações finais, os objetivos da pesquisa são retomados e fundamentados a partir da concepção teórica que forneceu subsídios acadêmicos para este estudo e embasou o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 1

A Educação Superior no contexto político e econômico brasileiro a partir da década de 1990

Na obra *O Dezoito Brumário*, Marx (1997) defende que a história é escrita a partir da luta de classes e das contradições presentes no campo da economia, das relações sociais, políticas e culturais. Nesse sentido, ao se retomar a historicidade da educação brasileira, é necessário compreender como a educação interage com os demais aspectos sociais e econômicos brasileiros.

Para analisar as mudanças na Educação Superior brasileira, optou-se, pois, por reconstruí-la a partir da década de 1990, evidenciando o contexto histórico, político e econômico brasileiro desde esse período. Dar-se-á ênfase às políticas educacionais empreendidas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, a fim de compreender a relação entre a educação e as políticas praticadas em seus respectivos governos.

Parte-se do entendimento de que a posição do Brasil, dentre as sociedades inseridas no sistema capitalista, é marcada pela subordinação ao capital internacional. Essa subordinação aprofundou-se ainda mais na década de 1990, diante da liberalização comercial, da desregulamentação financeira, da refuncionalização do Estado e da revolução tecnológica.

A liberalização comercial é defendida pela Organização Mundial do Comércio (OMC), cujo objetivo é o de impulsionar o desenvolvimento da economia global por meio da isenção fiscal. A desregulamentação financeira, por seu turno, é o processo de eliminação de restrições legais à atividade financeira. A esse respeito, Lima (1997) explica que:

o termo, ‘desregulamentação’, passou a ser utilizado no início dos anos oitenta, nos Estados Unidos, a partir do primeiro governo Reagan e surgiu para caracterizar o processo de alteração da regulamentação estrutural tanto do sistema bancário, quanto de outros setores, como, transportes e telecomunicações (LIMA, 1997, p. 15).

A associação da prática de liberalização comercial com a desregulamentação financeira, aplicada ao campo da educação, possibilitou a parceria entre o Governo Federal e a iniciativa privada. Como exemplo, pode-se citar o Programa Universidade para Todos

(PROUNI), que surgiu a partir da Medida Provisória n° 213, de 10 de setembro de 2004 – transformada em Lei em 13 de janeiro de 2005 sob o n° 11.096.

A isenção dos impostos possibilita às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas ampliar a oferta de vagas. Com uma visão superficial, essa iniciativa pode parecer positiva, mas, na verdade, as IES beneficiadas por programas de governo passam a otimizar vagas existentes não preenchidas por uma demanda reprimida.

Quanto à refuncionalização do Estado, destaca-se a importância de compreendê-la como uma mudança organizacional que faz parte de um processo histórico. Tal processo é marcado pela crise internacional do petróleo, repercutindo no Brasil em termos da organização e do financiamento dos serviços públicos. A crise do petróleo aconteceu quando se descobriu que o recurso natural não é renovável, marcando efetivamente cinco momentos de crise do produto: 1956; 1973; 1979; 1991 e 2008 (LIMA, 1977).

A refuncionalização do Estado na década de 1990 buscou a eficiência individual e a promoção da competição, características da ideologia neoliberal. Sguissardi (2000) explica que o documento denominado *Consenso de Washington*² apresenta ideias neoliberais, tais como:

busca do equilíbrio orçamentário, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho, redução dos gastos públicos e privatização de empresas e serviços estatais ou públicos (SGUISSARDI, 2000, p. 70).

Após a elaboração do documento *Consenso de Washington*, determinou-se que os países que não adotassem as medidas apresentadas poderiam sofrer represálias por parte dos organismos internacionais, como a ausência de concessão de empréstimos bancários. Essa foi a ideia mais forte lançada pelos neoliberais, isto é, fazer com que todos pensassem que não haveria saída a não ser a de se cursar perante a lógica do mercado.

Isso foi ideologicamente enfrentado de várias formas pelas diversas filiações políticas. A esse respeito, Bresser Pereira (1997) explica:

A esquerda tradicional (...) entrou em crise e ficou paralisada. (...). A centro-direita pragmática determinou aos países altamente endividados, primeiro (1982), obediência aos fundamentos macroeconômicos, principalmente através do ajuste fiscal e da liberalização dos preços para garantir o

² O Consenso de Washington consiste em um programa de ajuste e estabilização proposto pelo Fundo Monetário Internacional, pelo Banco Mundial e o Departamento de Tesouro dos Estados Unidos para que os países em desenvolvimento possam ajustar suas economias ao atual contexto econômico.

equilíbrio dos preços relativos; e, segundo (1985, com o Plano Baker³), as reformas orientadas para o mercado (liberalização comercial, privatização, desregulação), que deveriam ser apoiadas politicamente por políticas sociais compensatórias direcionadas. A direita neoliberal (...) [e]ntendeu que estas reformas orientadas para o mercado (...) trariam automaticamente o desenvolvimento de volta, desde que estivessem firmemente direcionadas para o objetivo do Estado mínimo e do pleno controle da economia pelo mercado. Em decorrência era necessário privatizar, liberalizar, desregular, flexibilizar os mercados de trabalho. A centro-esquerda pragmática, social-democrática ou social liberal, diagnosticou com clareza a Grande Crise como uma crise do Estado e adotou as propostas da centro-direita pragmática. (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 15).

A ideologia neoliberal, revigorada com a crise econômica da década de 1970, ganhou ainda mais espaço, emoldurando as políticas educacionais sob os ditames do Estado mínimo brasileiro e sob as recomendações dos organismos internacionais, entre os quais estão o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM/BIRD/World Bank) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Segundo Bianchetti (1999, p. 15), o Banco Mundial patrocinou “um desmonte sem precedentes do sistema público de educação, que se materializa na mercantilização do direito à educação, utilizando o discurso da ampla valorização da educação geral e da educação básica em particular”.

Na década de 1990, esses organismos recomendaram, também, o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na Educação Superior, especialmente para a formação de professores da educação básica. A utilização das TIC, por meio da educação a distância, seria o meio de inserir a educação na “sociedade da informação”. O projeto dos organismos internacionais parte do pressuposto de que as pessoas vivem em um mundo globalizado, caracterizado pela internacionalização da informação.

1.1 O projeto neoliberal conduzido por Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002)

A decisão tomada pela coalizão de centro-esquerda e de centro-direita de obedecer aos fundamentos macroeconômicos, principalmente por meio do ajuste fiscal e da liberalização dos preços para garantir o equilíbrio dos preços relativos às reformas orientadas para o

³ O Plano Baker, alusão ao então Secretário do Tesouro dos Estados Unidos James Baker, tinha o objetivo de reestruturar as dívidas de 15 países, entre eles o Brasil. O Plano exigia que fossem adotadas políticas estruturais e macroeconômicas, com ajustes no balanço de pagamentos, reforma tributária, incentivo aos investimentos estrangeiros e liberalização comercial. A reestruturação das dívidas não funcionou e os países em crise ficaram ainda mais endividados.

mercado (liberalização comercial, privatização e desregulação), que deveriam ser apoiadas em políticas sociais compensatórias direcionadas, tinha como objetivo o de promover a reforma do Estado para ajustá-lo ao modelo de Estado mínimo.

No governo FHC, esse projeto, entendido como a retomada das propostas do projeto da classe dominante com a adoção do modelo econômico do Estado mínimo, estava alinhado à concepção de Estado regulado por leis de mercado. Duas medidas foram tomadas para que o Estado brasileiro conseguisse cumprir a função social: a privatização e a publicização⁴.

No processo de privatização, por exemplo, a administração pública burocrática é substituída pela administração pública gerencial, a qual é voltada para o “cliente” (consumidor) e para a obtenção de resultados. Um dos elementos utilizados para o alcance desse objetivo foi o controle sobre os órgãos descentralizados por meio de contratos de gestão.

Na publicização, o Poder Executivo qualificou as entidades privadas como “organizações sociais”, transferindo a elas a gestão de bens e serviços públicos a cargo de entidades autárquicas e fundacionais. Isso significa privatizar o serviço público por meio das “organizações sociais”. Esse processo tem o objetivo de sucatear o serviço público, levando-o à precarização do trabalho.

A utilização dos instrumentos da privatização e da publicização por parte do governo provocou certa diminuição dos investimentos públicos em educação em todos os níveis, de forma mais contundente na educação superior, tendo em vista o fato de que FHC e sua equipe de planejadores e economistas defendiam a privatização completa das universidades públicas.

Fernandes (1980) analisa essa situação como uma ação político-econômica da contra-revolução preventiva generalizada. Esta demonstra a capacidade de a classe dominante ampliar a participação política dos trabalhadores sem colocar em risco a essência da dominação capitalista. O autor destaca três aspectos fundamentais para a sua realização:

- (i) o estabelecimento de um pacto de dominação entre as frações da burguesia; (ii) a constituição de alianças com a classe trabalhadora; (iii) o estímulo à ampliação de um processo de “social democratização” das lutas dos trabalhadores, limitando-as à ação constitucional e parlamentar e estimulando o “emburguesamento” de suas burocracias sindicais e partidárias (FERNANDES, 1980, p. 39).

⁴ Através da publicização, lançada por meio da Medida Provisória nº 1.591, de setembro de 1997, o Poder Executivo transfere a gestão de bens e serviços públicos a cargo de entidades autárquicas e fundacionais a entidades privadas.

A contra-revolução preventiva generalizada é uma tática utilizada pela classe dominante, que se utiliza da burocracia sindical e partidária da classe trabalhadora, para tentar frear, ao máximo, as pressões de setores combativos por mudanças que não atendam ao capital, mas aos interesses do trabalhador.

No horizonte político de FHC, o que se podia observar era: primeiramente, o arrefecimento do antagonismo entre classe trabalhadora *versus* classe dominante, pontuado pelo neoliberalismo e pela reforma do Estado, identificada por Drache (1999, p. 10) como uma “luta produzida pela classe dominante que utiliza as armas da desregulamentação da legislação trabalhista e da destruição da estrutura sindical”; em segundo, o conceito de “desenvolvimento dependente associado”, que diverge do conceito de “capitalismo dependente” de Fernandes (1968):

O capitalismo dependente é caracterizado como uma condição colonial permanente. Essa condição se altera continuamente: primeiro, se prende ao antigo sistema colonial; depois, se associa ao tipo de colonialismo criado pelo imperialismo das primeiras potências mundiais; na atualidade, vincula-se aos efeitos do capitalismo monopolista na integração da economia internacional (FERNANDES, 1968, p. 26).

Apesar disso, FHC não rompeu com a ordem burguesa e, durante o seu governo, defendia o “desenvolvimento dependente associado”. Afirmava que a elaboração de um “projeto nacional de desenvolvimento” era possível para os países dependentes por meio da sua associação com o capital internacional. Essa defesa consistia na combinação entre Estado brasileiro capitalista, capital nacional e capital internacional.

O projeto de governo para o período 1995-1998, intitulado *Mãos à Obra, Brasil*, assumiu, então, um projeto de desenvolvimento elaborado pela classe dominante brasileira, cujos pilares econômicos são a abertura para o capital estrangeiro, a definição de áreas de investimento e a comercialização. Segundo seus idealizadores, esses pilares, por meio de uma eficiente reforma fiscal, deveriam permitir que poucos recursos fossem destinados às políticas sociais, a fim de sanear o Estado.

Essa estratégia sustentou políticas setoriais, como as de energia, telecomunicações, indústria, ciência e tecnologia, comércio exterior, política externa, e também áreas sociais, identificadas com as cinco metas prioritárias e setores complementares, a exemplo da agricultura, educação, emprego, saúde, segurança, habitação, saneamento e turismo.

As alterações no aparato estatal (privatização) foram direcionadas tanto para as políticas setoriais (infraestrutura, saúde e educação) quanto para as políticas por segmentos

populacionais, como criança e adolescente, mulheres, índios, negros, terceira idade e portadores de deficiência. Os contratos de gestão eram firmados entre o setor público e o privado. A esse respeito, Cardoso (1994) fez as seguintes observações:

Na redefinição do papel do Estado, caberá ao setor privado uma presença significativa, sobretudo nos investimentos em infraestrutura. O papel do Estado como produtor de bens e serviços será mantido nas áreas estratégicas, onde deverá ter a capacidade de produzir com eficiência, qualidade e preços competitivos. Para tanto, serão promovidas mudanças significativas no modelo de administração das empresas estatais, em especial com o uso de contratos de gestão. Este será o modelo predominante em alguns setores, como o petróleo e alguns segmentos de telecomunicações. Nestes casos, a parceria será estabelecida por meio da associação entre o setor público e o setor privado. Em outros casos, a participação do setor privado no investimento em infraestrutura será feita pela privatização. Neste novo modelo, é essencial, reforçar o papel regulador do Estado na economia, de forma independente dos agentes de execução, sejam públicos ou privados (CARDOSO, 1994, p. 202).

A política de privatização diluiu as fronteiras entre o público e o privado, reconfigurando as relações entre Estado e sociedade civil. Como referência dessa nova relação, surgiu o *Programa Comunidade Solidária* (1996), que priorizou políticas de natureza compensatória⁵ e de cunho assistencial emergencial financiadas pelos organismos internacionais.

Com as políticas de cunho neoliberal, o país assistiu a uma verdadeira desestruturação das políticas sociais. A redução dos serviços sociais trouxe o aumento da pobreza e da exclusão social, conforme explica Gonçalves (2000):

Os dados mostraram a economia brasileira com uma taxa de crescimento da renda per capita de 2,8% em 1995, um crescimento ainda menor nos dois anos seguintes e uma queda de 1,5% em 1998. A taxa de desemprego aumenta continuamente, de 4,6% em 1995 para 7,6% em 1998. Neste sentido, o controle da inflação realizou-se à custa de um desempenho econômico medíocre, na medida em que a renda per capita cresceu 1,2% anualmente no período 1995-1998. Ademais, na segunda metade da década de 90, o Brasil mostrou sérias distorções de política econômica, por exemplo, as elevadas taxas de juros e a sobrevalorização do Real neste período. Os desequilíbrios internos mencionados acima (fraco nível de atividade e elevado desemprego) foram acompanhados por um forte desequilíbrio nas contas públicas em decorrência, principalmente, das

⁵ Política de natureza compensatória é um conceito que denota, de modo amplo e geral, todo tipo de política de governo que tem por objetivo minimizar carências nas condições de vida de estratos sociais específicos, vistos como prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social de classes sociais. Essas políticas têm incluído programas de assistência e de transferência de renda, além daquelas referidas à educação gratuita, à previdência e à seguridade social.

elevadas taxas de juros. A desestabilização macroeconômica brasileira é ainda mais abrangente quando se considera o desequilíbrio externo expresso nos déficits do balanço de pagamentos e no crescimento da dívida externa (GONÇALVES, 2000, p. 64).

Diante desse quadro sócio-econômico, foi lançado o documento *Uma estratégia de desenvolvimento social*, que, segundo Fiori (1998, p. 56), indicou “as maquiagens da socialdemocracia neoliberal” para a reestruturação do sistema. O governo foi direcionado a estabelecer parcerias com a sociedade civil, desenvolvendo programas básicos nas áreas de educação, trabalho, emprego e renda, saúde, alimentação, nutrição, saneamento básico, habitação, justiça, previdência, assistência social, e o fortalecimento do Programa Comunidade Solidária.

As políticas implementadas no período em estudo foram alvo da reflexão de Behring (2003), que assim se manifesta:

as privatizações no Brasil foram o paradigma de política econômica destruidora, com uma agenda negativa de reformas, conduzida pela aliança conservadora dominante. Nesse contexto, chamo atenção para o fato de que o conceito de seguridade social inscrito na Constituição foi varrido, já que as funções sociais do Estado, como a saúde, a previdência e a educação devem ser “competitivas” com o setor privado, pela reforma do estado proposta (BEHRING, 2003, p. 121).

A estratégia da política econômica destruidora, mencionada por Behring (2003), estava referenciada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, idealizado por Bresser Pereira (1995). A redação do texto persuadia o leitor a se convencer de que o Estado mantenedor de direitos e garantias sociais é o principal responsável pela falta de desenvolvimento econômico dos países. Os objetivos presentes no Plano (1995) eram os seguintes:

a) o aumento da governança do Estado, ou seja, o aumento da capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando à ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos; b) a limitação das ações do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não exclusivos para a propriedade pública não estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado, ou seja, para a iniciativa privada; c) transferência de ações da União para os Estados e Municípios; d) transferência parcial da União para os Estados de ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os Estados e a União. (BRASIL/MARE, 1995, p. 45).

Os critérios de empresariamento, competitividade, privatização, mercantilização, produção de conhecimento, com o objetivo de atender à lógica neoliberal, pontuaram as políticas implementadas, que influenciaram diretamente a educação e o trabalho docente. Esses critérios penetraram a gestão das escolas e das universidades. Segundo Shiroma (2004, p. 114) “expressões como responsabilização pelos resultados, prestação de contas, *accountability*, captação e uso otimizado de recursos, gestão, gerência, eficácia, performatividade tornam-se cada vez mais comuns nos discursos educacionais.” Trata-se da criação de uma cultura organizacional denominada de gerencialismo na educação, com vistas a provocar, no ambiente acadêmico, mudanças no comportamento do professor. A identidade do professor sofreria alteração. De trabalhador da educação, assim denominada nos anos de 1980, para professor-profissional, no final do século 20 e início do século 21.

Essa nova identidade foi instituída legalmente por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9.394/1996). Ao professor-profissional é atribuído o papel de empreendedor educacional dentro de um ambiente acadêmico competitivo que irá submetê-lo a avaliações e comparações de desempenho. Esse novo perfil de professor está inserido numa forma de gestão que conduz à individualização e à destruição da solidariedade.

A preocupação do gerencialismo na educação não é com a melhoria do ensino, ou com a busca de solução para o problema de ensino-aprendizagem, mas, sim, com a criação de condições para que o Estado possa anular a capacidade de organização dos professores, a qual, de acordo com Shiroma (2004, p. 119), “causa algum tipo de temor aos órgãos governamentais e internacionais que, em seus documentos, afirmam que o professorado constitui o maior obstáculo para a concretização das reformas.”

A adoção do gerencialismo na educação e da nova identidade do professor (professor-profissional) como política de formação de professores teve dois desdobramentos: de um lado, parecia atender a uma demanda antiga da categoria por mais qualificação; e, por outro lado, anestesiou os sindicatos, enfraquecendo os movimentos reivindicatórios. O que se observa disso é que a ideologia do profissionalismo forjou consensos entre classe dominante e classe trabalhadora, fomentando as condições fundamentais para o gerenciamento dos professores: a competição pela profissionalização, a meritocracia e o individualismo.

Insera-se, dentro desse contexto, o Programa de Valorização do Magistério de 1998. O programa foi implementado a partir da descentralização financeira, por meio da criação de fundos, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado por meio da Lei nº 9.424/1996.

Diante do discurso da ineficiência na gestão dos recursos constitucionalmente previstos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, o FUNDEF foi proposto para racionalizar a gestão e a distribuição de recursos. A origem desse fundo estava nos documentos do Banco Mundial, elaborados para acordos internacionais de empréstimos, conforme explica Araújo (2006):

A influência do Banco Mundial estaria nucleada na ideia da focalização, da municipalização da educação (descentralização), na de que os problemas da educação estariam mais localizados na gestão e não tanto na falta de recursos, na concentração de recursos no ensino fundamental e na realocação de recursos do ensino superior na educação básica. Além desses pontos, o Banco propõe uma contrapartida financeira àqueles que acessam a universidade pública (ARAÚJO, 2006, p. 105-106).

Alguns autores defendem o FUNDEF no que concerne à ampliação do atendimento no ensino fundamental. Contudo, é flagrante o descompasso entre o atendimento nos três níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o que constitui uma demonstração da ausência de uma política de universalização do atendimento.

No ano de 2001, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) desenvolveu uma pesquisa em rede nacional intitulada *Processo de Implantação e Impacto do FUNDEF em Estados e Municípios: casos e comparações com vista a uma avaliação*. Os dados dessa pesquisa revelam que o impacto do FUNDEF na qualidade de ensino não está nitidamente evidenciado. O valor gasto/aluno no ensino fundamental foi inflacionado, por exemplo. A pesquisa mostra que muitos municípios destinaram despesas realizadas à educação infantil e/ou ao ensino médio. Quanto à valorização do magistério, os dados indicam que, ao contrário do esperado, os salários (com valores corrigidos pelo IGP-DI) baixaram em muitos estados e municípios estudados, sob a alegação da necessidade de investir na habilitação de professores leigos. Em alguns estados e municípios, também se verificou a adoção da prática do abono ou da distribuição do saldo dos 60% de uma só vez a título de gratificação, o que pode ser entendido como uma estratégia para não comprometer as finanças do município.

Em substituição ao FUNDEF, implantou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliado pela Emenda Constitucional nº 053/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494 /2007. O FUNDEB constitui-se em uma iniciativa de criar um fundo contábil que abranja todos os níveis e modalidades da educação básica. Entretanto, paira sobre o FUNDEB

uma série de desconfianças, a começar pela contribuição financeira do governo federal, que está aquém da sua participação na receita tributária nacional e impede a universalização de uma educação de qualidade em todo o país.

Outra questão a ser apresentada está relacionada aos recursos destinados ao pagamento dos professores da educação básica. O FUNDEB repete a fórmula do FUNDEF: prevê 60%, frustrando as entidades representativas do magistério, pois a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 112/1999) previa o aumento desse valor para 80%.

Ao analisar os gastos públicos em educação referente ao Produto Interno Bruto (PIB) durante o período de 1994 a 2011, observa-se que as políticas educacionais não foram priorizadas pelos governos. Na Tabela 1, apresenta-se o investimento direto em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) de 1994-2011:

Tabela 1 – Investimento na Educação Brasileira - % PIB			
ANO	GOVERNO	FUNDO	%
1994	Itamar	-	3,9
1995	Primeiro Mandato FHC	-	4
1996	Primeiro Mandato FHC	FUNDEF	3,9
1997	Primeiro Mandato FHC	FUNDEF	3,6
1998	Primeiro Mandato FHC	FUNDEF	4,1
1999	Segundo Mandato FHC	FUNDEF	4,1
2000	Segundo Mandato FHC	FUNDEF	3,9
2001	Segundo Mandato FHC	FUNDEF	4
2002	Segundo Mandato FHC	FUNDEF	4,1
2003	Primeiro Mandato LULA	FUNDEF	3,9

2004	Primeiro Mandato LULA	FUNDEF	3,9
2005	Primeiro Mandato LULA	FUNDEF	3,9
2006	Primeiro Mandato LULA	FUNDEF	4,4
2007	Segundo Mandato LULA	FUNDEB	4,6
2008	Segundo Mandato LULA	FUNDEB	4,7
2009	Segundo Mandato LULA	FUNDEB	4,7
2010	Segundo Mandato LULA	FUNDEB	5,1
2011	Primeiro Mandato DILMA	FUNDEB	5,3

Fonte: MEC/INEP (1994-2010) e Carvalho (2011).

As consequências desse descuido podem ser observadas quando se analisam as metas do *Programa Avança Brasil – Mais quatro anos de desenvolvimento para todos*, lançado por FHC. Várias metas não foram cumpridas, dentre elas, destaca-se a Educação Especial. O Ministério da Educação (MEC) não apoiou programas de formação de professores nessa área e não conseguiu mobilizar as universidades públicas para essa tarefa. Com relação ao Ensino Fundamental, a meta de colocar 98% das crianças de 7 a 14 anos no ensino fundamental esteve perto de ser alcançada, de acordo com o discurso do governo. Contudo, alguns estados do nordeste, como Alagoas e Sergipe, respectivamente, apresentavam taxa de escolarização líquida de 90,6% e 90,5%, revelando que as desigualdades regionais no acesso à educação obrigatória ainda persistiam. As metas para o ensino fundamental (anos finais) e o ensino médio não foram atingidas.

Ainda sobre o Ensino Fundamental, o governo FHC não conseguiu cumprir as metas de elevar em pelo menos 70% o número de concluintes do Ensino Fundamental e ampliar o

Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, com início aos seis anos de idade. No fim do governo FHC, o número de concluintes havia crescido apenas 23,1%. O governo FHC também não cumpriu as metas de articular ações com estados e municípios para eliminar o ensino noturno para os alunos do Ensino Fundamental (anos finais) nem estabeleceu critérios para destinar recursos às demais esferas de governo com base em indicadores de qualidade e de rendimento escolar.

O Ensino Médio também sofreu consequências. O governo FHC traçou como meta matricular 10 milhões de alunos, no entanto o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2005) registrou 8,4 milhões de alunos matriculados em escolas públicas e privadas. Outra meta que não foi a de investir R\$ 4 bilhões de reais na expansão da rede física de ensino médio e equipar as escolas com computadores, laboratórios e bibliotecas. Ao final do governo FHC, a meta foi alcançada em 50%. Esse governo também não conseguiu alcançar a meta de formular uma política de valorização dos docentes e tampouco adotou, conforme prometido no programa *Avança Brasil*, um programa de aperfeiçoamento dos professores de ciências e matemática. Há uma grande carência de profissionais nessas duas disciplinas.

Sobre a falta desses profissionais, cabe analisar e ressaltar que a formação de professores no paradigma quantitativo, dentro de uma visão limitada, acredita que a falta de professores se dá em função da quantidade insuficiente de licenciados formados.

De um lado, encontram-se estudos que apontam a necessidade de se formar mais (e melhor) os professores de física, biologia, matemática e química, áreas nas quais a carência de professores alcançou situação emergencial. De outro lado, pretende-se solucionar esse problema aumentando o número de vagas em cursos de licenciatura, principalmente por meio da Educação a Distância. Observa-se, contudo, que o número de candidatos é bem menor que o número de vagas. Observa-se ainda que o número de licenciados nas escolas esteja diminuindo. Segundo Araújo (2008), esses professores estão desistindo das salas de aula da Educação Básica em razão das péssimas condições de trabalho.

Araújo (2011) alerta para o fato de que é necessário oferecer melhores condições de trabalho aos professores, pois se corre o risco de perder não somente os investimentos no Ensino Superior, mas também a oportunidade de se construir uma educação de qualidade.

No governo FHC, foi flagrante o descaso do poder público para implementar ações concretas na valorização dos profissionais da educação devido às disparidades entre entes federados, gerando impactos no salário dos profissionais do magistério e nas condições de trabalho que lhes são oferecidas. As ações para estimular a melhoria na formação dos

docentes de Educação Básica tornam-se restritas e não caminham na mesma sintonia das exigências e necessidades.

Cruz (2011, p. 81) afirma: “o Brasil passou por diferentes tipos de federalismo⁶, sendo o modelo revisto no processo constituinte de 1988, culminando em um novo pacto federativo”. Nesse novo pacto federativo, os legisladores optaram pelo federalismo cooperativo sob a denominação de regime de colaboração, de acordo com a Constituição de 1988, em seus artigos 1º, 18, 23, 30 e 211. O regime de colaboração se dá entre os entes federados: União, Estados, Distrito Federal e Municípios. No entanto, frente às diferenças na capacidade tributária entre os entes federados, estes não conseguem realizar as políticas que visam só o bem estar da população sob sua responsabilidade. Souza (2005) explica porque o federalismo cooperativo está longe de ser alcançado no Brasil:

seja porque as desigualdades financeiras, técnicas e de gestão promovem diferentes capacidades de implementação de políticas por parte dos governos subnacionais, seja porque não existem mecanismos constitucionais ou institucionais que estimulem a cooperação, tornando o sistema altamente competitivo (SOUZA, 2005, p. 112).

Tratar das dificuldades do poder público com relação à educação exige mencionar que a educação é uma responsabilidade concorrente dos entes federados, isto é, há simultaneidade dos entes federados na consecução de um fim, no caso da educação, no atendimento das finalidades maiores e comuns dela.

No artigo 211 da Constituição Federal de 1988 (CF/1998), os legisladores orientam o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, especificando as responsabilidades de cada um, em especial após as mudanças de redação inserida pela Emenda Constitucional nº 14:

A União organizará o sistema federal de ensino e dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva⁷ e supletiva⁸, de forma a garantir equalização⁹ de

⁶ Segundo Riker (1975, p. 101) “federalismo é uma organização política na qual as atividades do governo são divididas entre governos regionais e governo central, de modo que cada tipo de governo tem algumas atividades sobre as quais ele toma as decisões finais.”

⁷ Função redistributiva: aparece pela primeira vez em uma Constituição Federal (CF) em 1996, quando a Emenda Constitucional nº14 modifica a CF/88 com intuito de instituir o FUNDEF. O vocábulo redistribuir indica distribuir novamente, direcionando para diferentes direções o que se pretende distribuir.

⁸ Função supletiva: a função supletiva acompanha o termo redistributivo gravado na CF/88. A função supletiva está relacionada à necessidade de crescer, suprir ou compensar a deficiência de algo. Diante das grandes assimetrias entre os Estados e Municípios em relação à arrecadação de impostos a União deverá fazer a suplementação de recursos.

oportunidades educacionais e padrão¹⁰ mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 2008, p. 137).

O que se deve considerar é que caso a CF/1988 estivesse sendo cumprida, após mais de 20 anos de sua promulgação, a conjuntura educacional no Brasil seria bem diferente. Os entes federado não apresentariam dificuldades para honrar a responsabilidade concorrente na área educacional, tendo em vista que a União direcionaria suas ações para os entes que necessitassem da ação supletiva e redistributiva para exercer suas funções. Os princípios previstos no Pacto Federativo seriam observados até porque um deles é a garantia da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, isto é, similares oportunidades educacionais voltadas, seguramente, para aqueles que estão em condições desvantajosas no interior do sistema de ensino.

O padrão mínimo de qualidade do ensino foi definido na LDB 9.394/1996, no FUNDEB e no Plano Nacional de Educação, trazendo luz ao papel da União na garantia de um suposto padrão para todas as escolas públicas brasileiras, cuja função seria dirigir recursos justamente para os entes federados que necessitem de sua ação supletiva e redistributiva para equalizar as oportunidades educacionais.

Dessa forma, concretamente, a situação educacional no Brasil poderia ser assim apresentada se a CF/88 fosse cumprida: crianças e jovens, em idade escolar ou não, frequentando escolas; os portadores de necessidades especiais devidamente atendidos na rede pública de ensino; educação infantil garantida para todas as crianças de zero a cinco anos de idade; material didático, transporte escolar e demais materiais necessários ao bom desenvolvimento da aprendizagem; o piso salarial dos professores também seria cumprido.

Passados 26 anos da promulgação da CF/88, a discussão hoje teria como foco a educação superior, o acesso e a ampliação dessa modalidade de ensino em universidades federais. Percebe-se, no entanto, que as desigualdades educacionais são uma realidade no Brasil e revelam o resultado de uma exclusão histórica da classe trabalhadora do direito à educação.

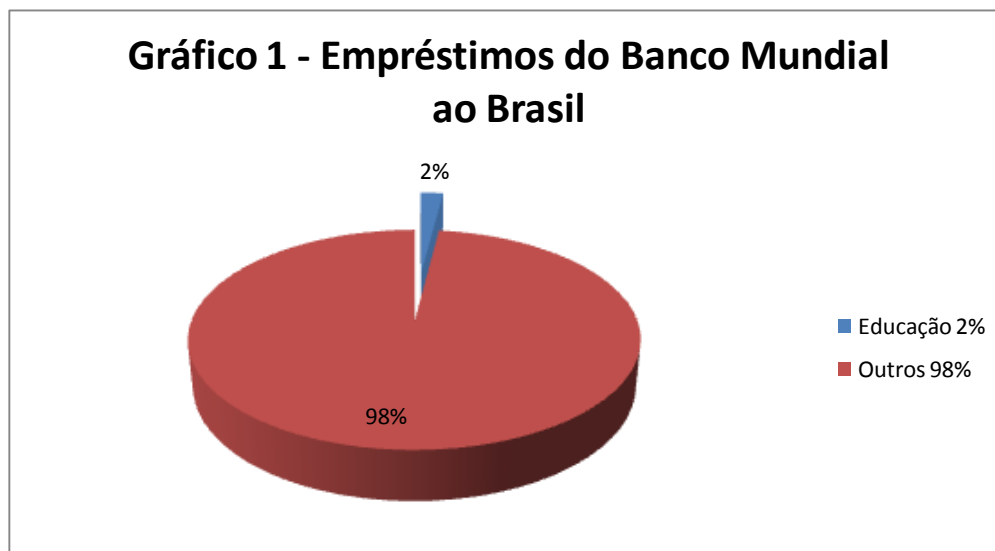
A superação das desigualdades educacionais no Brasil demanda, efetivamente, a implantação de um sistema nacionalmente articulado. No entanto, a LDB/1996 incorpora a

⁹ Equalização de oportunidades educacionais: equalizar significa “uniformizar, igualar”, no sentido de diminuir distorções que destoem de determinado elemento. Referindo-se à educação significa diminuir as distorções entre as diferentes oportunidades educacionais.

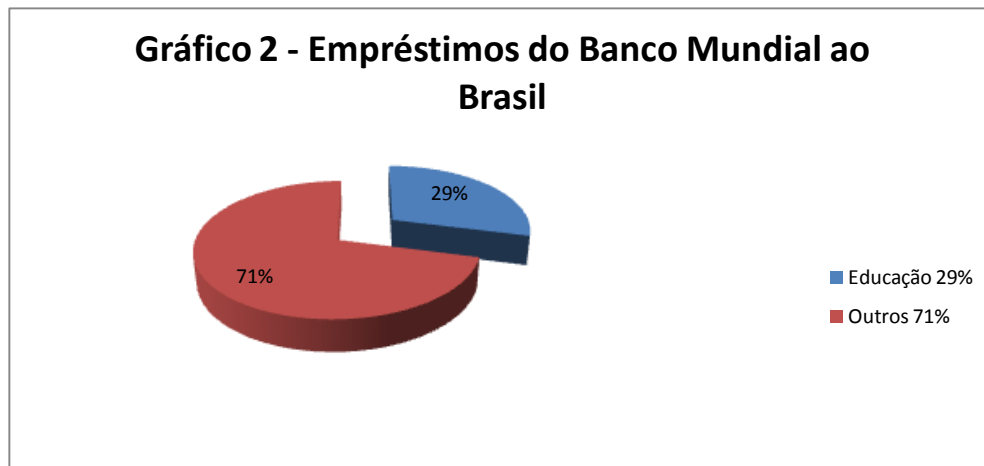
¹⁰ Padrão mínimo de qualidade: seria um dos objetivos da ação supletiva e redistributiva da União em relação aos demais entes federados, mas até o momento não existe qualquer definição de que padrão poderia servir de base para a avaliação da oferta educacional.

ideia de organização de sistemas autônomos de ensino por parte dos entes federados. Para Cury (2008, p. 1203) “tudo isso acaba gerando, na prática, não um federalismo cooperativo, mas sim um federalismo competitivo”. Enquanto não se resolve a questão da implantação do Sistema Nacional de Educação, a carreira docente continua não sendo atrativa; o piso salarial dos professores, descumprido; as condições de trabalho, precárias; e a população que depende da escola pública, sendo mal atendida.

Não é demais repetir que, em relação à política de educação superior, o governo FHC seguiu as diretrizes do Banco Mundial, consolidando a cooperação entre este e o MEC, por meio de acordos econômicos. Soares (2003, p. 34-35), por meio dos Relatórios do Banco Mundial, apresenta a evolução nos empréstimos do Banco Mundial ao Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Observa-se nos gráficos 1 e 2, o crescimento dos financiamentos efetuados na área social, com destaque para o setor educacional de 2% para 29%.



Fonte: Soares (2003, p. 34-35).



Fonte: Soares (2003, p.34-35).

Os investimentos do Banco Mundial em educação tiveram diferentes prioridades: estrutura física e educação técnica, na década de 1960; atendimento das necessidades básicas (moradia, saúde e alimentação), na década de 1970; e, a partir daí, prioridade na educação básica. O ensino superior foi relegado a um plano secundário, bem como os investimentos públicos para o setor.

O governo FHC deu prosseguimento às reformas neoliberais em consonância com a prioridade atual do Banco Mundial em relação à educação. Expandiu o ensino superior privado. A parceria entre o Governo Federal e a iniciativa privada resultou na ampliação das instituições de ensino superior (IES) no setor privado, conforme demonstra a tabela 2:

Tabela 2 – Evolução do número de IES por Categoria Administrativa – Brasil: 1990-2010

Categoria Administrativa: Pública e Privada					
Ano	Pública	%	Privada	%	Total
1990	222	26,30	622	73,70	844
1991	219	27,10	589	72,90	808
1992	224	27,69	585	72,31	809
1993	218	27,77	567	72,23	785
1994	215	28,14	549	71,86	764
1995	200	25,54	583	74,46	783
1996	200	20,43	779	79,57	979

1997	210	25,96	599	74,04	809
1998	209	23,75	671	76,25	880
1999	192	17,50	905	82,50	1097
2000	176	14,92	1004	85,08	1180
2001	183	13,16	1208	86,84	1391
2002	175	10,82	1442	89,18	1617
2003	207	11,14	1652	88,86	1859
2004	224	11,13	1789	88,87	2013
2005	231	10,67	1934	89,33	2165
2006	248	10,93	2022	89,07	2270
2007	249	10,92	2032	89,08	2281
2008	236	10,48	2016	89,52	2252
2009	245	10,59	2069	89,41	2314
2010	278	11,70	2099	88,30	2377

Fonte: MEC/INEP (2011); MORAES (2014).

Na Tabela 2, observa-se o crescimento das IES privadas no período de 1990-2010. Em 1990, o número de universidades públicas era de 222 (duzentas e vinte e duas), percentual de 26,30%, chegando em 2010 a 278 (duzentas e setenta e oito), percentual de 11,70%, enquanto o número de IES privadas era de 622 (seiscentos e vinte e duas), um percentual de 73,70%, alcançando em 2010, 2377 (duas mil trezentas e setenta e sete), percentual de 88,30%.

A universidade pública de 1990 para os dias atuais vem sofrendo um verdadeiro ataque em face do modelo neoliberal das políticas educacionais. Esse ataque se estende à classe trabalhadora devido à opção do governo em expandir o ensino superior privado. A educação é um direito social e não um privilégio. O cidadão brasileiro deveria ter o direito à educação pública e de qualidade. No entanto, o Estado considera a educação como gasto público, subordina a universidade pública às demandas do setor produtivo, estimula a queda da qualidade do ensino, pois aumenta o número de vagas, mas não melhora as condições de trabalho do professor e muito menos a infraestrutura dessas instituições, para que se possam ter condições mínimas para dar bom andamento às atividades acadêmicas.

A expansão da educação superior, seguindo a reforma do Estado e o processo de privatização liderada por FHC, teve um papel artificioso quando passou a oferecer a classe trabalhadora uma formação aligeirada, de cunho operacional, que interessava à valorização do

capital e não às necessidades da sociedade brasileira. O objetivo não foi o desenvolvimento social, mas sim o desenvolvimento econômico.

As reflexões de Dias Sobrinho (2010) sobre a Educação Superior e a universidade são significativas:

Muitas vezes a expressão educação superior incorpora atividades que não seriam propriamente de nível superior (...) uso 'universidade' quando pretendo insistir nas funções mais amplas de ensino, pesquisa e extensão em diversas áreas do conhecimento. Importante destacar aqui que o grande diferencial da universidade é a produção do conhecimento (...) já 'educação superior' é uma expressão que, incluindo, embora não necessariamente a 'universidade' e, até mesmo, atividades pós-secundárias ou pós-médias, compreende também as instituições dedicadas, principalmente, e, muitas vezes, exclusivamente ao ensino. Hoje, o ensino praticado nas instituições de nível superior, especialmente as mais recentes criadas e de menor porte, está bastante direcionado a capacitação técnico-profissional, isto é, a preparação de mão-de-obra (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 35).

Em 2002, o discurso de campanha de Lula, candidato que seria o futuro presidente do Brasil, reavivou o sentimento de cidadania do povo brasileiro e conseguiu fazer com que muitos brasileiros fossem às urnas, obtendo expressiva votação ao vencer com 62% dos votos válidos.

Nessa conjuntura, os trabalhadores ansiavam por mudanças, de modo que foram buscar apoio nas entidades sindicais e partidárias dos trabalhadores. Não imaginavam, contudo, que o governo autodeterminado de esquerda iria dar continuidade à política vigente durante o governo de oito anos de FHC.

1.2. O Governo Lula da Silva e a educação subordinada ao mercado (2003-2010)

Em 2002, com a eleição do Presidente Lula, havia expectativas por parte dos trabalhadores e dos intelectuais progressistas que houvesse modificações na política econômica. Entretanto, o governo Lula optou pela manutenção da política neoliberal. Guimarães *et alli* (2011) esclarecem:

Desse modo, sustentado ideologicamente no discurso de reformas estruturais que levariam ao desenvolvimento nacional, o Estado brasileiro adentra o século XXI marcado por um processo histórico de submissão/dependência internacional, construído a partir de acordos/consenso com a burguesia brasileira. (GUIMARÃES *et alli*, 2011, p. 23).

Em 2003, as políticas educacionais estavam propostas no programa *Uma Escola do Tamanho do Brasil*. Seus elaboradores faziam críticas aos encaminhamentos dados pelo MEC às questões educacionais nos anos que antecederam ao governo Lula. O programa projetava mudanças na educação em face das desigualdades educacionais, econômicas, sociais e culturais do povo brasileiro.

O governo Lula escolheu pagar os juros da dívida financeira, deixando em segundo plano as obrigações sociais. Ao se analisar o Orçamento Geral da União em 2010, verificou-se que foram gastos 635 bilhões de reais para o pagamento de juros, amortizações e refinanciamentos da dívida pública, constituindo este montante em 43% dos gastos públicos, em contraponto aos ínfimos 2,89% previstos para serem destinados à educação.

A ênfase na política econômica, vinculada ao capital financeiro internacional, direcionou investimentos para um tipo de educação voltada para as forças produtivas, especificamente a graduação e a pós-graduação nas áreas de ciências e tecnologia, colocando as ciências humanas em segundo plano. As políticas educacionais se transformaram em verdadeiras políticas econômicas a serviço das forças centrais do capitalismo atual: a ciência, a tecnologia e a informação.

Dentre as políticas públicas comprometidas com a lógica do capital e voltadas para a educação superior efetivadas durante o governo Lula, destacam-se:

a) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004), a fim de dar continuidade às políticas de avaliação promovidas pelo Ministério da Educação aos cursos de graduação e aos alunos das IES na década de 1990.

O SINAES é uma política de resultados orientada pelas recomendações do Banco Mundial. A Lei prevê a melhoria do ensino ministrado nas IES por meio da avaliação de desempenho, implicando a responsabilidade dessas instituições de assegurar uma formação superior de qualidade. Contradiz a intencionalidade do SINAES a posição de Queiroz (2011, p. 40): “a concepção desse exame é marcada pela introdução de mecanismos de mercado, nos quais o controle sobre os resultados das instituições de educação superior é subordinado a uma mera lógica burocrática, tecnicista e economicista.”

Diante das explicações da autora, nota-se que a intenção do SINAES, ao avaliar o desempenho dos alunos, é desqualificar o trabalho acadêmico pedagógico desenvolvido pelas

IES, pois para melhorar efetivamente a qualidade de ensino se faz necessário reconhecer que a educação é um direito social; além de melhorar a infraestrutura, as condições de trabalho dos professores e priorizar uma formação comprometida com as necessidades da classe trabalhadora.

b) a instituição do Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas IES públicas federais por meio do Projeto de Lei nº 3.627 de 2004.

A implantação do sistema de cotas raciais, por meio do Projeto de Lei nº 3.627 de 2004, nada mais é que a importação de um modelo idealizado pelos Estados Unidos, país que teve um histórico secular de racismo oficializado, ou seja, praticado pelo Estado, e que em 2007 foi abolido. A Suprema Corte dos Estados Unidos decidiu que a raça de uma pessoa não seria mais requisito para determinar onde ela deveria estudar.

Trata-se de uma demonstração do quanto o Brasil está atrasado em relação às ações afirmativas. As ações afirmativas são compreendidas como políticas que configuram uma reparação ou ressarcimento de danos causados por discriminações históricas ocorridas no Brasil. Colocam-se as ações afirmativas em prática para suavizar problemas que têm raízes profundas na cultura do país.

No Brasil, o mais adequado seria a implantação de cotas sociais para saldar o débito da exclusão histórica da classe trabalhadora à educação superior, de modo que naturalmente os negros e indígenas estariam integrados. Os dados do Censo Demográfico 2010 mostram que negros e pardos contam aproximadamente 97.000.000 das pessoas brasileiras, representando 50,86% do total da população brasileira, que é de 190.732.694.

Outras duas medidas poderiam evitar a promulgação do Projeto Lei nº 3.627/2004: a) o cumprimento da CF/1988, que traz como um dos objetivos da República Federativa do Brasil a erradicação da pobreza e da marginalização social e a redução das desigualdades sociais e regionais (art. 3º, inciso III); b) e a implementação de políticas que promovam o avanço qualitativo do ensino nos níveis fundamental e médio.

c) o incentivo à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica por meio da Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004, estabelecendo medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do país.

As pressões da globalização e do neoliberalismo determinaram no Brasil um direcionamento da ciência, tecnologia e informação ao paradigma sistêmico evolucionista¹¹ e a adoção do gerenciamento ótimo, isto é, alcançar a máxima eficiência e eficácia do modelo competitivo. Essa lei, com forte apelo econômico em detrimento da sustentabilidade ambiental e social, tem por objetivo promover parcerias entre universidades e empresas e a integração entre universidades brasileiras e internacionais, não havendo estímulo para integração público-público.

d) as Parcerias entre as Universidades Federais e as Fundações de Apoio, viabilizando a captação de recursos privados para financiar suas atividades, por meio do Decreto 5.205 de 2004.

Di Pietro (2003) discute a legitimidade da atuação das Fundações de Apoio ao afirmar que:

Esse ente de apoio assume a gestão de recursos públicos próprios da entidade pública. O serviço é prestado por servidores públicos, na própria sede da entidade pública, com equipamentos pertencentes à Universidade Federal, só que quem arrecada toda a receita e a administra é a entidade de apoio. E o faz sob as regras das entidades privadas, sem a observância das exigências de licitação (DI PIETRO, 2003, p. 418).

Trata-se de mais uma lei que busca desvalorizar o espaço público. Autores como Sguissardi (2003) e Marques e Velloso (2005) conceituam as fundações de apoio de “ponte de ligação entre o público e o privado”. A lei revela o enquadramento do Brasil aos ditames do mercado internacional, sendo a base da política de governo de FHC e tendo continuidade no governo de Lula, pois ambos os governos viabilizaram ações de fomento do privado em detrimento do público.

e) as Parcerias Público-Privadas (PPP), instituindo normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública, por meio da Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Com especial destaque para a política de educação a distância, indicada na proposta de criação da Universidade Aberta do Brasil; a utilização do Plano de Desenvolvimento Institucional, elemento-chave na política de avaliação em curso conduzida pelo SINAES; a política de cotas expressa na política de democratização do acesso e da assistência estudantis; e a diversificação das fontes de financiamento da IFES (LIMA, 2006).

¹¹ Paradigma sistêmico evolucionista: compreensão dos sistemas econômicos com sistemas abertos que, por operarem fora do equilíbrio, são capazes de evolução (mudança qualitativa).

A Lei nº 11.079, de dezembro de 2004, quando aplicada às universidades federais podem estimular a terceirização, a inobservância à Lei de Licitação nº 8.666/1993 e o fim do concurso público para professores. Cabe destacar que a noção da educação como um descaracterizado “bem público” cria as bases políticas e jurídicas para a diluição das fronteiras entre o público e o privado.

f) a Lei de Inovação Tecnológica: Lei nº 10.973/2004.

Esta Lei regulamenta a mobilidade de pesquisadores das universidades públicas que desejam atuar na iniciativa privada sem se desvincularem da universidade, facultando às universidades prestação de serviços para instituições públicas ou privadas e à cessão de laboratórios e equipamentos para utilização por empresas.

g) o Programa Universidade para Todos (ProUNI), instituído pela Lei nº 11.096, de 2005, que visa à ampliação de vagas e à isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior.

O ProUNI foi recebido com muito interesse pela iniciativa privada, uma vez não havia a necessidade de ampliar, mas, sim, otimizar as vagas não preenchidas. Trata-se de uma operação de salvamento para o setor privado, que, de acordo com as entidades patronais, conta com uma inadimplência na ordem de 35% a 45%. A lei supracitada revela o falso propósito social dessa política, que faz avançar ainda mais a privatização do ensino superior.

h) a Educação a Distância, que regulamentou sua oferta no Brasil e consolidou a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro por meio do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

A educação a distância é a modalidade prioritária para as políticas do Banco Mundial. Autores como Preti (1998) e Borges (2005), ao se referirem às políticas do Banco Mundial, apontam que a educação a distância atende mais aos anseios das propostas neoliberais do que às necessidades educacionais de uma sociedade em desenvolvimento, como o Brasil. Uma constatação que não condiz com a luta histórica por uma educação pública de qualidade como direito para todos.

Quando se apresenta a educação a distância para formação de professores, ela é justificada diante das necessidades de qualificação e adequação profissionais aos imperativos da especialização no processo produtivo e de uma formação mais compatível com a aquisição de competências de modo rápido.

Gentili (1999) menciona a “macdonaldização” da educação, referindo-se à concepção mercantilista e utilitarista do conhecimento, tendo a educação um caráter economicista. A educação a distância para formação de professores chega aos ouvidos da população como

sendo capaz de resolver os problemas da educação brasileira. No entanto, sabe-se que discutir a formação de professores pressupõe pensar também sobre políticas de melhoria das escolas e de definição de uma política global que articule a formação de professores com sua valorização, mediante a dignificação da profissão do professor.

A formação de professores a distância mais desqualifica que qualifica, pois desconsidera o contexto experiencial e cultural de cada profissional. Faria Filho (1999) afirma que a educação a distância não permite ao professor (res)significar suas ações, seus anseios e sua forma de conceber o mundo. A essa afirmação, somam-se as críticas de educadores e associações, com destaque para a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), que, em encontro realizado em Florianópolis (ENanfope, 2002), assim se manifestou com relação à formação de professores a distância:

Muitos desses cursos a distância são de qualidade duvidosa, denunciando como verdadeiras fábricas de diplomas e que se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Por isso, a EAD tende a ser pensada mais como uma política compensatória, dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. Por isso, a Anfope insiste na necessidade de os processos formativos iniciais serem presenciais (ENanfope, 2002, p. 27).

A partir do posicionamento da Anfope, pondera-se que a formação de professores deve ir além do ambiente escolar, chegando à vida e ao cotidiano desses profissionais, que possuem uma história, direitos, diferenças, um rosto, um nome, uma identidade.

i) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

Inicialmente, o REUNI gerou vários protestos do movimento estudantil e das entidades de representação docente, mas, diante do quadro de precariedade de recursos materiais e humanos, a resistência cedeu lugar à adesão, e, em 2008, 54 universidades aderiram ao programa. De acordo com Chaves e Araújo (2011, p. 67), as universidades que aderiram ao programa deveriam cumprir metas definidas pelo MEC, entre elas “a ampliação de vagas no ensino da graduação, o aumento da taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e a relação aluno/professor para a razão de 18/1.”

Nota-se que a proposta de mudança no ensino superior foi definida por Decreto, isto é, sem qualquer debate prévio com a comunidade universitária ou a sociedade. O discurso da “adesão voluntária” quer reeditar, na verdade, a fórmula do contrato de gestão, lançado por Bresser Pereira. O governo oferece recursos em troca do cumprimento de metas. Com isso,

autonomia universitária se perde no caminho. Por meio do contrato de gestão, o Estado transfere recursos para a Organização Social executar os serviços que anteriormente eram prestados por ele. Além disso, a organização se obriga a captar mais recursos no mercado a fim de ampliar a oferta dos serviços à população. Esses recursos podem ser captados através de venda de bilheteria, projetos culturais com incentivos fiscais, doações ou mesmo contribuições de associados e empresas, dentre outras fontes (Brasil, 1997).

O REUNI propõe cursos rápidos, de dois ou três anos. A formação inicial seria de bacharelado. Posteriormente, para se ter acesso ao mercado de trabalho, seria necessário cursar complementações de dois a cinco anos, não necessariamente nas universidades federais, abrindo o mercado para as instituições privadas, que seriam beneficiadas também pelo programa.

Percebe-se que o discurso da democratização do acesso escolar transformou-se em massificação, uma vez que não há conciliação entre o crescimento quantitativo dentro das universidades federais com a qualidade socialmente referenciada. Não há justiça social no acesso ao ensino superior sem a garantia da permanência nos estudos, da empregabilidade, de salários dignos, da qualidade nas condições de trabalho.

Diante desses fatos, a formação de professores continua sendo um desafio. Um dos objetivos do REUNI é o aumento da oferta de vagas, principalmente no turno noturno para as licenciaturas, em função da falta de professores nos ensinos fundamental e médio e nas áreas de química, física, matemática e biologia. Esses cursos seriam, portanto, direcionados aos alunos socioeconomicamente desprivilegiados e/ou trabalhadores. Lima e Machado (2014) a esse respeito explicam:

Os novos alunos da educação superior, muitos provindos de camadas socioeconômicas desfavorecidas, nem sempre contam com um acompanhamento adequado de suas necessidades pedagógicas. Além disso, as condições que asseguram a qualidade do ensino nem sempre têm sido atendidas (*op. cit.* 2014, p. 80).

Essa realidade corrobora a evasão nos cursos de licenciatura. O investimento governamental no aumento de vagas nos cursos de licenciaturas não tem sido acompanhado do interesse dos jovens por esses cursos. De acordo com Adachi (2002), os baixos salários e as condições precárias de trabalho têm afastado os jovens da profissão docente e contribuído para a evasão nos cursos de licenciatura.

j) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007.

O PDE (2007) foi elaborado a partir da lógica de mercado, sendo traduzido à época, segundo Saviani (2007, p. 1253), como uma espécie de “pedagogia de resultados”. Como interpretar a “pedagogia de resultados”? Nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviços; os que aprendem são clientes e a educação é um produto.

Na realidade os alunos não são os clientes, estes são as empresas. Os alunos são os produtos que devem ser formados para atender às necessidades dos clientes, ou seja, das empresas.

No texto do PDE, não se encontra menção a mudanças imediatas nas escolas (melhorias na infraestrutura, equipamentos, laboratórios, oficinas pedagógicas, refeitórios). Não há nenhuma indicação de meios para levantar o ânimo dos professores. 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.

k) o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

O Compromisso Todos pela Educação é uma política de forte cunho gerencialista, constituída a partir do movimento empresarial Todos pela Educação, o qual, segundo Shiroma (2011, p. 233) foi “criado por um grupo de intelectuais orgânicos do capital.”

Durante dois anos, esses intelectuais propuseram um pacto pela educação com sindicatos, sociedade educacional e civil e mobilizaram a iniciativa privada para atuar junto com o Estado no provimento da educação.

Entre as 28 diretrizes do Decreto nº 6.094/2007, as de número XXVII e XXVIII pressupõem que os entes federados, ao aderirem ao PDE, devam firmar parcerias com entidades externas à escola.¹² Observa-se uma prerrogativa de desobrigação do papel do Estado com o provimento e a manutenção da educação. Essa ação fortaleceu os empresários da educação que têm, até mesmo nos dias atuais, no Estado o seu principal cliente.

l) a aferição da qualidade de ensino por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 pelo MEC, que analisa o desempenho de escolas, municípios, estados e do país, e define a política de investimento de recursos na Educação.

¹² Diretrizes do Decreto nº 6.094/2007: “XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas; XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB” (BRASIL, 2007).

Dias Sobrinho (1999) aponta que a avaliação é um instrumento amplamente utilizado como forma de viabilizar as reformas neoliberais, que se associam, assim, às premissas de que o Estado deve assumir as funções de controle, planejamento e avaliação da educação. Nesse contexto, surge o que Afonso (2009, p. 49) denomina de o “Estado Avaliador”, o qual “passa a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.” Desse modo, o Estado está se apropriando dos resultados das avaliações e transformando-os em moedas negociáveis no processo de mercado nacional e internacional.

O discurso em prol da educação pública, proferido por Lula no início de seu primeiro mandato, dá lugar a outro tipo de raciocínio, qual seja, a tendência de privatizar a educação superior pública, repetindo a receita do governo de FHC e atendendo às recomendações dos organismos internacionais, que defendem a redução dos custos e a formação de recursos humanos mais produtivos e competitivos. É o que se observa após análise das políticas públicas efetivadas durante o governo Lula. Silva Júnior (2005) se pronuncia:

E, procurando atender aos interesses do capitalismo atual, cujas forças produtivas centrais (ciência e a tecnologia e informação), o sistema educacional no governo Lula, tende principalmente à produção dos dois primeiros elementos. A educação, assim, se destaca não como civilizadora, mas encontra-se subordinada à economia, enquanto mediadora das políticas de ciência e tecnologia. Nessa direção, o referido sistema educacional, especificamente a graduação e a pós-graduação, estaria a serviço da competitividade no mercado mundial: investimentos em pesquisas nas denominadas “áreas duras”, colocando as ciências humanas em segundo plano, sob a justificativa de fortalecimento da indústria e da agropecuária (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 31).

Assim sendo, subentende-se que uma nova cultura universitária foi produzida nos governos FHC e Lula, a cultura mercantil, surgindo a figura de uma instituição prestadora de serviços para o mercado. As políticas públicas voltadas para a educação superior foram direcionadas para atender aos interesses do sistema capitalista globalizado.

Outra política que atende às solicitações dos organismos internacionais, implantada no governo Lula, é o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, que recebeu incentivos do Banco Mundial em relação à diversificação da educação superior. Otranto (2006) explica:

Se analisarmos o documento do Banco Mundial, de 1994, veremos o incentivo à diversificação da educação superior, amparado na crítica ao modelo de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa que,

segundo o Banco, são muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres. (...) O documento do Banco Mundial de 1999, por sua vez, além de também destacar a necessidade de diversificação das instituições, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos (OTRANTO, 2006, p.20).

O marco legal para a concretização desse programa de expansão foi o Decreto nº 6.095/2007, que estabeleceu a criação dos Institutos Federais e as normas para a transformação dos 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 36 Escolas Agrotécnicas, 32 escolas vinculadas às universidades federais e a Escola Técnica Federal de Palmas em *campi* desses Institutos. O Decreto previu o projeto de organização de uma rede federal com reengenharia organizacional, montada a partir da “agregação voluntária” das instituições já existentes à nova instituição – os Institutos Federais. As instituições de educação profissional foram “convidadas”, pela Chamada Pública MEC/SETEC 002/07, a aderir à nova instituição no prazo de 90 dias. Em julho de 2008, deu entrada no Congresso Nacional a Mensagem 513, assinada pelo Presidente da República, encaminhando o Projeto de Lei nº 3.775/2008, que daria uma nova conformação à rede federal e criaria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O Projeto foi aprovado em dezembro de 2008, dando origem à Lei nº 11.892/2008.

Ciavatta (2010) declara reconhecer o mérito da iniciativa, mas destaca a presença, o apoio e a defesa reiterada dos propósitos do programa de expansão que são feitos na imprensa por empresários e Organizações não Governamentais (ONGs), das quais se destaca a Fundação Ayrton Sena.

Se nossa interpretação é correta, primeiro, não se trata de política pública, de ensino médio obrigatório e gratuito, como é, por lei, o ensino fundamental, mas de programas com expressivo apoio do setor privado, ONGs e empresários. Seria apenas um louvável trabalho comunitário se não tivéssemos, na educação brasileira, o viés da privatização e da prevalência da formação voltada para as empresas e/ou o mercado a partir da educação profissional, em detrimento da formação geral (CIAVATTA, 2010, p. 166).

Mais uma vez a opção do governo Lula pela parceria entre o governo federal e a iniciativa privada é evidenciada. É a submissão da educação à lógica capitalista: produção, lucro, exploração do trabalhador, competitividade e mercantilização.

O texto da Lei nº 11.892/2008 estabelece que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia tem como proposta realizar e estimular a pesquisa aplicada, apontada pelo Banco Mundial como modelo alternativo à pesquisa das universidades, conforme indica Otranto (2010):

A análise da lei já aponta algumas ambiguidades que vêm gerando interpretações particulares. Uma delas é atribuir o significado de “pesquisa aplicada” à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais. Porém, a quantidade de finalidades e características expressas na lei, no seu artigo 6º, passa a certeza de que o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à “universidade de pesquisa”, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial (OTRANTO, 2010, p. 101-102).

Avalia-se que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em sua grande maioria, não estavam preparados para a transformação em instituições de educação superior multicampi, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, como a oferta de ensino de graduação, licenciatura e pós-graduação, e a realização de atividades de pesquisa e extensão, além de outras atividades não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os Institutos Federais, tais como: o ensino médio, o ensino técnico e a educação de jovens e adultos. Percebe-se que as atribuições dos Institutos Federais se somam àquelas determinadas para as universidades, mas terão que ser desenvolvidas fora da estrutura universitária.

A oferta de licenciaturas e capacitação pedagógica de professores nos Institutos Federais é paradoxal, tendo em vista que, na maioria das vezes, essas instituições não contam em seus quadros com docentes licenciados, isto é, com formação pedagógica. Isso corrobora a política de formação aligeirada para os professores, tão estimulada pelos organismos internacionais, fortalecendo ainda mais a banalização da formação de professores diante de um cenário que, longe de estar beneficiando, está comprometendo o futuro profissional desses e a qualidade do ensino oferecido para a maioria das crianças e jovens brasileiros. Trata-se de um movimento acelerado de desarticulação e desmontagem das instituições universitárias.

É preciso estar atento para o fato de que as reformas educacionais são resultantes das opções e decisões políticas articuladas ao projeto de sociedade que os governos definem para os diferentes cenários históricos e conjunturais. Nesse sentido, Brzezinski (2010) explica a existência de tramas legislativas e embates entre dois projetos de sociedade e de educação que se localizam em dois mundos, quais sejam, o real e o oficial.

Este mundo real na sociedade brasileira, sob minha perspectiva, é aquele construído na luta dos educadores, travada desde os anos 1980, para resistir e tentar modificar as práticas autoritárias de traçar políticas educacionais consentâneas com interesses apenas dos que detêm o poder econômico e político em nosso país. Destaco ainda que o mundo vivido tem como prática a defesa da cidadania e que se coloca, dialeticamente, como um movimento mais vigoroso a cada vez que aparenta ter sido desmobilizado pelos golpes desferidos pelo mundo oficial. Este, por sua vez, é considerado por mim como aquele em que, com aporte nos princípios, políticas e práticas neoliberais, vem saudando a globalização excludente como sinal inquestionável de desenvolvimento sustentável, de modernidade, de qualidade de vida no planeta, reafirmando a parceria com elites dominadoras e com o capital estrangeiro que ditam normas para as políticas públicas brasileiras, determinadas pelo Estado Mínimo Nacional (BRZEZINSKI, 2010, p. 186).

Ao mesmo tempo é necessário lembrar que todas as opções e decisões políticas se materializam em um espaço concreto, que é a escola e a sala de aula. A seguir, analisa-se o início do governo Dilma, que parece seguir as mesmas orientações neoliberais de seu antecessor.

1.3 Governo Dilma Rousseff (2010-2014): a escolha pelo continuísmo

Desde que foi eleita até perto do fim de seu mandato, o que se observa no governo Dilma é a opção pelo continuísmo do governo Lula em relação à expansão das universidades federais consonante com as demandas econômicas, inclusive, o processo da internacionalização da educação superior. Em diversas entrevistas, a Presidente Dilma afirma a necessidade de continuar investindo para estimular o desenvolvimento da ciência e tecnologia, como também vem ressaltando a importância das seguintes políticas: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa Ciências Sem Fronteiras e o Plano Inova Empresa.

Com relação ao REUNI, Lisboa (2013, p.9) afirma que “enquanto o governo Dilma passa à sociedade a falsa ideia de que as demandas do ensino superior estão sendo atendidas a comunidade universitária sofre as consequências de uma expansão desordenada e com interrupções.” Lisboa (2013) menciona que o REUNI não cumpre as metas e agrava as condições de funcionamento das universidades federais. Cita o exemplo do Pólo Universitário de Rio das Ostras, que foi criado em 2004, mas teve suas obras interrompidas porque a verba

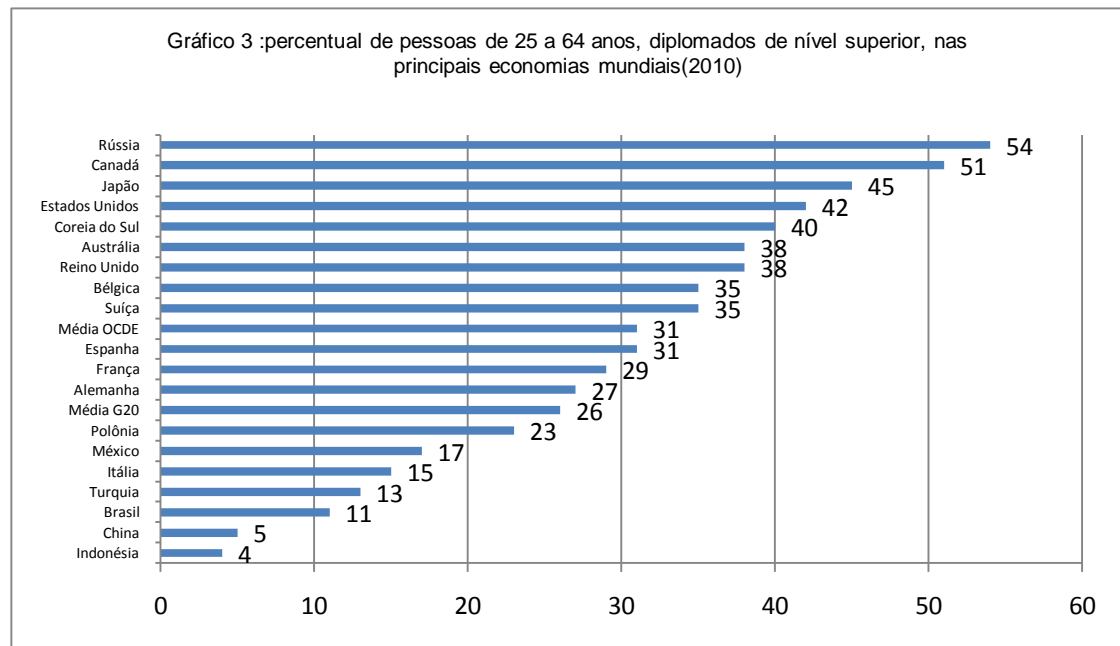
do REUNI acabou em 2010. As obras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) também estão paradas porque as empresas contratadas faliram antes de terminarem a construção dos prédios. As consequências, na verdade, foram inúmeras, dentre elas a situação dos cursos que estão sendo ministrados em espaços improvisados, sem laboratórios e em locais insalubres. O que o governo Dilma chama de “democratizar o acesso ao ensino superior” resulta em um direito social precarizado e malfeito para a sociedade.

Ainda sobre o REUNI, Rodrigues e Xavier (2013, p. 19) explicam que, no governo Dilma, “a desconstrução da carreira docente é uma das estratégias para acelerar o processo de privatização”. Essa ação tem como pano de fundo transformar a universidade em uma “prestadora de serviço”, livrando o Estado de sua obrigação com a sociedade e transformando a atividade docente em parte de um grande negócio. O professor universitário é transformado em um transmissor mecânico de conhecimento, rompendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A expansão das universidades federais sem observar a qualidade de ensino e as condições de trabalho dos docentes trouxe o retorno do tecnicismo e o empobrecimento da formação superior de caráter humanista.

O relatório *Regards sur l'éducation 2012*, elaborado pela Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹³, apresenta a trajetória da educação no conjunto de países membros da organização e de outras nacionalidades. Quando confrontado com nações de maior e menor porte econômico, o Brasil apresenta um notável atraso sociocultural. O Gráfico 3 ilustra o percentual de pessoas com ensino superior, de acordo com o tamanho do Produto Interno Bruto (PIB) 2010, além de apresentar as médias verificadas no conjunto das nações que compõem a OCDE e o G20¹⁴.

¹³ Países membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estônia, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, República Eslováquia, República Tcheca, Reino Unido, Eslovênia, Suécia, Suíça e Turquia.

¹⁴ O G20 congrega países ricos e emergentes. São eles: África do Sul, Argentina, Brasil, México, Canadá, Estados Unidos, China, Japão, Coreia do Sul, Índia, Indonésia, Arábia Saudita, Turquia, França, Alemanha, Itália, Rússia, Reino Unido, Austrália e União Europeia.



Fonte: OCDE (2012); reelaborado por Moraes (2014).

Conforme demonstrado no gráfico, o Brasil ocupa a antepenúltima posição no rol das nações selecionadas com apenas 11% da população com diploma de ensino superior na faixa etária de 25 a 64, enquanto Rússia e Canadá apresentam, respectivamente, 54% e 51% da população nessa faixa etária com formação em nível superior.

Em relação ao volume de riquezas produzidas internamente, o Brasil ocupa a 7ª posição no ranking mundial, segundo o Relatório do Banco Mundial (2013). Entretanto, o prestígio do Brasil quanto ao PIB não reflete na educação, deixando-o abaixo de países de PIB *per capita* muito inferior, como é o caso da Rússia e do México, e da Turquia, que têm o PIB *per capita* similar ao do Brasil.

O programa Ciência sem Fronteiras também é uma política importante no governo Dilma. Por ser um “programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (BRASIL, 2012), oferece benefícios financeiros, através de editais de bolsas, aos candidatos que desejarem cursar parte da graduação ou pós-graduação no exterior.

Esse programa foi apresentado pela presidente Dilma Rousseff, em dezembro de 2011, numa solenidade no Palácio do Planalto. É resultado de trabalho do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do MEC juntamente com as suas respectivas instituições de fomento, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), bem como com as Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

De acordo com o projeto que regulamenta e norteia o programa Ciência sem Fronteiras, há previsão de que 75 mil bolsas sejam concedidas em quatro anos, visando a promover intercâmbio internacional de forma que alunos de graduação e pós-graduação possam fazer estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação (BRASIL, 2012).

Sem dúvida, um dos pontos de fragilidade do programa pode ser o fato de as 75 mil bolsas estarem exclusivamente vinculadas às necessidades do mercado. Dias Sobrinho (2010) explica:

Trata-se da economia do conhecimento, o que significa a possibilidade de aplicar e transformar o conhecimento em riquezas. Daí o prestígio de áreas tecnológicas, com as engenharias, administração e economia (...) educação superior é a chave da economia (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 77).

Segundo o referido autor, a doutrina neoliberal responsabiliza o Estado pela crise econômica e caracteriza o setor público como ineficiente. Nessa linha de raciocínio, a educação superior é determinada a receber recursos do mercado capitalista. A partir desse raciocínio, observa-se também o aumento da interferência dos organismos internacionais. A UNESCO, por exemplo, elabora documentos com força de política pública para a educação no Brasil. Em seus documentos, a organização argumenta que as universidades necessitam estar abertas às novas exigências, sobretudo, caracterizando os estudos superiores por uma maior flexibilidade.

O programa Ciências sem Fronteiras está em andamento, com a adesão de universidades de todo o país. Os critérios de concessão de bolsas e recursos a pesquisadores por meio desse programa, no entanto, determinam que as pesquisas se voltem exclusivamente às necessidades tecnológicas do mercado e da indústria, de modo que as áreas de ciências humanas e sociais, consideradas menos mercadológicas e tecnológicas, não são contempladas com recursos financeiros desse programas.

Descrito o cenário da submissão do Brasil aos organismos internacionais, é fundamental analisar o governo Dilma sob a perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).

O Projeto de Lei nº 8.035/2010, que tramitou no Senado Federal como Projeto de Lei da Câmara dos Deputados (PLC) nº 103/2012, não observou as deliberações da

CONAE/2010¹⁵ e não cumpriu as exigências determinadas pela Emenda à Constituição nº 59/2009, que alterou o *caput* e os incisos do Art. 214 da Constituição Federal de 1988, passando a ter a seguinte redação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1998).

Além da inobservância às exigências federativas determinadas pela Emenda Constitucional 59/2009, é importante ficar atento às metas do PLC nº 103/2012, as quais são direcionadas à valorização e formação dos profissionais da educação, à remuneração e carreira e às condições de trabalho:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação e valorização dos(as) profissionais da educação, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; **Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino; **Meta 17:** valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º (sexto) ano da vigência deste PNE; **Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar

¹⁵ A Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorreu em Brasília, entre os dias 28 de março e 1 de abril de 2010. Participaram a sociedade política e os diversos setores da sociedade civil vinculados à educação. Várias entidades de estudos e pesquisas em educação também participaram, entre elas: Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Essas entidades articularam suas defesas sobre todos os níveis e modalidades de ensino.

como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII¹⁶ do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, PLC nº 102/2012).

De acordo com o Art. 37, inciso II, da Constituição Federal/1998 e o Art. 67 da LDB, o ponto de partida para o ingresso na carreira de professor da rede pública de ensino deveria ser a aprovação em concurso público de prova ou em concurso público de prova e avaliação de títulos, situação que ainda não é cumprida em muitos municípios. Essa exigência legal, nesses municípios, cede lugar à cultura das contratações temporárias, impedindo o cumprimento dos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade no processo de ingresso na carreira pública.

Não há, no âmbito do PLC nº 103/2012, uma meta exclusiva para explicitar como o Plano Nacional de Educação trataria da viabilização do concurso público como política educacional no país. O que se tem é a Portaria Normativa nº 3/2011 do MEC, que institui a Prova Nacional de Concursos para o Ingresso na Carreira Docente como forma de subsidiar a admissão de docentes para a educação básica no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

No que concerne à formação inicial e continuada, faz-se pertinente destacar as metas 15 e 16 do PLC 103/2012. Promete-se que a formação inicial e continuada acontecerá por meio de ações construídas em regime de colaboração entre os entes federados. Uma delas é a apresentação da demanda por formação. Exige-se, portanto, a) um diagnóstico fidedigno da demanda por formação; b) a ampliação do programa permanente de iniciação à docência; c) a implementação de programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; e d) a garantia de financiamento estudantil, desde o ensino médio, a estudantes que queiram se matricular em cursos de licenciatura até a conclusão da graduação, para que possam desenvolver sua formação com as devidas condições, preferencialmente em universidades públicas.

Sobre a remuneração e a carreira, a Lei Federal nº 11.738/2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Ora, reivindicar remuneração e carreira condigna com o nível de formação é parte não somente da luta pela valorização dos próprios profissionais da educação, mas também pelo prestígio que a área educacional precisa ter de fato e de direito.

¹⁶ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Especificamente na meta 17, o Plano Nacional de Educação estabelece que, até o final do sexto ano de vigência, o piso salarial deve se equiparar ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Além da remuneração, outro problema que aflige os profissionais da educação é o exercício da jornada de trabalho em dois ou mais estabelecimentos de ensino. O Plano explicita a exigência da implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. Mas, para que essas metas sejam alcançadas, será necessário que elas estejam incorporadas ao pacto federativo.

A redação do PLC 103/2012, que resultou no Plano Nacional de Educação, atendeu aos interesses da Presidência da República, indeterminando o uso das verbas públicas para a educação, fortalecendo a parceria público-privada na educação superior e em outras modalidades de ensino. Com tal redação, um novo capítulo na educação brasileira será escrito nos próximos 10 anos de vigência do futuro PNE. Possivelmente, a concepção de educação pública estará corroída pelas parcerias público-privadas.

A análise do contexto político e econômico descrito neste capítulo permite afirmar que a educação brasileira, desde a década de 1990, foi guiada pela vigência do neoliberalismo, que tem o poder de administrar a vida social. Corroborando a ideologia neoliberal, o que se tem hoje na formação inicial e continuada dos professores são diretrizes curriculares ligadas às exigências dos organismos multilaterais, direcionadas para a lógica do mercado, pragmatistas, profissionalizantes, aligeiradas, descontextualizadas e a distância, desconsiderando o objeto central do professor em formação inicial e contínua: a docência.

Em meio a isso, o professor passa a ser questionado e culpabilizado pelas mazelas do ensino público. A formação de professores voltada apenas para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho faz com que esses profissionais percam o controle do seu trabalho, pois passam a atender determinadas diretrizes sem possuir conhecimento teórico que os auxiliem a compreender as determinações que lhe são impostas e a efetivar a função social da escola.

Considerando o contexto apresentado, no próximo capítulo, pretende-se analisar as diretrizes propostas para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica incorporadas pelo governo brasileiro resultantes de acordos internacionais. Pretende-se, ainda, discutir as exigências previstas em lei para a formação inicial e continuada e o papel do professor na Educação Básica.

CAPÍTULO 2

Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica

As diretrizes propostas e incorporadas pelo governo brasileiro, após a década de 1990, para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica resultam de acordos internacionais, mas são formuladas e traduzidas em medidas legais de âmbito nacional. Neste capítulo, discutem-se essas diretrizes, bem como se apresentam estudos acerca do papel do professor na Educação Básica.

A Educação Básica para os organismos internacionais é um nível de ensino para inserir os países em um mundo competitivo e globalizado. Nesse novo contexto mundial, o trabalhador precisa dominar os códigos de modernidade. Nesse sentido, a educação é considerada de “qualidade” se formar pessoas para atender aos setores produtivos. A esse respeito, Shiroma (2004) explica:

Alega-se que o novo paradigma produtivo demanda requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Iniciou-se uma polêmica em torno de explicações dos avanços da tecnologia em todas as esferas. Disseminou-se a idéia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter o emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade (SHIROMA, 2004, p. 55).

O objetivo da Educação Básica no paradigma produtivo é elevar a qualificação geral da força humana de trabalho, no entanto, isso não será garantia de trabalho para todos, pois, sabe-se que o desemprego tecnológico é uma tendência do capitalismo e uma realidade nessa fase de acumulação flexível. A escola no paradigma produtivo é desafiada a oferecer um ensino capaz de dar respostas às necessidades da sociedade informacional. Formar, nessa ótica, é preparar com destreza o cidadão eficiente, competente e flexível para o mercado de trabalho. Sendo assim, o acesso, a permanência e a conclusão com sucesso da Educação Básica, ou a negativa dessa situação, passa a determinar a inclusão ou exclusão social do trabalhador.

Surge, assim, o mercado educacional, e ampliam-se as parcerias público-privadas no campo da educação. A política educacional passa a ser sustentada pelos princípios da focalização, descentralização e privatização.

Na LDB/1996, a Educação Básica é um dos níveis da educação escolar organizada em etapas que compreendem a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. No entanto, observando o princípio da focalização, o Banco Mundial conceitua Educação Básica como sendo apenas o ensino fundamental (anos iniciais), o que é respaldado, no Brasil, pela Lei nº 9.424/1996.

Em consonância com a observação do Banco Mundial, criou-se, por meio da referida Lei, o FUNDEF, que dispunha sobre o financiamento da Educação Básica, especificamente do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, conforme apontado por Davies (1999):

Além de não garantir nem o desenvolvimento, nem a melhoria do ensino fundamental, pela sua lógica de redistribuição dos recursos com base no número de alunos existentes, contribui para enfraquecer e desarticular o sistema de ensino, uma vez que, segundo a Lei nº 9.424/96, as matrículas da Educação Infantil, de jovens e adultos (EJA) e do Ensino Médio não são consideradas para efeitos de redistribuição dos recursos. Como só as matrículas do Ensino Fundamental regular valem para a obtenção dos recursos do FUNDEF, as autoridades tenderão a privilegiar tais matrículas e deixar de lado as dos demais níveis, que trazem um centavo a mais para os cofres dos governos (DAVIES, 1999, p. 17).

As políticas de focalização fragmentam a Educação Básica e fragiliza os demais níveis e modalidades de ensino. Ademais, a opção por uma modalidade de ensino se revela contraditória, pois o discurso de colocar o país em condições de modernidade e competitividade não se sustenta quando o Estado deixa lacunas no campo educacional e abre espaço para a iniciativa privada, que passa a ampliar seu campo de atuação.

A descentralização é outro princípio adotado pelos organismos internacionais para a modernização gerencial da gestão pública. Esse mecanismo, de acordo com o discurso oficial, deveria propiciar maior justiça social, contudo, serviu apenas para retirar do Estado sua responsabilidade, como observa Castro (2001):

A descentralização do estado implica necessariamente a redefinição dos papéis desempenhados por todas as esferas governamentais, uma vez que a prestação direta dos serviços educacionais, sem ser aliada ao setor público, deve ser mais claramente percebida como responsabilidade igualmente compartilhada entre as esferas subnacionais e deve contar com a participação ativa da sociedade (CASTRO, 2001, p.112).

A descentralização resultou numa série de mudanças recomendadas pela LDB/1996: O ensino fundamental passou a ser responsabilidade dos municípios, e o ensino médio, competência do estado subnacional.

Segundo Vieira (1998, p. 40), o princípio da privatização é mais uma orientação neoliberal para a organização do Estado a “contentar-se com o atendimento às necessidades do Ensino Básico, deixando de lado os demais níveis a expensas da iniciativa privada”. O reordenamento do sistema educacional brasileiro, baseado na ideologia neoliberal, tem como referência as diretrizes emanadas da Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁷. Essa conferência foi realizada em Jontiem, na Tailândia (1990), e convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO).

Na referida Conferência, a Educação Básica foi compreendida como o atendimento às crianças, aos jovens e adultos, isto é, foi entendida como um serviço necessário aos cidadãos durante toda a vida. Essa concepção, no entanto, foi suplantada pela visão do Banco Mundial, explicada anteriormente. A formação de professores da Educação Básica foi outro ponto discutido durante a Conferência Mundial de Educação para Todos. A defesa foi de que a formação de professores deve se dar “em serviço”. Nada foi mencionado sobre valorização e reconhecimento dos profissionais da educação.

Em 1996, durante a reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (Promedlac), com a participação de Ministros de Educação dos Estados Membros e representantes oficiais, em Kingston (Jamaica), mais uma vez a formação de professores foi alvo de discussões. Para os participantes da reunião, a valorização dos docentes passaria pela profissionalização numa visão ampla de educação, o que implicaria capacitá-los para atender às necessidades de cada estudante. Os professores deveriam, portanto, assumir a responsabilidade pelos resultados. Desse modo, a profissionalização continua sendo defendida a partir da formação em serviço.

Essas orientações não visam efetivamente valorizar o trabalho docente¹⁸. Apenas oferecem uma capacitação técnica de gerenciamento dos processos de ensino-aprendizagem, o que é apoiado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

A maneira mais eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso,

¹⁷ Nessa Conferência, os nove países com a maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) foram convocados a desenvolver ações para a consolidação dos princípios e projetos acordados na Declaração de Jontien (1990).

¹⁸ A expressão “trabalho docente”, mais abrangente, surge para substituir “prática pedagógica”, utilizada no período de 1990 a 1996 (BRZEZINSKI E GARRIDO, 2007).

associados a adequados esquemas de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação a distância, combinado com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve à obtenção de certificado profissional [...] Além disto, os programas de capacitação docente à distância permitem combinar formação com prática profissional e reduzem substancialmente os custos de capacitação de uma população dispersa (CEPAL, 1995, p. 295).

O entendimento dos organismos internacionais é o de que os conhecimentos adquiridos pelos professores, por meio de capacitação “em serviço”, devem ser imediatamente colocados em prática, porque os professores estão lecionando. Na maioria dos cursos de licenciatura “emergenciais”, o estágio supervisionado é considerado como prática cotidiana na própria sala de aula do professor/cursista. O PARFOR, objeto desta investigação, adota essa proposta de estágio, pois é curso emergencial e “em serviço”.

É flagrante a analogia que se faz entre escola e fábrica quando os idealizadores de políticas educacionais põem em prática a formação inicial e continuada pautadas no saber fazer e no conhecimento orientado para sua operacionalidade. As escolas são comparadas a fábricas e os professores, a produtos dos cursos de formação que receberão matéria prima — os alunos — e os moldarão ao longo da linha de montagem (Educação Básica) como produtos que devem atender às necessidades dos clientes — empresas.

Diante desse modelo inacabado de preparar professores e alunos, os organismos internacionais desaconselham a formação inicial muito prolongada, incentivando as instituições de ensino superior a não priorizarem longas formações acadêmicas e científicas, mas a aplicarem uma preparação pedagógica breve, na qual o professor/cursista vivencia práticas na sala de aula desde o início do curso. Os estudos de Freitas (1999), Brzezinski (2002) e Ramalho (2004), no entanto, defendem que a formação é um instrumento essencial ao processo de construção da identidade profissional dos professores e deve ser um processo contínuo que se inicia antes do ingresso na carreira docente e prossegue, ao longo da carreira, como formação continuada durante toda a prática profissional.

A exemplo das orientações da CEPAL, outro documento, elaborado para a UNESCO e contendo informações necessárias para o entendimento do que se espera da educação para o século XXI, conhecido no Brasil como *Relatório Delors* ou *Educação: um tesouro a descobrir* (1993), defende a Educação Básica e afirma que os professores tem um papel determinante na formação dos sujeitos. Nesse documento, a formação continuada é tratada como predominante em relação à formação inicial, de modo que a qualidade do ensino, para

Delors (1993), é determinada mais pela formação continuada dos professores do que pela formação inicial.

O *Relatório Delors* teve sua importância destacada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza para “repensar a educação brasileira”, numa referência à reforma política e administrativa em processo no país, enquanto Torres (2000) assim se posiciona:

É um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a Pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e qualificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo, por fim, que tem pouco de educativo (TORRES, 2000, p. 139).

A autora adverte para o fato de que as propostas elaboradas por e para esses organismos internacionais com o intuito de melhorar a qualidade do ensino não se materializam na prática, pois o universo da escola básica, da sala de aula e da aprendizagem não é considerado. Deve-se mencionar, ainda, que os anseios e propostas sobre políticas educacionais advindos dos movimentos sociais não são incorporados aos documentos que orientam a educação brasileira. A seguir, tratar-se-á esse assunto.

2.1 A regulamentação da formação de professores da Educação Básica: a perspectiva dos documentos oficiais

Para discutir a política de Formação de Professores da Educação Básica pós LDB nº 9.394/1996, pode-se citar o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) como um dos primeiros documentos alinhado às orientações dos organismos internacionais. Shiroma *et alli* (2004, p. 62) alegam que “com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jontien e acenava aos organismos internacionais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implementado”.

A LDB/1996 trouxe a primeira mudança na formação docente brasileira com a criação dos Institutos Superiores de Educação. A consequência dessa ação foi a expansão desenfreada 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, instituições que não têm responsabilidade com a pesquisa e a extensão, apenas

com o ensino, acentuando, assim, o distanciamento do objetivo da qualidade social, política e pedagógica, promovida por meio da universidade pública.

Severino (2003) faz críticas à LDB/1996 ao afirmar que essa lei tem como objetivo salvaguardar os interesses do setor privado, pois as instituições de educação superior e a formação técnica profissionalizante passam a ser o lócus da formação docente e da agenda política do governo, que não se indispõe com os movimentos sociais, mas vai introduzindo, aos poucos, o processo de privatização.

Em oito de maio de 2001 e em 18 de fevereiro de 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou, respectivamente, o Parecer CNE/CP nº 9 e a Resolução CNE/CP nº 1, homologados pelo Ministro da Educação e que instituíram as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, curso de licenciatura de graduação plena. No Parecer nº 9/2001, há menção às instituições de ensino superior privadas, consideradas uma alternativa para oferecer formação docente diante do baixo quantitativo de professores da Educação Básica que atuam com preparo incompatível com as exigências da legislação.

As Diretrizes Curriculares propuseram um modelo de formação com ênfase na competência, com vistas à resolução de problemas, considerando as mudanças que estariam em curso na organização pedagógica e curricular da Educação Básica. A formação, fundamentada em competências, capacita professores a aplicarem técnicas de ensino e utilizarem tecnologia. É uma tentativa sinuosa de desvalorizar a profissão docente, pois aos técnicos geralmente é ofertada uma formação prática, simplista e descuidada com as questões epistemológicas e humanistas.

Marco importante para o sistema nacional da educação e, conseqüentemente, para a formação de professores da Educação Básica, foi o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172/200. Sobre o PNE Saviani (2009) comenta que sua estrutura:

assenta-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 (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e 2. Educação Superior. Às modalidades de ensino, envolvendo: Educação de Jovens e Adultos; 2. Educação a Distância e tecnologias educacionais; 3. Educação Tecnológica e formação profissional; 4. Educação Especial e 5. Educação Indígena. Ao magistério da Educação Básica. E ao financiamento e Gestão (SAVIANI, 2009, p. 26-27).

As políticas públicas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, de acordo com o PNE 2001-2010, deveriam possibilitar o contato dos docentes com o avanço científico e tecnológico. Isso contribuiria, na opinião dos seus elaboradores, para o desenvolvimento econômico do país, tendo em vista que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias, entre outros fatores, são condicionados pelo nível de aprendizagem e de qualificação das pessoas.

O PNE 2001-2010 foi considerado um fracasso pelos movimentos dos educadores. Várias situações justificam esse posicionamento: a) os vetos de FHC às metas relativas ao financiamento da educação: a) investimento em educação pública equivalente a 10% do PIB; b) ampliação da bolsa-escola para 50% das crianças até seis anos; c) ampliação do número de vagas no ensino público superior; d) criação de um Fundo da Educação Superior; e) ampliação do programa de crédito educativo; f) triplicação, em dez anos, do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica g) garantia de recursos do Tesouro Nacional para pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público federal. Esses fatos comprometeram o êxito do PNE, pois ao serem vetadas as metas orçamentárias, todas as outras metas foram inviabilizadas.

A Lei do PNE 2001-2010, em seu Art. 3º, previa que a implementação do PNE seria avaliada periodicamente, sendo que a primeira avaliação deveria ocorrer no quarto ano de vigência, em 2004. Sobre essa avaliação, Saviani (2007, p. 1241) aponta: “em 2004 estávamos em plena vigência do primeiro mandato de Lula, mas nada foi feito para dar cumprimento a esse dispositivo legal”.

Durante a vigência do PNE 2001-2010, foi lançado em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), mencionado no capítulo anterior. Dentre seus inúmeros objetivos, o PDE buscou dar apoio à formação de professores da Educação Básica em parceria com os empresários. Algumas ações públicas também foram instituídas pelo PDE, a exemplo do Prodocência, destinado a fortalecer os cursos de licenciatura e melhorar a qualidade da formação docente. Houve também a reestruturação da Capes, dando-lhe a atribuição de fomentar e atuar na formação de professores para e da Educação Básica, e a criação do “Programa Formação”, que, por meio da Universidade Aberta do Brasil, realizaria cursos a distância para propiciar a formação inicial dos docentes em exercício não graduados. Para auxiliar na medição do alcance dos objetivos do PDE, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando-se como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados, obtida no final das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª do Ensino Médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil (SAVIANI, 2007, p. 4).

Percebe-se que o IDEB não considera indicadores sobre o corpo docente, número de alunos por sala, infraestrutura e recursos didáticos. Trata-se de um teste controlador de resultados. Apoia-se em dados estatísticos e se subordina à OCDE na implementação e avaliação de políticas educacionais no Brasil. O IDEB objetiva que as crianças e os adolescentes brasileiros alcancem uma pontuação igual a dos países participantes da OCDE, sem levar em consideração as características da população brasileira e suas peculiaridades econômicas, políticas, sociais e culturais.

Ainda em 2007, foi promulgado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que dispõe sobre o regime de colaboração da União com os Municípios, Distrito Federal e os Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, ao visar à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

Saviani (2007) denuncia que, em mais um exemplo da privatização do público, especialmente da educação pública, o Plano de Metas contou com forte participação de grupos empresariais, como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar Paschoal, Instituto Cultural, Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN Real, Banco Santander e Instituto Ethos.

Saviani (2007) adverte que a “boa intenção” revela interesses distantes da educação de qualidade. Tratava-se apenas de uma troca: apoio ao Plano de Metas pelos empresários significa isenção fiscal, redução de impostos e incentivos à produção. O Plano de Metas previa um programa para formação inicial e continuada de profissionais da educação e um plano de carreira e salários, em regime de colaboração, que privilegiava o mérito, a formação

e a avaliação do desempenho, características emanadas da reforma do Estado que preza por um trabalhador flexível e com destrezas.

O artigo 8º, inciso V, do mencionado Decreto, prevê que o “apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR (...)” (BRASIL/MEC, 2007). Ora, desse modo, os recursos a serem transferidos aos Municípios ficavam condicionados ao cumprimento de metas, enquanto a celebração de convênio ou de cooperação pelo Município era condicionada à realização da Prova Brasil e de um diagnóstico educacional a partir de quatro dimensões: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Esse diagnóstico visava a obter informações sobre os Municípios que foram completados com os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Os dados retratam um Brasil com 1.882.961 de professores, dos quais 1.288.688 possuem diploma de nível superior completo (68,4% do total). Pelo menos 10% (por cento) desses não possuíam curso de graduação, e um número expressivo de professores, mesmo com licenciatura, não tinham a formação compatível com a disciplina que lecionavam. Esses professores estavam lecionando no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio. Os números revelam que a maior distorção estava na área de Ciências Exatas. É histórica a falta de professores de Matemática, Física e Química.¹⁹

Com base nesses dados, alguns Municípios e conseqüentemente os Estados detectaram a necessidade da formação de professores em nível de graduação e de pós-graduação. As leis, os planos citados e as avaliações realizadas pelo Governo indicavam o fracasso do sistema escolar público e acentuavam a culpa dos professores pelos resultados insatisfatórios, propondo políticas de formação e certificação profissional.

Brzezinski (2003) assevera que os educadores repudiam a alegação do governo de que o despreparo dos profissionais seja a única causa do insucesso dos estudantes da Educação Básica. Os condicionantes culturais e econômicos da “escola de massa” são fortes determinantes que impedem o ingresso e a permanência bem sucedida do estudante brasileiro desse nível de ensino. Os professores reconhecem que a infraestrutura institucional educacional precisa melhorar, mas fazem críticas ao modelo de formação, pois ele não atende

¹⁹ Dados com base no Censo Escolar da Educação Básica de 2012, divulgado em 2013: Total de professores no Brasil: 2.095.13; 2.095 com ensino fundamental incompleto (0,1%); 6.285 com ensino fundamental completo (0,3%); 450.428 com ensino médio completo (21,5%); 1.636.205 com educação superior (78,1%).

às necessidades da categoria. Na próxima seção, aprofundar-se-á a análise a respeito da formação inicial e continuada que vem sendo oferecida aos professores brasileiros.

2.2 Formação Inicial de Professores da Educação Básica

A LDB/1996, no seu Art. 61, parágrafo único, estabelece três fundamentos para a formação dos profissionais da educação, quais sejam:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Autores como Scheibe (2007), Freitas (2003) e Brzezinski (2008) afirmam que as regulamentações posteriores e decorrentes da LDB/1996 revelaram a intenção de construir um modelo de formação docente totalmente desvinculado de uma formação universitária, constituindo-se numa preparação técnico-profissionalizante. Ao centralizar nos Institutos Superiores de Educação e nos cursos normais superiores o local de formação do professor da Educação Básica e ao expandir os cursos de formação inicial aligeirados, particularmente cursos a distância, houve a simplificação do trabalho pedagógico e a descaracterização da identidade dos profissionais do magistério.

A palavra “formação” é suscetível de múltiplas interpretações. De origem latina, vem de *formatione*, que significa ato, efeito, modo de formar. Como consta em Houaiss (2001, p. 1.372), o termo reporta-se “ao conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual”. Apesar de serem múltiplas as acepções de formação, Brzezinski (2008) destaca que a formação inicial é a formação “pré-serviço” realizada em instituições especializadas. Essa expressão passou a vigorar a partir da 20ª Reunião Anual da ANPEd (1997), quando os pesquisadores do Grupo de Trabalho Formação de Professores concluíram que seu uso poderia evitar o equívoco da LDB/1996, que, em seu artigo 87, § 4, das Disposições Transitórias, admite como formação inicial do professor o “treinamento em serviço”.

Para a ANFOPE (1996), um curso de graduação feito na universidade é o desejável locus de formação inicial: são as licenciaturas.

é a formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado (ANFOPE, 1996, p. 21).

A seguir, revisita-se, embora de forma breve, os modelos e paradigmas de formação de professores na história educação brasileira.

2.2.1 Modelo de formação “Esquema 3+1” (o professor transmissor de conhecimentos) e o modelo de formação técnica (o professor organizador dos componentes de ensino-aprendizagem)

O modelo “Esquema 3+1”, segundo Silva (1999), permaneceu oficialmente até os anos 1960. As legislações da época, Lei nº 4.024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Parecer 262/1962, que regulamentava os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores, e a Lei nº 5.540/1968, que trata da Reforma Universitária Brasileira, incorporaram o modelo “Esquema 3+1”.

Nesse modelo, a separação entre saberes científicos e pedagógicos era nítida. A duração dos cursos era de quatro anos. Nos três primeiros anos, o curso oferecia disciplinas específicas nas áreas de conhecimento da formação e somente no último ano o futuro professor cursaria as disciplinas pedagógicas. Exigia-se, como condição indispensável, que o professor dominasse a teoria, isto é, a área do conhecimento que vai ensinar, e se esperava que ele seja um transmissor de conhecimentos. Segundo Pereira (1999), essa forma de conceber a formação de professores é denominada modelo da racionalidade técnica:

revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação (PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Em suma, a década de 1960 foi assinalada pelo modelo “Esquema 3+1”, ainda presente nos dias atuais, que não formava um professor qualificado, com nível superior para atuar no magistério, na Educação Básica, limitava-se à formação de um técnico em educação.

O domínio do conhecimento, inegavelmente, é importante. Mas, deve-se ressaltar o fato de que o professor que conhece profundamente aquilo que vai ensinar precisa encontrar condições de trabalho adequadas para que possa mediar a aprendizagem do aluno.

No início dos anos de 1970, a Lei nº 5.692/1971, sob a influência da psicologia comportamental, privilegiava a dimensão técnica de formação de professores. Martins (2008) esclarece que a formação de professores da Educação Básica de acordo com esse modelo deveria estar centrada na instrumentação técnica e continua:

(...) o professor concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdos, estratégia de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes (MARTINS, 2008, p. 16).

Mais uma vez o modelo de formação oferecido aos professores priorizou o atendimento às necessidades do Estado Mínimo, sustentado na ideologia neoliberal. Nóvoa (2011) explica que esse modelo constitui uma opção equivocada. As formações que não levam em consideração a profissionalização docente, a rotina e a cultura profissional não surtem os efeitos positivos e esperados e também não conseguem atender às necessidades da sociedade.

Nesse modelo de formação, exige-se do professor o domínio das técnicas de ensino para aplicação do conhecimento científico produzido por outros. Assim, mesmo nos dias atuais, são muito comuns os professores que utilizam procedimentos e técnicas como trabalho de grupo, estudo dirigido, discussões, estudo do meio, entre outros, sem levar em consideração seu objetivo principal, qual seja: levar o aluno a pensar, a desenvolver sua capacidade de reflexão e a independência do pensamento, livrando-se de ideologias dominantes. Segundo Martins (2008, p. 18), por esse modelo de formação, “o professor competente corresponde a um bom executor de tarefas, observando sua posição no interior da organização do trabalho na escola”.

Brzezinski (2007) explica o cenário em que surgiram os movimentos sociais que, com muita luta contra a repressão, conquistavam espaço para discutir sobre a reversão do modelo de formação técnica:

Momentos difíceis para a universidade brasileira, para a educação, para a formação de professores, para a Educação Básica, pelo fato de que, entre outros aspectos, a produção de conhecimento era patrulhada e imediatamente censurada caso revelasse indícios de concordância com a tendência sócio-

histórico da educação ou com o materialismo histórico como referencial. Ademais, uma crise se enveredava pelas Licenciaturas, visto que vigia um modelo de formação, sustentado na teoria tecnicista e atrelado ao currículo mínimo nacional, elementos da política educacional traçada pelo Governo militar. A luta para reverter o processo tomava por base propostas alternativas de formação de professores que viessem a corresponder às exigências da sociedade em mudança e às necessidades da Educação Básica que requeria profissionais qualificados e críticos (BRZEZINSKI, 2007, p. 2).

Pode-se, ingenuamente, pensar que para ser professor basta colocar certa teoria em prática por meio da utilização de diversas técnicas de ensino. Engano grave, pois, para ser professor não é satisfatório dominar só as técnicas de ensino, é preciso um conhecimento que vá além da teoria e da prática, sendo necessário, como explica Nóvoa (2011), que o professor faça transformação dos saberes, para que possa deliberar e responder a dilemas pessoais, sociais e culturais.

2.2.2 Paradigmas de formação: o educador crítico e consciente (1980) e o professor pesquisador (1990)

No início dos anos 1980, surge a expressão “educador” em superação ao técnico em educação. Nesse sentido, os cursos de formação deveriam possibilitar aos professores, em seus processos formativos, tomar consciência da importância da escola na transformação da sociedade, profundamente desigual. Mas, para que esse professor considerado educador mediasse a formação da consciência crítica nos alunos, seria necessária uma formação relacionando teoria e prática, suporte necessário para o desenvolvimento do compromisso político com as camadas populares.

Em pesquisa realizada sobre o movimento nacional dos educadores brasileiros para reformular os cursos de formação dos profissionais da educação, principalmente no período de 1980 a 1992, Brzezinski e Garrido (1992) fazem menção à concepção sócio-histórica avançada do educador construída numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, articulando teoria e prática:

É nesta concepção que se evidencia: (a) a docência como base da identidade do profissional da educação; (b) a teoria e a prática como núcleo integrador da formação do educador; (c) a formulação da Base Comum Nacional dos cursos como um "concepção básica de formação do educador" e definida por "um corpo de conhecimento fundamental", que não se concretiza somente em um currículo mínimo ou em um elenco de disciplinas; (d) o trabalho

interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa propiciados pela estruturação dos cursos; e) a prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa (BRZEZINSKI E GARRIDO, 1992, p. 80).

Esse paradigma de formação requer que o professor seja capaz de estimular a consciência crítica dos alunos. Segundo Mello (1982), na década de 1980, havia a necessidade de formar professores com competência técnica e compromisso político.

Na década de 1990, a relação entre a teoria e a prática continuou como questão central no que concerne à discussão a respeito da formação docente. Esse assunto foi incorporado pela LDB/1996, em seus artigos 61 (inciso I) e 65, indicando a inclusão da “associação entre teoria e prática” e a “prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas nos cursos de formação docente”. Nunes (2001) constata que:

embora ainda de uma forma um tanto ‘tímida’, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Nesse período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p. 28).

A expectativa era que, por meio da articulação entre teoria e prática, fosse formado o professor pesquisador, aquele profissional que pensa-na-ação, que consegue associar, em seu trabalho docente, as atividades de ensino à pesquisa e à extensão. Segundo Pereira (2007, p. 47), esse paradigma de formação exige do professor, ainda durante a sua formação, compreender o “próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar”. O professor competente é aquele que pesquisa o seu próprio trabalho docente, entre outros.

A partir desse entendimento, a formação do professor não pode ser pensada de maneira desvinculada do espaço real em que se efetiva o seu campo prioritário de atuação profissional, ou seja, a escola.

As alterações propostas pela LDB/1996 para os cursos de formação de professores, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução nº 1/2002) e das Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura objetivam

associar a formação docente às necessidades do capitalismo e, ao mesmo tempo, criar estratégias para controlar a formação por meio de avaliação e certificação.

Emerge desse contexto o modelo de formação de professores sustentado na racionalidade prática. Pereira (1999, p. 113) explica que, nesse modelo, “o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores”. Entende-se que o professor em formação deve refletir sobre sua prática e se converter em um pesquisador.

A formação de professores que contempla o modelo sustentado na racionalidade prática deveria investir na educação científica, no desenvolvimento do pensamento lógico e no desenvolvimento de capacidade de resolução de problemas. Esse modelo defende a imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica do conhecimento, mas dificilmente ele será incorporado em Instituições de Ensino Superior, principalmente aquelas sem tradição em formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura abriram caminho para a flexibilização curricular, priorizando o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente. Freitas (2002) esclarece que:

Ao avaliarmos a política de formação de professores, podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu *status* epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática (FREITAS, 2002, p. 161).

A análise do modelo de formação sustentado na racionalidade prática contradiz todo o arcabouço legal que criou os institutos superiores de educação, entre outros, e traz fortes evidências do retorno do tecnicismo da década de 1970, que voltou sob a justificativa de que, no mundo globalizado, ser competitivo é condição indispensável à existência de pessoas qualificadas. Nesse sentido, é importante identificar qual será, do ponto de vista do capital, o

professor necessário ao processo de transformação por que passa a Educação Básica e a escola em decorrência das reformas educativa.

Em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Um aspecto relevante para a efetivação dessa política diz respeito aos programas emergenciais de formação inicial, constituídos por cursos de licenciatura de graduação plena com três anos de duração, salvo raras exceções em quatro anos, na modalidade de “formação em serviço”. Esses programas emergenciais formam o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído por meio da Portaria Normativa nº 9/2009, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores.

Com relação à formação inicial, o texto legal prioriza os cursos na modalidade presencial, mas como será apresentado mais detalhadamente no próximo capítulo, há certa discrepância entre as normativas legais e as ações do Ministério da Educação, principalmente no que se refere ao financiamento dos programas integrantes do plano, uma vez que a formação em serviço, na modalidade presencial, exige a conciliação entre o horário de trabalho docente e o horário das aulas nos cursos de graduação, além do possível deslocamento do professor do seu local de trabalho até o *campus* universitário mais próximo.

A pesquisa de Louzano *et alli* (2010), cujo título é *Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil*, apresenta outras dificuldades enfrentadas pelos professores e o problema que o Brasil encara em função da carreira docente não ser atrativa para os estudantes do ensino médio. Os resultados da pesquisa evidenciam que; a) a estabilidade no emprego para os professores não é suficiente para compensar as condições negativas de trabalho; b) professores com até dois anos de experiência no mercado de trabalho ganham menos do que seus pares em outras profissões nos setores privados e público (4,4% e 32,6%, respectivamente); c) não há incentivos financeiros para os melhores alunos do ensino médio se tornarem professores.

Diante dessas constatações, nota-se que não é suficiente levar, por meio de programas emergências, educação superior aos professores. Faz-se necessário associar formação inicial de alta qualidade por meio de desenhos curriculares que possam preparar os futuros professores para o desafio das salas de aulas das escolas públicas brasileiras, bem como investir recursos públicos na melhoria da remuneração e das condições de trabalho dos profissionais da educação. Para a ANFOPE (1990, p. 26) “a formação continuada de professores é de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade”. É o que se analisará a seguir.

2.3 Formação Continuada de Professores da Educação Básica

A formação continuada, para atender aos organismos internacionais, foi reconfigurada. Em sua nova configuração, a formação continuada se apresenta ora por meio de cursos de curta duração e sem periodicidade definida ora balizada pela pesquisa em educação. As duas propostas estão articuladas às demandas para a formação em busca da profissionalização, sendo que a primeira, conforme Ribas (2000), está associada ao paradigma da racionalidade técnica:

O professor deve atender às normas que lhe facilitaram o processo e utilizar materiais (notadamente textos didáticos) que dirijam o trabalho e, assim, desenvolver a prática escolar de forma homogênea. Isso implica que o professor competente é quem leva à prática as teorias e aplica, de forma rigorosa, os princípios de intervenção. Usa o tirocínio para pôr em prática a proposta de pesquisadores, especialistas e administradores. Na fase de desenvolvimento do tecnicismo, também chamado de trabalho eficientista (RIBAS, 2000, p. 52).

O professor diante desse paradigma é um mero técnico executor de tarefas. A formação oferecida será direcionada apenas para o conhecimento da disciplina que ele ensina aos alunos.

A segunda proposta está relacionada ao modelo produtivo fundamentado na flexibilização e na interação de tarefas. A formação oferecida ao professor exigirá que ele domine o conhecimento da disciplina que irá ministrar, que seja um facilitador da aprendizagem e um organizador do trabalho em grupo.

As tendências atuais da formação continuada implementadas pelo Estado brasileiro são analisadas por Ferreira (2003):

Na verdade, a política de formação continuada de professores tem-se tornado uma política de descontinuidade, pois, caracterizam-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um tempo zero. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetiva-se o sujeito (FERREIRA, 2003, p. 28).

Em relação à assertiva de Ferreira (2003), percebe-se que não adianta submeter o professor a um modelo de formação descontínua sem políticas reais de formação continuada que constem nos Projetos Pedagógicos de toda escola de Educação Básica para atender às

necessidades da própria escola, e não a interesses específicos do professor, que muitas vezes se esgota no tecnicismo, no uso de recursos didáticos com fim em si mesmo.

A formação continuada de professores deve proporcionar-lhes a releitura do seu trabalho, tomando como parâmetro a ação-reflexão-ação. O professor precisa de um tempo para indagar, problematizar, repensar a educação, a escola e o perfil de aluno a ser formado, diante das necessidades atuais da sociedade. Esse exercício promoveria a melhora do trabalho pedagógico do professor, despertando-lhe a consciência de si e do outro no mundo, pois a formação a partir de uma postura indagativa tem um caráter libertador e promove o homem como ser histórico e social, o que pode ser entendido como “a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto” (FREIRE, 1980, p. 34).

Dentro de uma perspectiva sucinta de conceituação, formação continuada de professores pode ser compreendida como treinamento, aperfeiçoamento e capacitação. Esses termos são encontrados em diversos “pacotes educacionais” que colocam a formação teórica do professor na dependência dos problemas práticos, sem, na maioria das vezes, refletir, criticamente acerca das mudanças exigidas em relação ao seu novo perfil. Desconsideram, como explica Lima (2010, p. 9), “o papel do professor como ator que socializa conhecimentos, da sua formação enquanto profissional e de como são estabelecidas as relações de ensino-aprendizagem no contexto educacional”.

De acordo com Candau (1999), esse modelo clássico de formação vem sendo implementado por meio de quatro modalidades que se apresentam: 1) na forma de convênios realizados entre as universidades e as secretarias estaduais e municipais destinados à formação de professores em exercício; 2) na forma de cursos de especialização também celebrados por meio de convênios entre as universidades e as secretarias estaduais e municipais, visando à melhoria da qualidade do ensino; 3) na forma de cursos promovidos pelos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais de caráter presencial ou a distância; 4) na forma de ações de apoio às escolas, que incluem componentes da formação continuada de professores em exercício.

Atentando-se para a real condição da formação continuada, percebe-se que as diversas formas aqui apresentadas baseiam-se no suprimento do déficit. Isso significa que as políticas são emergentes e descontínuas. Objetivam suprir falhas da formação inicial e não tomam como base para programar a formação continuada as necessidades das escolas em que os professores/cursistas desenvolvem cotidianamente seu trabalho docente,

A ANFOPE, desde a década de 1990, propugna um educador com visão de homem historicamente situado, comprometido com a realidade de seu tempo e com o projeto de sociedade democrática. Reconhece que a atuação docente requer não somente formação específica, mas que a dimensão profissional pressupõe também a definição de patamares mínimos de acompanhamento, controle e avaliação desempenho na tarefa de ensino às novas gerações.

Os documentos elaborados no âmbito da ANFOPE podem ser considerados um marco do surgimento da docência como profissão, e as diretrizes apresentadas por essa entidade deveriam ter sido consideradas, desde a década de 1990, na elaboração de uma política global de formação e valorização do profissional da educação. As diretrizes são:

a) formação intensiva de qualidade que deve ter como eixos centrais o currículo centrado no trabalho e na pesquisa e a qualidade teórica do profissional, que não deve ser abandonada em detrimento da prática. Esses dois eixos devem ter a direção política que privilegie o compromisso social e a democratização da escola básica, a ação curricular de forma coletiva e interdisciplinar e processos de avaliação institucionais;

b) formação contínua, defendida como a continuidade da formação inicial do profissional, e realizada considerando os aspectos da própria atuação profissional, como aprimoramento constante (político e técnico), e da sua relevância para alterar a concepção curricular das agências formadoras;

c) salários dignos que possibilitem aos professores “melhores condições de vida”.

Os aspectos citados originários das discussões, debates e pesquisas realizados pela ANFOPE deveriam ter impulsionado transformações na legislação que regulamenta a formação de professores, fato este ainda não observado. A consequência desse processo, para Freitas (2002), é o afastamento dos professores da sua categoria, de sua organização e luta:

antes pertencentes a uma categoria profissional, possuidores de uma qualificação pela qual lhes eram atribuídas determinadas tarefas e funções no desempenho do trabalho, ao qual era atribuído um valor pelo salário/remuneração, os trabalhadores e agora os professores se defrontam com uma nova realidade: a de disputar individualmente pela formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional (FREITAS, 2002, p. 154).

O PARFOR, como mencionado anteriormente, também atende a demanda por formação continuada dos professores em exercício na rede pública de Educação Básica. Os professores que atuam em área ou disciplina distinta daquela de sua formação inicial há pelo menos três anos podem participar do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura.

A Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002, estabelece as 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.

De acordo com o Art. 1º do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública, os cursos de segunda licenciatura deverão ser realizados “na modalidade presencial por instituições públicas de Educação Superior” e possuir, de acordo com o Art. 5º, carga horária de, no mínimo, oitocentas (800) horas quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, e, no mínimo, mil e duzentas (1.200) horas quando o curso pertencer a uma área diferente do curso de origem.

No Distrito Federal, o Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente, após diagnóstico, identificou a necessidade de formação inicial e continuada de professores. Considerando os objetivos desta tese, um questionamento decorrente de sua questão central foi analisar que tipo de formação presencial o PARFOR possibilitou aos professores da Educação Básica do Distrito Federal. Observou-se apenas o curso de Segunda Licenciatura em Dança, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Nesse sentido, ponderou-se adequado fazer uma análise, no subitem a seguir, do Projeto Pedagógico do referido curso.

2.4 O Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

A Escola Técnica de Brasília foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sendo incorporado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Vinculada ao Ministério da Educação, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta pela associação dos Institutos Federais, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, dos CEFET de Minas Gerais e do Rio de Janeiro e das Escolas Técnicas pertencentes

às Universidades Federais. O IFB tem a missão de oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação crítica do cidadão e o desenvolvimento sustentável (IFB, 2011).

O curso de Segunda Licenciatura em Dança foi ofertado pelo IFB aos professores da Rede de Ensino Público do Distrito Federal no período de 01/03/2012 a 31/08/2013. Para a primeira turma, o curso foi planejado com carga horária de 1040 horas, sendo 840 horas/aula adicionadas de 200 horas de prática de estágio. Inicialmente, matricularam-se 71 professores-cursistas, os quais foram divididos em duas turmas – uma turma no turno matutino e outra no turno vespertino. Apenas 50 professores concluíram o curso de Dança.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Segunda Licenciatura em Dança do IFB considera como objetivo geral para o curso:

Oferecer aos educadores da Rede de Ensino Pública da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal um curso de Segunda Licenciatura para atender às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério, disseminando os conhecimentos da Dança em prol de uma educação humanizadora e significativa com a ampliação da oferta de profissionais assim capacitados para atender à demanda da Educação Básica, em cumprimento à LDB (IFB, 2011, 15).

Sobre o público alvo, o PPC (IFB, 2011) assevera que a Segunda Licenciatura em Dança será oferecida para professores da rede pública de ensino do Distrito Federal que possuam licenciatura curta ou plena, com atuação na área de Dança há pelo menos três anos.

Com a preocupação de analisar o PPC do Curso de Segunda Licenciatura em Dança do IFB, optou-se, nesta tese, pela utilização de eixos e temas, conforme apresentado no Quadro 1, elaborado pela autora desta tese após leitura analítica do mencionado PPC.

Eixo	Tema
Eixo I: Relação Teoria – Prática	<p>Tema 1: Paradigmas em disputa Formação cientificista especializada. Pedagogia das Competências na ótica do mercado.</p> <p>Tema 2: Concepção do conhecimento no processo formativo Concepção pragmática do conhecimento</p>

	<p>como saber fazer.</p> <p>Concepção reflexiva do conhecimento.</p> <p>Tema 3: Formas de encaminhamento do trabalho de formação</p> <p>Currículo por disciplinas.</p> <p>Interdisciplinaridade: integração curricular.</p>
Eixo II: Construção Curricular	<p>Tema 4: Diretrizes da formação: que professor de Dança formar?</p> <p>Professor com formação cientificista.</p> <p>Professor com formação técnica.</p> <p>Professor com formação política.</p>
Eixo III: Questões emergentes na implantação do PPC do Curso de Segunda Licenciatura em Dança	<p>Tema 5: Questões relacionadas com a estrutura do IFB</p> <p>Salas de aula.</p> <p>Laboratórios.</p> <p>Biblioteca.</p> <p>Cenários de Prática.</p> <p>Tema 6: Questões relacionadas com a estruturação do Curso de Dança</p> <p>Sistema de Avaliação.</p>

Fonte: a própria autora.

A partir desse quadro, far-se-á uma análise pormenorizada do PPC do Curso de Segunda Licenciatura em Dança de acordo com os eixos e temas supracitados.

Eixo I – Relação Teoria-Prática:

Tema 1- Paradigmas em Disputa:

Formação cientificista especializada.

Pedagogia das Competências na ótica do mercado.

Ao analisar o PPC, identificou-se a opção pela Pedagogia das Competências na ótica do mercado: “competências gerais deste profissional – saberes docentes (...) tendo por princípios (...) a educação para o mundo do trabalho como especificidade que requer

estratégias de ensino também específicas” (IFB, 2011, p.18-19; 22). Berger Filho (1999) explica que a Teoria das Competências, no Brasil, foi legitimada pela própria LDB/1996, que, em sua elaboração, teve os estudos de Jean Piaget e de Noam Chomsky como referência. A Teoria das Competências prioriza o saber operacional e o desempenho individual na perspectiva da lógica do mercado. Ressalta-se que o MEC formula Diretrizes Curriculares e desenvolve Sistemas de Avaliação tendo como eixo norteador o conceito de competências.

Nesse contexto, a Teoria das Competências é assumida pelo Estado como alicerce da organização curricular, de modo que os objetivos da educação se subordinam à lógica do capital. Jimenez (2003) critica o papel da escola e dos programas de formação de professores em relação à Teoria das Competências:

Essa concepção transmite-nos a falsa e cômoda ilusão de que a luta pela construção das condições de bem estar social trava-se, fundamentalmente, na intimidade e no silêncio de nossos corações, considerando as eloquentes lições da história sobre o papel essencial da luta política, coletiva, no processo de transformação da ordem social que nega essas mesmas condições. [...] o que nos parece claramente equivocado é o fato de que um programa de formação de professores obedeça a uma tal lógica tão escancaradamente conservadora e despolitizadora; debruce-se sobre um tal conteúdo parcial e descontextualizado, situando-o na esfera das obviedades mais banais, dos receituários mais surrados [...] em vez de pautar-se por uma outra lógica, autenticamente formativa, trata-se de um outro conteúdo crítico-analítico, inteligente, voltado para o reconhecimento das profundas relações entre a prática educativa e a materialidade histórico-social (JIMENEZ, 2003, p. 7-8).

A Resolução nº 03, de 08 de maio de 2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança, determina, em seu Art. 4º, um rol de competências necessárias para o licenciado em Dança. Nesse sentido, observou-se que, no PPC (IFB, 2011), a concepção do conhecimento no processo formativo associa a Teoria das Competências na ótica do mercado à concepção pragmática do conhecimento como *savoir-faire*.

Eixo I – Relação Teoria-Prática:

Tema 2: Concepção do conhecimento no processo formativo

Concepção pragmática do conhecimento como saber fazer.

Concepção reflexiva do conhecimento.

Quando o PPC apresenta as atividades de estágio, percebe-se a concepção pragmática do conhecimento como *savoir-faire*: “No Estágio I, serão realizadas atividades de observação de ações pedagógicas e no Estágio II os licenciandos realizarão o efetivo exercício da docência, englobando a elaboração de plano de curso e planos de aulas e sua aplicação” (IFB, 2011, p. 34). Essa constatação é preocupante, tendo em vista as recomendações do Parecer CNE/CP nº 8/2008:

a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a momentos isolados, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso, devendo estar presente desde o início do curso, permeando toda a formação do professor. Além disso, as atividades de prática pedagógica não devem ser alheias ao campo de exercício profissional do professor que está obtendo a segunda licenciatura. Considerando que os alunos desse programa são professores em exercício, não cabe o desenvolvimento de atividades práticas e de estágio com sentido de introdução ao campo profissional. Estas atividades devem ser realizadas, preferencialmente, na própria escola e com as próprias turmas sob sua responsabilidade, com o objetivo de desenvolver um projeto supervisionado concomitantemente pela instituição formadora e pela escola, visando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, PARECER CNE/CP nº 8/2008).

O “aprender a fazer” não pode ser considerado como a prática pela prática, conforme entendem aqueles que são adeptos do pragmatismo imediatista e linear, mas, como explica Lima (2010, p. 20), deve “antes está articulado ao ‘aprender a conhecer’ e neste encadeamento constata-se, que eu educador só aprendo a fazer, quando antes, aprendi a conhecer”.

O “conhecer”, para Lima (2010), se relaciona com a percepção do indivíduo como ser que possui uma identidade e uma missão. Desse modo, é importante para o professor-cursista, durante a formação continuada, ter oportunidade de fazer a leitura do real, isto é, refletir sobre o que ele espera do curso, o que a sociedade espera dele e quais são as possibilidades de intervenção pedagógica, considerando a escola em que atua.

Quando o PPC (IFB, 2011) opta pela concepção pragmática do conhecimento como saber fazer, colabora com a certificação dos professores, mas não colabora para que o objetivo da atual política de formação docente seja alcançado. Como esperar que professores, em curso de formação continuada e elaborando planos de curso e aula e atividades da formação inicial, possam melhorar a qualidade de ensino? É reduzir o saber-fazer ao conhecimento de um punhado de técnicas e metodologias. É desperdiçar oportunidades, uma vez que o professor deixou de refletir sobre a realidade de seus alunos, sobre “o que fazer”, para a promoção de intervenções pedagógicas mais significativas.

Eixo I – Relação Teoria-Prática:

Tema 3: Formas de encaminhamento do trabalho de formação

Currículo por disciplinas.

Interdisciplinaridade: integração curricular.

O PPC (IFB, 2011, p. 21) apresenta suas Concepções e seus Princípios Pedagógicos, entre eles estão: “a trans e interdisciplinaridade como metodologia da intervenção coletiva na realidade e a indissociação entre teoria e prática, reconhecendo ambas como fontes geradoras de conhecimento”. Em seguida, apresenta sua organização curricular alicerçada na Teoria/Pedagogia das Competências. O desenho curricular compreende quatro núcleos, quais sejam:

1º Semestre	Núcleos			
Turno Matutino	Estrutural Estudos Práticos	Estrutural Estudos Teóricos	Contextual Estudos Prático-Teóricos	Estudos Interdisciplinares
	Elementos do Movimento	Teoria da Dança	Dança, Diversidade e Inclusão	Elementos Musicais para a Dança
	Práticas Corporais em Dança		Danças do Brasil: Teoria e Prática	Estágio I
	Improvisação em Dança			
Turno Vespertino	Elementos do Movimento		Anatomia e Cinesiologia Aplicadas à Dança	Elementos Musicais para a Dança
	Práticas Corporais em Dança		Danças do Brasil: Teoria e Prática	Estágio I

Fonte: IFB, 2011, p. 27.

Não se identifica, contudo, no documento, a presença dos princípios da trans e interdisciplinaridade, tendo em vista o desenho curricular e as ementas das disciplinas não sinalizarem nenhum caráter integrador. A interdisciplinaridade, por exemplo, no curso de formação de professor, requer a implementação de um desenho curricular que possibilite a

articulação de conteúdos, valorize o enfoque problematizador e desenvolva atividades acadêmicas que tenham como eixos a prática no contexto do trabalho em educação, a inserção do professor-cursista como sujeito e a produção contextualizada de saberes.

Na matriz curricular, apresenta a seguir, o desenho apresentado compreende unidades curriculares, o que sugere como forma de encaminhamento do trabalho de formação o currículo por disciplinas.

UNIDADES CURRICULARES	Código	Aula/semana	Carga Horária	
			h/aula	h/relógio
Elementos do Movimento	EM	2	40	33
Práticas Corporais em Dança	PCD	4	80	66
Improvisação em Dança	ID	2	40	33
Teoria da Dança	TD	2	40	33
Dança, Diversidade e Inclusão	DDI	4	80	66
Danças do Brasil: Teorias e Prática	DBTP	4	80	66
Elementos Musicais para a Dança	EMD	2	40	33
Anatomia e Cinesiologia aplicadas à Dança	ACD	4	40	33
História da Dança no Ocidente	HDO	2	40	33
Laboratório de Teatro	LT	2	40	33
Jogos para Dançar	JD	2	40	33
Estética	Es	2	40	33
Metodologia do Ensino da Dança	MED	4	80	66
LIBRAS	LIB	2	40	33
Trabalho de Conclusão de Curso: Composição Coreográfica	TCC	4	80	66
Estágio I	Est I	5	100	83
Estágio II	Est II	5	100	83
TOTAL DE CARGA HORÁRIA		48	840	696

Fonte: IFB, 2011, p. 30.

Eixo II – Construção Curricular

Tema 4: Diretrizes da formação: que professor de Dança formar?

Professor com formação científicista.

Professor com formação técnica.

Professor com formação política.

No PPC, o perfil profissional do egresso foi assim definido: “O licenciado em dança do IFB terá o perfil de educador que domine os conteúdos, habilidades e competências específicas da Dança e os aplique em prol da aprendizagem significativa desta forma de arte” (IFB, 2011, p.18). Como já mencionado, o IFB construiu um currículo para o curso de Dança fundado na Pedagogia das Competências na ótica do mercado, com o intuito de oferecer uma formação docente que transforme em posturas e atitudes os conhecimentos assimilados e incorporados pelo professor-cursista.

Assim, no contexto da formação docente, instaura-se uma disputa de paradigmas: formação científicista *versus* formação técnica *versus* formação política, articulando teoria e prática, pesquisa e ensino. Nesse momento, parece ser necessário fazer o resgate da justificativa da criação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública: a melhoria da qualidade do ensino e a valorização do magistério.

O Parecer CNE/CP nº 8/2008 indica que o projeto pedagógico do curso de Segunda Licenciatura deve ser organizado de forma a valorizar a formação graduada prévia e a experiência anterior e concomitante de magistério:

Assim, desde o início do curso, os estudantes da Segunda Licenciatura serão profissionais conhecedores do contexto em que atuam e das problemáticas mais gerais da Educação Básica, com capacidade aguçada para compreender, investigar e produzir alternativas pedagógicas mais qualificadas para seu trabalho (...) específicos da docência (BRASIL, PARECER nº 8/2008, p. 4).

Observa-se, por meio do Parecer CNE/CP nº 8/2008, a preocupação com a organização curricular fundada na articulação entre teoria e prática. No entanto, quando a formação de professores é organizada por instituições com pouca experiência em preparar licenciados, como o IFB, isso pode dificultar o alcance dos objetivos da política de formação de professores.

Constatou-se, ao analisar o PPC (IFB, 2011, p. 42), que, em função do perfil dos professores formadores (dos nove professores, oito são bacharéis e apenas um é licenciado), a opção foi pela formação técnica como resposta ao tipo de professor de dança que deveria ser

formado. Outra indicação dessa opção é o Trabalho de Conclusão de Curso, que, de acordo com o PPC, deveria ser “constituído por composição coreográfica, acompanhada de texto acadêmico relacionado ao processo de composição” (IFB, 2011, p. 30). Na redação do PPC, há referência em relação à indissociação entre teoria e prática, reconhecendo ambas como fontes geradoras de conhecimento. O documento, no entanto, não revelou a metodologia de aprendizagem a ser adotada no processo pedagógico.

Quando o currículo é organizado por disciplinas, abdica-se de metodologias centradas no aluno como sujeito de sua formação. No caso dos cursos do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública, os professores não encontram espaço no currículo por disciplinas para exercitar, de acordo com Berbel (1998, p. 144), “a cadeia dialética de ação-reflexão-ação (...), tendo como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem, a realidade social”. Verifica-se aí uma contradição, pois o Parecer CNE/CP nº 8/2008 e a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, registram a importância da experiência profissional do professor em formação e a necessidade de oportunizar momentos para que possam desenvolver projetos visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Eixo III - Questões emergentes na implantação do PPC do Curso de Segunda Licenciatura em Dança

Tema 5 - Questões relacionadas com a estrutura do IFB:

Salas de aula.

Laboratórios.

Biblioteca.

Cenários de Prática.

De acordo com o PPC (IFB, 2011), o curso de Segunda Licenciatura em Dança foi realizado nas dependências da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Na EAPE, foram disponibilizadas duas salas de aula, sendo uma para aulas práticas e outra para aulas teóricas.

A sala para aulas práticas, em função de um acordo de cooperação firmado entre a SEDF e o IFB, recebeu piso vinílico em 2012. Para as aulas teóricas, a EAPE disponibilizou aparelho de som, projetores multimídia, computadores portáteis, carteiras e quadros de giz. As atividades administrativas, como secretaria e biblioteca, foram executadas na sede do IFB (*campus* Brasília).

Eixo III - Questões emergentes na implantação do PPC do Curso de Segunda Licenciatura em Dança

Tema 6 – Questões relacionadas com a estruturação do curso de Dança:
Sistema de Avaliação.

Quanto aos procedimentos de avaliação, o PPC (IFB, 2011, p. 35) define a avaliação “como parte integrante do processo de aprendizagem, tendo como objetivo o acompanhamento e a verificação da construção das competências trabalhadas ao longo dos períodos letivos”. Para obter aprovação nos componentes curriculares, o professor-cursista deveria atingir média igual ou superior a 6,0 (seis) e ter frequência mínima de 75% (por cento). Nenhum outro instrumento de avaliação foi indicado. O documento confere importância aos conhecimentos prévios dos professores-cursistas desde que contribuam para a construção do perfil do futuro egresso.

Uma questão que se coloca é se esse tipo de avaliação contribuirá para a melhoria da qualidade de ensino. Nota-se que, para os cursos de formação de professores, é necessária a adoção de um desenho curricular, metodologia e instrumentos de avaliação adequados para sua clientela.

Neste capítulo, foram apresentadas as escolhas feitas pelo IFB para a formatação do Curso de Segunda Licenciatura em Dança oferecido aos professores da Rede de Ensino Público do Distrito Federal.

As escolhas do IFB puderam ser compreendidas a partir de uma análise da concepção de formação de professores nos Institutos Federais. Os Institutos Federais são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, sendo assim, dentre seus objetivos, está a oferta de educação profissional, educação básica integrada ao ensino profissional e educação superior, sendo a partir deste último objetivo que se trabalha a função de formar professores.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que criou os Institutos Federais, em seu art. 7º, traz a prerrogativa de eles ofertarem “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional.” (BRASIL, 2008). Verifica-se que os cursos voltados para a formação de professores possuem uma indicação para se voltarem a determinadas áreas do conhecimento – ciências da natureza, da matemática e para educação profissional.

Ao analisar a Lei nº 11.892/2008, a formação de professores aparece relacionada à preocupação de formar para o trabalho e à necessidade de suprir as necessidades do sistema capitalista. O documento *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*, do Ministério da Educação (2010), elucida a estrutura curricular para a formação de professores:

A vinculação estreita entre as ciências e a tecnologia, em diversas áreas, é capaz de gerar uma concepção da formação que se configure num programa ou ciclo inicial, tendo como base cada uma das áreas das ciências, configuração que pode trazer caráter de terminalidade, com bacharelado. A partir de então, seria possível ao aluno o encaminhamento para os cursos de tecnologia, ou ainda para as engenharias, etapa em que se dá a produção de conhecimento mais específico em determinada área (BRASIL, 2010, p. 31).

O documento sugere como formação inicial um curso de bacharelado com base em uma das áreas das ciências, sendo a formação pedagógica um adendo dessas áreas. Pelo histórico dos IF, pode-se observar que a sua missão é com a profissionalização do país em seu aspecto técnico. As atividades desenvolvidas por eles devem servir mais às necessidades do sistema capitalista e menos em relação às necessidades dos professores que não possuem nível superior de escolarização e que procuram os IF para formação inicial ou àqueles que possuem licenciatura em área distinta daquela em que atuam (Segunda Licenciatura).

Sobre a formação inicial, é importante esclarecer que no artigo 6º da Lei nº 11.892/2008 não há inciso referenciando à formação inicial do professor. O artigo 6º indica apenas que os IF devem oferecer capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino. Com relação à formação continuada, diz-se que deve ser renomeada como capacitação técnica e atualização pedagógica, revelando uma concepção tecnicista e pragmática da formação docente e indicando a supremacia da teoria, desprovida de aplicabilidade.

Nesse sentido, é possível apreender, por meio dos discursos políticos, que os Institutos Federais representam a possibilidade de um tipo de formação de professores mais adequado às necessidades do sistema capitalista. A formação de professores por eles oferecida é baseada em discursos que favorecem a ideia de que a educação precisa ser mais pragmática e operacional, o que significa recuar na construção crítica da realidade.

CAPÍTULO 3

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR)

O Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR) é um instrumento de política pública, isto é, uma ação do Estado, de caráter emergencial de qualificação de professores. Para Muller e Surel (2002, p. 14) “a política pública possui um caráter contraditório e incoerências, mas constitui uma ordem local, logo, tem objetivo e finalidade”. Saravia (2006, p. 28) afirma que a “política pública constitui-se em um sistema de decisões públicas, sendo formuladas e implementadas porque algum problema foi identificado, sendo necessária a intervenção do Estado”.

O objetivo do PARFOR está orientado para a promoção da qualidade da educação, tendo como foco a formação de professores da rede pública de ensino não portadores de graduação nas áreas em que atuam, bem como daqueles que desejam ter uma segunda licenciatura (formação inicial e continuada). O PARFOR está situado como campo de estudo das diretrizes governamentais voltadas para assegurar a efetivação do direito social que se expressa como direito à educação (CF, Art. 6º, 1988), que é um direito de todos e dever do Estado. Esse direito foi acentuado no Art. 5º da LDB/1996, no qual o acesso ao ensino fundamental é definido como direito público subjetivo.²⁰

Segundo dados do IBGE, em 2005, o Brasil tinha 13,2 milhões de analfabetos, contra 12,8 milhões identificados em 2011, o que comprova o aumento do índice de analfabetismo no país. Nesse quadro, observou-se o aumento dos índices de repetência e evasão, acentuando a urgência de atender aos requerimentos de educação para todos os brasileiros. Foram desencadeadas ações governamentais a fim de aumentar o índice de matrículas de crianças e adolescentes. No entanto, o acesso à Educação Básica não garantiu que o Brasil alcançasse o nível de qualidade esperado pelos organismos internacionais. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2005, registrou a média de 3,8, levando o Plano de

²⁰ O jurista alemão Georg Jellinek, cuja obra publicada em 1892 é um marco para a temática, definiu o direito público subjetivo como sendo “o poder da vontade humana que, protegido e reconhecido pelo ordenamento jurídico, tem por objeto um bem ou interesse” (Jellinek, 1910, p. 10).

Desenvolvimento Educacional (PDE), em 2007, a estabelecer a meta de 6,0 para ser atingida nos anos iniciais do Ensino Fundamental até 2022.

Em 2004, durante a realização do 1º Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), foram apresentados, vários programas de licenciatura desenvolvidos por Estados e Municípios em parceria com universidades federais e estaduais, a partir da disponibilidade de recursos do FUNDEF, foram apresentados. No entanto, as experiências apresentadas foram consideradas frágeis. Segundo Barreto (2011, p. 46) “uma questão que perpassou as discussões do seminário foi à falta de uma política nacional de formação docente, capaz de mobilizar as universidades públicas para o engajamento maciço na formação inicial.”

No final da primeira década dos anos 2000, o resultado das avaliações de desempenho dos alunos permanecia em níveis alarmantes. A estratégia pensada para reverter o problema foi a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/Prova Brasil), com a incorporação de procedimentos presentes no modelo de desenvolvimento econômico neoliberal para a aferição do desempenho docente, de competição e produtividade entre instituições escolares.

Nesse contexto, é importante atentar para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trouxe ações pensadas em consonância com a CF/1988 e com a LDB/1996, colocando o professor como ator principal na reforma da educação. A interpretação que se pode fazer disso é que esse profissional deve ser persuadido a entender a necessidade de mudanças na educação para que ocorra um desenvolvimento do modelo educacional que contribua com o crescimento econômico do Brasil. O professor em sala de aula, então, deve preparar as crianças e adolescentes para responder às demandas do contexto produtivo. O discurso da qualidade na educação não é direcionado para os aspectos sociais, pensando na melhoria de vida das pessoas, mas, sim, na qualidade da educação para responder às necessidades do mercado, formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos.

Uma ação do PDE, associada ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), para a formação de professores na modalidade a distância. A concepção da UAB, pelo Decreto nº 5.800/2006, institucionalizou os programas de EAD como política pública de formação. Assim, o Sistema UAB foi criado com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial

e continuada de professores da Educação Básica e cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica.

A crítica que se faz à formação de professores a distância tem como referência a concepção de educação, pois, nessa modalidade de ensino, se impõem ações que limitam o futuro professor à dimensão dos conteúdos intelectuais e não lhe permitem estabelecer relações de ensino-aprendizagem no contexto educacional. A formação de professores a distância, no Brasil, tem sérias restrições no âmbito da ANFOPE. Por objetivar tão somente elevar índices de pessoas com nível superior de ensino e se tratar de uma política compensatória dirigida a um segmento de profissionais que está em uma carreira totalmente desprestigiada, os cursos oferecidos são aligeirados. Os professores respondem à falta de qualidade e ao distanciamento da teoria com o contexto da prática por meio dos altos índices de evasão.

A realidade mostra que apesar de todas as discussões sobre formação de professores, a cada ano, menos jovens buscam o magistério como profissão. A criança e o adolescente, matriculados nas escolas de Educação Básica, convivem com os professores, compartilham com eles das mesmas dificuldades, do mesmo ambiente, muitas vezes mal cuidado e insalubre.

Os jovens ouvem de seus professores queixas sobre baixos salários, falta de recursos pedagógicos e tecnológicos para ministrar aulas que possam atender à realidade em que vivem. Presenciam a forma como o governo trata seus mestres quando estes resolvem aderir a uma greve: descaso, o discurso sobre a falta de recursos financeiros para a educação e a truculência da polícia com os professores.

Outra ação, presente no PDE, a partir dos dados do Censo Escolar de 2007, que indicava que o Brasil tinha oito milhões de professores atuando em escolas de Educação Básica, sendo que aproximadamente 600 mil (0,08%) não eram portadores de diploma de graduação ou atuavam em áreas diferentes daquela para a qual foram formados foi a criação do PARFOR, que visava preparar 339.400 profissionais entre 2009 e 2011, o que representava 50% da demanda do EDUCACENSO elaborado pelo MEC e aproximadamente 85% da demanda para 2015, segundo o Instituto de Estatística da UNESCO.

Por meio do PARFOR o docente, atuante na Educação Básica pública pode se inscrever, caso não seja graduado, em cursos de Primeira Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas, mais 400 horas de estágio ou em cursos de Segunda Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas, destinados àqueles profissionais que atuam fora da área de formação.

Caso o professor tenha formação de bacharel, ele pode se inscrever em cursos de formação pedagógica ministrados preferencialmente na modalidade presencial. É importante mencionar que todos os professores se inscrevem nos cursos, observando os passos apresentados na Plataforma Freire: 1) pré-inscrição na plataforma Freire; 2) aceitação das pré-inscrições pelas secretarias; 3) critério geográfico de proximidade do município de origem em relação ao polo (variável de acordo com a demanda pelo curso); 4) distribuição das vagas pelos municípios: proporcionalidade de vagas em relação à demanda total; 5) prioridade a candidatos que solicitam primeira licenciatura; 6) prioridade a candidato que solicita curso na área em que está atuando; 7) prioridade a efetivos, sem excluir os temporários; 8) critério das secretarias: escolas prioritárias para formação em cada curso; 9) tempo de serviço (prioridade a mais antigo); e 10) idade (prioridade a maior idade).

Ball e Mainardes (2011, p. 13) elucidam que “as políticas educacionais geralmente são pensadas para situações ideais de condições de trabalho e de infraestrutura, sem considerar as diferenças gigantescas dos contextos escolares”. Segundo os autores, facilmente essas políticas sucumbem e não alcançam os objetivos e as metas previstas.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério foi instituída pelo Decreto nº 6.755/2009 e induziu a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente. De acordo com Brzezinski (2011):

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 à 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).

Dito isso, faz-se saber que o objetivo deste capítulo é justamente analisar a implantação e o desenrolar da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica a partir da análise das Atas das reuniões dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente de 26 (vinte e seis) estados²¹ publicadas no sítio eletrônico da CAPES entre 2009 e 2014 (primeiro semestre). As Atas do Distrito Federal serão analisadas e discutidas no quarto capítulo.

²¹ Atas dos Fóruns dos seguintes estados: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Paraná, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins.

3.1 Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente

Para que os objetivos do PARFOR pudessem ser alcançados, foram criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, conforme explicitado no Art. 4º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009:

Art. 4º - A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação. (BRASIL, 2009).

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoios à Formação Docente são compostos pelo Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal mais um membro indicado pelo Estado ou Distrito Federal; um representante do MEC; dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); e um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

A participação no Fórum é por adesão, e outros órgãos, instituições ou entidades, além dos indicados acima, poderão solicitar sua adesão ao Fórum em cada Estado e no Distrito Federal. Um exemplo a ser citado é a participação ANFOPE como membro titular em 23 Fóruns, um distrital e 22 estaduais.

Os Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente possuem várias tarefas, dentre as quais está a elaboração dos planos estratégicos de formação de cada Estado da Federação e do Distrito Federal. O plano estratégico, prescrito no Art. 5º do Decreto nº 6.755/2009, deve contemplar:

- 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).

Tendo em vista a natureza, a composição e as atribuições definidas para os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente nos diferentes instrumentos legais (Decreto nº 6.755/2009, Portaria Normativa nº 9/2009 e Portaria nº 883/2009), torna-se evidente que o trabalho a ser desenvolvido por esses Fóruns possui, pelo menos, duas dimensões fundamentais, quais sejam: a de se responsabilizar pelo planejamento da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica de cada Estado e do Distrito Federal, de modo a articular ações, otimizar recursos, potencializar esforços e colocar em interação sistemas de ensino e instituições formadoras; e a discutir a perspectiva político-pedagógica orientadora das ações de formação desenvolvidas em cada Estado, Município e no Distrito Federal, tanto no âmbito das instituições de ensino superior quanto no âmbito dos respectivos sistemas de ensino e seus Centros de Formação de Professores, onde existam.

Os Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente podem ser definidos como uma política educacional. Desse modo, para analisar as Atas das reuniões, buscou-se apoio teórico no ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992). O ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) inicialmente era composto de três etapas: a política proposta, a política de fato e a política de uso. Essas etapas foram avaliadas pelos autores como uma alternativa estática. Assim, retomaram os estudos e, em seguida, apresentaram um ciclo de políticas mais dinâmico e flexível, constituído por contexto de influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática. Ball (1994) acrescentou dois outros contextos, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Para melhor entendimento das características de cada contexto que compõe o ciclo de políticas, elaborou-se o Quadro 2.

CICLO DE POLÍTICAS	
CONTEXTO	CARACTERÍSTICAS
Influência	Nesse contexto, acontecem as discussões de diversos grupos sobre os objetivos da política. A política é o resultado de um acordo possível, sobre os variados e muitas vezes contraditórios interesses dos grupos. As influências podem

	acontecer por fluxo de ideias, por patrocínio e até por recomendações dos organismos internacionais. O contexto de influência exerce função sobre as políticas educacionais por meio de um discurso hegemônico. Nesse contexto, temos em foco que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação.
Produção de Texto	Representados pelos textos políticos, escritos ou não, são também considerados os comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, os pronunciamentos oficiais, entre outros.
Prática	Contexto em que a política está sujeita à interpretação e à (re)criação, ou seja, as políticas originais podem ser transformadas e (re)significadas no contexto da prática, gerando consequências e efeitos.
Resultados/Efeitos	Os efeitos da política podem ser de primeira ordem e consistem em mudanças na prática ou na estrutura. Os efeitos de segunda ordem constituem os impactos dessas mudanças para a igualdade e a justiça social.
Estratégia política	Envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Fonte: elaborada pela autora da tese a partir da leitura de Ainarde (2007).

Para analisar as Atas dos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente, foram utilizados: o contexto de influência, com o objetivo de identificar os embates de interesses, a submissão às ideias defendidas pelos organismos internacionais (formação aligeirada, formação de professores a distância), e as influências locais e nacionais; e o contexto de efeitos, com o objetivo de identificar o que foi desenvolvido, alcançado em prol da formação dos professores, o impacto, as consequências para os professores, o contexto da prática (a fim de compreender como está sendo interpretada e recepcionada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica), indícios de resistência e dificuldades.

3.2 Os Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente e o ciclo de políticas

Por meio da abordagem do ciclo de políticas, pretende-se analisar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, interpretando o que e como os professores atuantes fazem para relacionar o contexto das políticas com o contexto da prática. A seguir, narram-se, portanto, os conteúdos de 234 Atas que foram publicadas no site da CAPES por Fóruns de 26 Estados entre 2009 e o primeiro semestre de 2014.

3.2.1 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Acre

Encontrou-se, no site da CAPES, somente a Ata de reunião para implantação do Fórum (fevereiro de 2012). Nela, consta que os participantes fizeram a leitura do Decreto nº 6.755/2009 e da Portaria nº 883/2009. O texto da Ata permitiu apenas selecionar dados relacionados ao contexto da prática.

Contexto da prática

Após a leitura dos documentos, os participantes questionaram a possibilidade de professores de contrato temporário participarem dos cursos emergenciais do PARFOR e a possibilidade do PARFOR oferecer cursos em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) como formação continuada.

Ball (1994) afirma que é ingenuidade acreditar que diante de um texto da política possa estar um leitor passivo. O texto da política, seus autores e leitores possuem histórias que interferem nas representações da própria política. Nessa perspectiva, de acordo com suas ideias e vivências, os leitores poderão dar diferentes interpretações ao texto político.

O Decreto nº 6.755/2009, em seu Art. 8º, parágrafos 2º, 3º e 4º, menciona que “as atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado” serão atendidas, desde que sejam homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES e ofertados por instituições públicas de educação superior.

No Art. 11, inciso III, do referido decreto, lê-se que há “oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelos menos três anos na rede pública de Educação Básica”. A forma como foi redigido o

inciso abre espaço para interpretações sobre a possibilidade dos professores temporários frequentarem cursos do PARFOR.

Ora, contrato temporário é uma forma de eximir os entes federados das responsabilidades resultantes do cumprimento das normas trabalhistas juntos aos servidores. É um instrumento que colabora com a precarização das garantias do trabalho e da condição humana do(a) trabalhador(a), pois são tratados(as) como objetos, tendo seus direitos não observados, exigindo-se deles(as) apenas o serviço pelo menor preço possível. Observa-se, a partir da leitura dos dados selecionados no contexto da prática, que essa é uma realidade que se repete em outros Estados.

3.2.2 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Alagoas

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Alagoas publicou 06 (seis) Atas: dez./2010; jan./2011; mar./2013; abr./2013; ago./2013 e fev./2014. Em nenhuma delas, encontram-se comentários sobre os documentos legais que representam a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica. A leitura das Atas permitiu identificar dados direcionados a cada um dos contextos do ciclo de políticas.

Contexto de influência

[...] A Senhora Tereza Neuma que expôs a pauta e passou informes a respeito da situação atual do Polo de Piranhas, cujas pendências estão sendo sanadas: confecção e aposição da placa de identificação do Polo, disponibilidade de espaço físico, mobiliário e equipamento para a sala de coordenação, envio de currículo para seleção de coordenador do Polo.

[...] Homologação da oferta do Curso de Formação Continuada (Especialização) de Professores na modalidade a Distância, na área do Ensino de Filosofia pela Universidade de São Carlos - UFSCAR, conforme ofício encaminhado pela professora Adriana Mattar Maamari e Projeto pedagógico anexo. O curso terá 360 horas, distribuídas em três módulos. O público será professores do ensino médio.

Contexto de efeitos

*[...] apresentação, discussão e deliberação de novos Polos Municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB) nos municípios de Matriz do Camaragibe [...]*A

justificativa apresentada pelo município para abertura do Polo é que cerca de 50% dos professores, principalmente da educação infantil e anos iniciais, não possuem graduação.

Contexto da prática

[...] A professora Anamelea da UFAL fez considerações a respeito das exigências do MEC para o funcionamento dos Pólos e execução do PARFOR dificultando a sua realização, pois as condições do Estado de Alagoas não são iguais as de outros Estados.

[...] O professor Glauco, da UNEAL, fez colocações a respeito das diversas informações passadas pelo MEC quanto à habilitação das IES para a formação inicial e que a Universidade a qual faz parte tem enfrentado dificuldades neste processo.

[...] Dando continuidade aos pontos de pauta, a fala foi dada a Professora Nilze Régia, Diretora de Apoio ao Desenvolvimento da Educação da SEE/AL, que fez referência a necessidade de definição da formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais de nível médio na modalidade normal. É um assunto considerado por todos complexo, que requer um estudo da situação para posterior tomada de decisões.

[...] A Secretária de Estado da Educação e do Esporte Professora Josicleide Moura, presidente, saudou a todos e falou da importância desse momento para a qualidade da educação, da satisfação de fazer parte deste fórum, e que sempre que for possível estará acompanhando as reuniões. Informou, ainda, os resultados do último concurso público realizado pela SEE/AL, e que 11 disciplinas do Currículo da Ed. Básica não foram supridas apresentando um número insuficiente de aprovados.

[...] O próximo ponto discutido foi o problema apresentado pela Universidade Federal de Alagoas, mas que não é um caso apenas dela, mas vivenciado em todo o país referente a dificuldade de preenchimento das vagas de alguns cursos ofertados pelo PARFOR, quando pelo educacenso há uma demanda de formação inicial a ser atendida.

3.2.3 Fórum Estadual de Apoio Permanente à Formação Docente – Amapá

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Amapá publicou 12 (doze) Atas: mar./2011; abr./2011; dez./2011; jan./2012; ago./2012; dez./2012; jan./2013; fev./2013; abr./2013; jul./2013; set./2013; e nov./2013. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, de efeitos e da prática.

Contexto de influência

[...] O Presidente do PARFOR destacou o propósito do MEC de oferecer formação em todo o país. Se ficar comprovado a impossibilidade das IES públicas, haverá espaço para as faculdades de caráter privado.

[...] Em seguida, usou da palavra a Senhora Reitora da Universidade do Estado do Amapá – UEAP, Professora Maria Lúcia Teixeira Borges, argumentando sobre o propósito da UEAP entrar no processo de formação na modalidade de Educação a Distância, credenciando-se junto ao MEC/CAPES e UAB, pois haverá uma política do Governo Federal que destina recursos para instituições estaduais.

[...] Os membros do SINAFOR reforçaram a necessidade de sensibilização dos diretores das escolas para que os recursos federais não retornem aos cofres públicos, prejudicando assim a comunidade escolar.

[...] O Presidente do Parfor apresentou a seguinte proposta de calendário: aulas em fevereiro, incluindo os sábados ou redução de oferta das disciplinas, objetivando evitar a evasão dos cursistas.

Contexto de efeitos

[...] Concluídos os informes, a Coordenadora da reunião comunicou sobre a Portaria a ser emitida pela SEED, autorizando os diretores de escolas a adotarem providências para substituição de professores cursistas do PARFOR até dois mil e quatorze, somente durante o período letivo desse professor.

[...] Com a palavra a representante dos cursistas, Profa. Ana Paula recomendou que se solicitasse da UNIFAP a relação dos professores em dependência, pois há muitos excluídos em razão da não oferta de disciplinas em que ficaram retidos e que o Fórum estudasse um meio junto à UNIFAP para os cursistas cursarem as dependências. A Coordenadora Norma pronunciou-se enfatizando a necessidade do Fórum comparecer no primeiro período letivo de 2012 nas Instituições Formadoras, com o objetivo de convencer os alunos cursistas sobre a importância da formação.

[...] A acadêmica Ana Paula recomendou ao Fórum que enviasse correspondência ao SETRAP reivindicando vale-transporte para os cursistas, pois estão vinculados a IES. Prosseguindo a sessão, o técnico Gilvandro da Coordenadoria de Recursos Humanos/SEED

apresentou ao Fórum a minuta proposta que dispõe sobre a concessão da bolsa-auxílio como apoio financeiro aos professores cursistas/PARFOR-AP.

[...] A representante dos cursistas, Professora Ana Paula solicitou que a matrícula seja estendida até a primeira semana letiva, pois os alunos dos municípios mais distantes da capital têm dificuldade de acessar a internet ou de vir até Macapá.

[...] O último item da pauta da sessão foi destacado pela representante dos cursistas da UNIFAP Ana Paula da Conceição Ferreira, que solicitou prestação de contas das IES junto ao Fórum do PARFOR, pois se desconhece sobre a aplicação dos recursos financeiros, e ressaltou a carência de recursos pedagógicos na Instituição.

[...] O Professor, Raimundo Rosas dos Reis, cursista da Unifap e membro suplente do Fórum PARFOR/AP pediu um apoio financeiro do Estado para ajudar nas despesas dos professores, principalmente, dos que se deslocam dos outros municípios do Estado do Amapá até Macapá para estudarem. O Secretário de Educação, Professor Adalberto, informou que ainda não foi possível atender essa reivindicação, pois as verbas destinadas à educação estadual reduziram significativamente em 2012 em decorrência da crise econômica.

[...] A Professora Silvana Helena Gomes Santos, representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINSEPEAP), denunciou as condições de infraestrutura desfavoráveis das escolas públicas, onde são ministradas as aulas do Parfor.

[...] Quanto às pautas sobre os cursos da UNIFAP funcionando em escola estadual, a representante da UNIFAP, Prof.^a Sueli Andrade dos Santos, afirmou que em função da greve de 2012, os alunos regulares da UNIFAP estão estudando em julho de 2013 e que solicitou ao Reitor que fossem oferecidas aos acadêmicos do PARFOR as mesmas condições oferecidas aos alunos que ingressaram pelo vestibular. O acadêmico da UNIFAP Prof^o Raimundo Rosas dos Reis ressaltou que a refeição custa R\$ 5,60 para os cursistas do PARFOR e R\$ 1,50 para acadêmico do regime regular da UNIFAP. e denunciou que na Escola Estadual Raimunda Virgolino não tem internet, Data Show, Biblioteca e Restaurante. O Fórum deliberou, que com base no Decreto n^o. 7.234/2012 fosse estendido aos cursistas do Parfor pagar pela refeição o mesmo valor que os acadêmicos regulares pagam, isto é, R\$ 1,50. Afirmou ainda o acadêmico que faltam orientadores para o trabalho de conclusão de Curso TCC e pediu que o Estado e os municípios liberassem os professores em agosto/2013 para concluírem o TCC.

[...] O Prof. Raimundo Rosas dos Reis representante dos acadêmicos da UNIFAP no Fórum PARFOR pediu que o Fórum entrasse em contato com a coordenação do PARFOR da UNIFAP para que o mesmo pudesse intervir junto a Coordenação do Curso de história da

Universidade Federal do Amapá para que as datas de entrega e defesa dos Artigos dos concluintes do curso de história sejam prorrogadas justificando que, atuando em sala de aula o professor cursista do PARFOR tem pouco tempo para se dedicar a elaboração do artigo. O Prof. Bruno Araújo Colares acadêmico do curso de história PARFOR/UNIFAP relatou dos 60 alunos concluintes apenas 25 entregaram os Artigos em tempo hábil e quem não entregou na data determinada terá que refazer a matrícula na próxima oferta para então apresentar o TCC.

Contexto da prática

[...] Algumas questões no âmbito estadual repercutem negativamente para que o processo de efetivação dos cursos ocorra de forma correta. (Prof. Eugenio)

[...] Comentários sobre a importância dos Fóruns e do Planejamento Estratégico. (Prof. Adalberto/presidente do Fórum)

[...] Dúvidas quanto ao ingresso no PARFOR, se por sorteio eletrônico, pelo CPF ou se por processo seletivo. (Prof. Raifran Alves).

[...] O Professor Alexandre S. respondeu que o processo seletivo seria mais justo, mas as IES não têm condições financeiras de arcar com as despesas.

[...] pouca interatividade entre as IES e as Secretarias na definição e organização dos cursos, evasão, divulgação, dificuldade de acesso a PLATAFORMA-FREIRE.

[...] A representante da UNDIME e secretária de Educação do Município de Pracuúba Profa. Anne Távora de Araújo reclamou da falta de acesso às informações, nos municípios do interior do Estado. Muitos professores, quando têm conhecimento de que houve inscrições estas já estão encerradas.

[...] Prosseguindo a sessão, a representante da UNIFAP, Prof.^a Sueli Andrade dos Santos expôs que em Matemática apenas 24 alunos ingressaram, em Física apenas 18 alunos e em Pedagogia 160 alunos. Atualmente há 1.549 alunos cursistas do Parfor na UNIFAP. Para solucionar problemas de não preenchimentos de vagas, a sugestão apresentada foi a revisão de critérios de ingresso para os professores de 1^a ou de 2^a licenciatura.

3.2.4 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Amazonas

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Amazonas publicou 07 (sete) Atas: nov./2009; fev./2010; maio/2010; ago./2011; fev./2012 out./2012 e

mar./não informado. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência e efeito.

Contexto de influência

[...] De posse da palavra a Profa. Quitéria (ANFOPE) relatou que em Belém a experiência em relação ao PARFOR é referêcia. Uma saída para se visualizar com mais clareza os resultados da formação foi montar uma equipe composta por 13 (treze) pessoas um comitê, que se reúne semanalmente, efetivam visitas de acompanhamento e avaliação nos municípios. Existe uma articulação bem forte entre a Agência Formadora e o sistema de ensino onde contam com a presença dos sindicatos dos professores e pedagogos.

Contexto de efeitos

[...] A partir de agora o município terá que assinar o termo de adesão, através do qual se compromete a não descontar horas e disponibilizar o professor para participar do curso. Daqui por diante, o município que não assinar o termo não poderá ter professores nos cursos. Destacou também que o professor contratado mesmo com o contrato encerrado não será desligado do curso.

[...] a professora Regina Marieta fez algumas ponderações sobre os procedimentos para a efetivação de todo o processo de atendimento da demanda que vai desde a pré-inscrição do professor na Plataforma Freire até a concretização da sua matrícula na Instituição promotora do curso de formação. Complementou expondo informações sobre as dificuldades enfrentadas para a realização desse processo que na mídia é apresentado como sendo algo muito simples, mas, na prática, a realidade é bem diferente, e o que parece simples acaba sendo bastante complicado para muitos candidatos a uma vaga oferecida pela Plataforma. A realidade do Amazonas é bem complexa, pois a dificuldade de acesso e debilidade dos canais de comunicação tem inviabilizado o repasse de informações aos professores e em muitos municípios as informações não são repassadas aos docentes.

3.2.5 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Bahia

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado da Bahia publicou no site da CAPES 20 (vinte) Atas: jan./2010; fev./2010; mar./2010; abr./2010; jun./2010; jun./2011; ago./2011; set./2011; nov./2011; dez./2011; mar./2012; abr./ 2012; jun./2012; ago./2012; out./2012; abr./2013; maio/2013; ago./2013; set./2013; dez./2013.

Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, efeito e prática.

Contexto de influência

[...] Profa. Irene enfatizou que o Estado tem o penúltimo lugar no IDEB e falou também sobre dados do Avalie, no qual 80% dos alunos têm dificuldades em português e em matemática.

[...] Profa. Amélia observou também a EAD como estratégia eficaz na formação de professores, no momento em que o Estado tem cerca de 4000 professores que necessitam de formação e isso implica nos índices do IDEB. Por outro lado, destacou a ausência de conhecimento das mediações tecnológicas pelos professores.

[...] Prof. José Bitis falou que a política de permanência do aluno não pode ficar sob responsabilidade só da Universidade e que o Plano de Formação deve ficar muito claro nesse aspecto. Profa. Irene afirmou que reconhece os esforços das IES, mas também as limitações dessas e que as ações devem ser potencializadas.

[...] Quanto aos principais problemas enfrentados na EAD da UFBA, Prof. Paulo Penteado sinalizou a falta de investimento e recursos humanos e o crescimento acelerado da UAB.

Contexto de efeitos

[...] Profa. Irene mencionou que está sendo firmado um acordo com 4 IPES para que os estudantes de graduação estejam na escola monitorando alunos e que isso é uma excelente forma de aproximar a Universidade da Escola.

[...] Prof. Reginaldo aproveitou a oportunidade e falou que se deve pensar numa forma de garantir a substituição dos professores nas salas de aula no período de formação, sobretudo os da rede municipal que têm enfrentado grandes dificuldades nesse aspecto.

[...] Prof. Reginaldo disse que se preocupa com a desvalorização dos Pedagogos pelo Estado, que estreita cada vez mais os espaços em que esses profissionais podem s Prof. Irenilson enfatizou que o Estado tem que perceber que as qualificações profissionais do pedagogo vão além das relacionadas com a docência. Profa. Alda Pepe acredita que evasão pode estar relacionada à falta de motivação do professor, fruto da desvalorização desse profissional no Estado.

[...] o Prof. Reginaldo e demais presentes destacaram que nas próximas discussões sobre política de formação de professores, estivesse em pauta às condições do trabalho

docente e a valorização desses profissionais, ressaltando que isso é fundamental, sobretudo, pelos atuais acontecimentos da Rede Estadual de Educação em greve.

[...] No que tange aos problemas do programa, Profa. Nancy explanou acerca das dificuldades que os cursistas encontram para conciliar o trabalho e as aulas do PARFOR-BA/UFBA Presencial, em decorrência da carga horária extensiva do curso e da falta de apoio dos gestores das escolas. Profa. Nancy Vieira franqueou a palavra para a professora cursista do PARFOR-BA/UFBA Presencial, Railda Cruz, que falou sobre a situação dos professores do município e relatou que um colega de sua turma é obrigado, pela diretora da escola, a ministrar aula no turno noturno, nos dias em que tem aula no PARFOR-BA/UFBA Presencial, campus de Ondina. A professora Cristiane de Carvalho, também fez uso da palavra e indagou sobre a existência de documento que tenha previsto um estagiário para os professores que fazem o PARFOR-BA/UFBA Presencial e contou, de forma emocionada, sua experiência no programa e as dificuldades que enfrentou e enfrenta para permanecer no curso. Mencionou que não tem apoio da gestão da escola e que a vê como uma profissional sem compromisso por estar fazendo uma formação, em virtude da qual precisa se ausentar da sala de aula por uma semana e que, ao retornar, era obrigada a escrever relatórios sobre as aulas do PARFOR-BA/UFBA Presencial como uma forma de comprovar sua participação no curso, mesmo levando uma declaração da Universidade. Por fim, falou que é preciso estabelecer uma parceria entre as Secretarias de Educação e o Governo Federal para rever esta situação que faz muitos professores desistirem do curso.

Contexto da prática

[...] Prof. Reginaldo (Representante PARFOR/UESB) atentou que o Fórum tem que resgatar a função política e pedagógica, portanto a qualidade dos cursos também deve ser discutida. Ele lembrou que os índices da educação baiana são os piores, mesmo o Estado possuindo o sexto maior PIB do País. Ainda com a oportunidade, ele foi contundente ao afirmar que os problemas relativos à Educação só serão resolvidos quando essa for prioridade para o Estado.

[...] Prof. Rui, informou que, para mudar essas condições (dificuldade citadas pelo Prof. Reginaldo/contexto de efeitos), a CAPES criou um termo de colaboração para que os Municípios tomem conhecimento das suas atribuições para a formação de professores.

[...] Profa. Alda enfatizou que é necessário promover uma discussão sobre as séries iniciais (limitando a alfabetização) e a educação infantil a qual as universidades não estão formando professores para atender essa modalidade.

[...] *Elogios ao Plano Nacional de Formação. “Temos o maior Plano de Formação Inicial do Brasil”.*

[...] *Comentários sobre a não obrigatoriedade de seguir o calendário da Plataforma Paulo Freire.*

[...] *Comentários sobre a possibilidade do gestor escolar se inscrever nos cursos do PARFOR, pois estes também são professores e a Plataforma Paulo Freire bloqueia a inscrição deles.*

[...] *o desafio da Formação de Professores é enorme e que existe a necessidade de estreitar o relacionamento com as Instituições Formadoras. Sublinhou que nesse contexto desafiador, é que a formação continuada será inclusa e citou as experiências do RENAFOR e PDE.*

[...] *Profa. Irene falou sobre a alta taxa de evasão do PARFOR-BA alegando que das 33.000 vagas ofertadas, só existem 6.000 professores cursando.*

[...] *Profa. Amélia enfatizou que não se faz EAD sem infraestrutura, sem atuação de técnicos, de equipe multidisciplinar para organização de material didático.*

[...] *Profa. Alda Pepe ratificou que essas questões devem ser pensadas em conjunto. Profa. Alda, UESC, ressaltou que o debate no FORPROF deve ser conceitual e político e não micro. Deve-se observar a Formação de Professores em Exercício, a problemática da formação: análise conjuntural pesquisa e extensão. Sugeriu que seja estreitado o relacionamento com as prefeituras, para investigar quais as causas da evasão.*

[...] *Na sequência Profa. Amali Mussi apresentou os dados da Formação de Professores na UEFS. Sublinhou que existem 14 cursos de licenciatura, mas que a evasão é alta, sobretudo nos cursos de física. Pontuou ainda que a concorrência é baixa nos cursos de licenciaturas e que isso se deve a desvalorização da docência e às estruturas curriculares pouco atraentes. Afirmou que as baixas notas no ENADE, embora esse não seja um instrumento tão seguro, em virtude dos boicotes, reflete às mazelas vivenciadas pelos cursos de licenciaturas.*

3.2.6 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Ceará

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Ceará publicou no site da CAPES 11 (onze) Atas: ago./2009 (duas reuniões); out./2009; jan./2010 (duas reuniões); fev./2010; abr./2010; maio./2010; jun./2010; jul./2010; ago./2010. Durante a

leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, efeito e prática.

Contexto de influência

[...] Após estas considerações, facultou a palavra que foi assumida pela profa. Helena Freitas – MEC cujos detalhes iniciais foram relativos a ampliação do REUNI em termos de investimentos na estrutura das IES, contratação de professores e técnicos e liberação de recursos para desenvolvimento de projetos de pesquisa e, principalmente, maior abertura para a clientela oriunda das redes públicas e, no caso do PARFOR, maior abertura para a profissionalização dos docente da rede pública. Destacou ainda alguns fundamentos e ações da Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica por meio do Decreto 6.755/2009 com a exposição de slides. Ressaltou a garantia de financiamento público – diferentes responsabilidades dos entes federados e o desafio deste Fórum estruturar um planejamento da formação a longo prazo, estrangulando a mera percepção de apenas disponibilizar às redes e aos docentes um “elenco” de cursos que muitas vezes não impactarão nos resultados.

[...] A representante do MEC iniciou saudando a todos, destacando que o momento é emergencial, flexível, demanda, no entanto necessidades específicas de acompanhamento e monitoramento de algumas situações. Ressaltou que apesar de muitos investimentos na formação de professores, este segmento ainda é marcado por profundas desigualdades no campo da valorização. O professor Pimentel tomou a palavra destacando as dificuldades no campo das ideias; o jogo de informação x contra-informação pela CAPES, marcado principalmente pela falta de orientações e recomendações por escrito.

[...] Pediu a palavra o Prof. Anízio Melo que destacou: o Plano tem que ser visto enquanto política permanente; apesar dos esforços do MEC ainda falta informação; as IPES poderiam adotar como processo seletivo o exemplo adotado para a seleção do Magister; ampliar no Fórum o debate sobre a valorização do profissional, quebrando o paradigma da precariedade, impedindo que os professores temporários sejam excluídos.

[...] A Profa. Alba comentou sobre os pareceres do CNE/CP em relação à formação do pedagogo, bem como as decisões da ANFOPE em relação à estrutura dessa formação. Apontou que o objeto principal do plano é a formação do professor e que os professores fora da sua área de atuação ou apenas matriculado num curso é um grande problema, pois a formação deve ser articulada às necessidades no campo de atuação docente e também das redes.

[...] a Profa. Ludmila destacou, desde abril de 2009 estamos batendo na mesma tecla, estamos para receber dois milhões, devolvemos 400 mil reais e isso foi muito desgastante, como vocês sabem chegou às instâncias superiores, não tenho medo de falar a verdade, pois me angustia muito ver um plano tão bonito e tão pouco aproveitado no Ceará. Vou deixar a coordenação do PARFOR, embora nem o reitor, nem a CAPES queiram que eu saia da coordenação. Os estados vizinhos oferecem 2.500 vagas e o Ceará apenas 200 vagas. Existe carência de Pedagogia, Português e Matemática em todos os municípios, a rede estadual fez um grande concurso e os professores estão com a titulação adequada, mas todos os municípios apresentam carência em Pedagogia.

Contexto de efeitos

[...] O desencontro de informações, associado a falta de divulgação do processo seletivo cearense na plataforma FREIRE dificultou mais ainda o acesso às informações, prejudicando a frequência e participação dos professores na realização do certame.

[...] os municípios caminham com dificuldades, especialmente pela alta rotatividade das equipes nas SMEs, ocasionando uma descontinuidade nas ações; falta de conhecimento de secretários e técnicos sobre a dimensão da formação no PAR e os compromissos assumidos, validações desalinhadas do currículo e da realidade das escolas”.

[...] “Esse tipo de ofertas não atenderá as necessidades de formação dos trabalhadores, não é fácil convencer os gestores do apoio a formação apesar dos acordos assinados através do PAR. Entre a formação e a sobrevivência, o professor vai optar por continuar trabalhando e abandonar a formação” (Profa. Helena Freitas).

[...] A professora Ludmila interferiu, comentando em linhas gerais o relatório encaminhado à CAPES, descrevendo a situação dos cursos iniciados em 2009, particularmente do expressivo número de evasões já detectado. A mesma destacou do relatório três pontos fundamentais: “1- Falta de incentivo dos gestores com transporte e alimentação; 2- Não há transporte para retornar as suas casas no sábado a tarde, por isso muitos alunos só assistem aula pela manhã; 3- Planejamento pedagógico ou aulas estão sendo realizadas em suas escolas aos sábados e não é permitido a ausência do professor em sua escola sob pena de contabilizar faltas, bem como, risco de perder emprego (municipal – temporário).”

[...] Profa. Helena Freitas observou que nem todos os professores das redes estão sendo contemplados com Planos de Cargos e Carreira – PCC.

[...] O prof. Cordeiro destacou o depoimento de um prefeito: “A mim não interessa professor competente e sim professor fiel a administração. (anônimo)”.

Contexto da prática

[...] Elogios à Política Nacional de Formação pela possibilidade de trabalho coletivo, “envolvendo as Instituições de Ensino Superior e outras instâncias” (Profa. Tania Maria / Sec. Educ.; Profa. Maria do Socorro/Sec. Ciência e Tecnologia).

[...] Comentários sobre o processo seletivo “a propaganda do MEC gerou amplas expectativas e criou muitos problemas. As instituições estão obrigadas a criar seus critérios de seleção quando a propaganda sugeria uma entrada apenas pela pré-inscrição” (Prof. Gilmar, IFCE)

[...] O professor Araripe retomou a palavra afirmando que a UECE não abrirá mão de seleção, pois não descumprirá normas internas da IES independente do que determina o MEC ou a CAPES.

[...] O professor Maurício sugeriu que as IES verificassem todas as possibilidades para elaborarem um processo inclusivo que não expusesse os saberes dos professores, isso criaria uma situação de constrangimento para os professores participantes. A professora Josette (UECE), ressaltou a questão das relações desses professores em seus respectivos municípios/escolas. A não aprovação colocaria em cheque a competência e desempenho e seria criada uma crise de credibilidade em relação a estes profissionais.

[...] Profa. Helena ressaltou que as Prefeituras e SMEs precisam “dar condições para os professores participarem da formação, assegurando liberação e ajuda de custo; o gestor precisa definir claramente se tem condições ou não de apoiar os professores”.

[...] A Profa. Aila (SME Quixadá) destacou como representante da UNCME que as SMEs estão resistindo à adesão ao PARFOR porque as ofertas, assim como a forma de execução não atende as possibilidades, necessidades e realidade das redes. Destacou que já existem municípios formulando contratos diretos com algumas universidades para realizar a formação dentro das condições e possibilidades da região/SME. Destacou que mesmo pagando a formação integral sai mais em conta de que validar inscrições de cursos de plataforma nas condições em que as IPES estão oferecendo.

[...] o professor Pimentel ressaltou que o trabalho é uma construção coletiva e que o departamento de Pedagogia da URCA está com uma sobrecarga de trabalho e falta condição para ofertar Pedagogia, no momento a ideia é priorizar a consolidação das turmas iniciadas, ver a questão da evasão dos alunos devido aos problemas de apoio logístico à formação por

parte das SMEs. Destacou ainda que é mínima a oferta para 2010.2 e que concorda que o fórum discuta, reflita, lave a roupa suja, que é normal esse tipo de debate.

[...] Em seguida, a professora Tânia ressaltou “a avaliação negativa dos polos, que apresentaram problemas de infraestrutura e condições acadêmicas de funcionamento, destacando que nos acordos de cooperação de Estado e Municípios os polos ficam implícitos e que na prática são muitos os problemas referentes ao funcionamento”. O grupo destacou ainda a evasão por falta de apoio das SMEs e a necessidade de atentar para o objetivo do plano de formação, com a utilização/otimização dos polos/campi e não criar cursos isolados. Contribuindo com as discussões a professora Maria Aparecida abordou que os polos “precisam melhorar e que essa realidade é nacional, destacando a emergência de pensar a reorganização/redistribuição dos polos de forma estratégica”.

Nessa ocasião, a profa. Marta lembrou que o município não pode manter polo com recursos do FUNDEB, nessa situação, os recursos devem ser provenientes do tesouro municipal.

[...] O foco do planejamento é pensar articulado e estrategicamente o Plano Nacional, contemplando ofertas de licenciaturas e formação continuada. Em seguida, a profa. Josete falou está angustiada de ver tanta demanda por formação e apenas seis IPES formadoras e o fórum pouco tem tomado posições políticas. Destacou que as IPES estaduais estão sem condições para atender tanta demanda, em razão dos seus quadros docentes não serem repostos há anos, aumentando gradativamente o número de carências reais.

3.2.7 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Espírito Santo

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Espírito Santo publicou apenas 02 (duas) Atas: dez./2009 e set./2010. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, efeito e prática.

Contexto de influência

[...] O prefeito de Guaçuí argumentou que a transformação do cread em pólo significa uma oportunidade de democratizar o saber, pois a partir do momento que o cread transforma-se em pólo ele passa a receber recursos do MEC e vai oportunizar a população do Município a ter acesso a cursos de graduação e que este é um desejo da comunidade conforme o documento encaminhado pela secretária municipal de Guaçuí ao presidente do FEPAD.

[...] O prefeito de Barra de São Francisco relatou que é muito difícil para a comunidade destes municípios entender porque um espaço que já está todo equipado não pode continuar funcionando, disse ainda que esses municípios já que recorreram a diversas instâncias inclusive a Brasília para sanar este problema e que a última orientação era que se eles teriam que recorrer ao Fórum e que se houvesse um consenso do mesmo, o quadro poderia ser revertido.

Contexto de efeitos

[...] O IFES informou que 100% dos professores que fazem o curso de licenciatura são de designação temporária e por esse motivo as escolas às quais os professores estão vinculados não os liberam das aulas na sexta-feira à noite. Esse fato compromete o acompanhamento do curso, pois as aulas da licenciatura em química são na sexta à noite e sábado durante o dia.

[...] A coordenadora institucional do PARFOR do IFES elaborou um documento explicando o funcionamento do curso, para que esses professores os levassem às escolas que atuam. Entretanto nenhum Diretor de escola levou o documento em consideração. Desta forma, a turma iniciou suas atividades com 18 alunos e hoje, estamos indo para o segundo período o curso somente com 8 alunos.

Contexto da prática

[...] A professora Araceli, relatou sobre a necessidade de ter em mãos um diagnóstico da demanda da rede municipal para respaldar as ofertas das licenciaturas do IFES, pois ressaltou que os dados apresentados por ela representavam a demanda da rede estadual de ensino, pois, os municípios não haviam encaminhado a informação necessária.

[...] O Sr. Manoel reiterou que não há como o MEC financiar o processo seletivo e que não poderia haver custos para os alunos, quando então a SEDU manifestou-se quanto à disponibilidade de parceria de divisão de custos com a IFES e com a UFES para viabilização do processo seletivo, bem como em relação aos critérios a serem utilizados no referido processo, como por exemplo, a prioridade para os professores efetivos e depois em ordem de acesso os professores de Designação Temporária, que seja considerado como critério pelo menos três anos de efetivo exercício na disciplina cujo curso está sendo pleiteado pelo professor, além do tempo que falta para o mesmo se aposentar.

3.2.8 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Goiás

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Goiás publicou no site da CAPES 07 (sete) Atas: fev./2010; mar./2010; abr./ 2010; maio. /2010; jun./ 2010; ago./ 2010 e mar./2011. Durante a leitura das Atas foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, efeito e prática.

Contexto de influência

[...] Professora Celene apresentou a proposta de criação de Pólos nos municípios de Goiânia, Porangatu, Niquelândia, Vila Boa e Crixás, após apreciação da proposta e aprovação de criação dos Pólos UAB.

[...] Encerrou, propondo a retirada do termo “Arranjo Educativo” para Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente e apresentou a Portaria do MEC nº 883, de 16 de setembro de 2009 seguido dos Regimentos dos Estados de Minas Gerais e Santa Catarina, sugerindo que os mesmos fossem analisados por todos os representantes das instituições e segmentos ali presentes, e só então, a SEDUC faria uma proposta de Regimento.

Contexto de efeitos

[...] Profa. Iria (ANFOPE) comenta sobre a existência do observatório, e que talvez o Fórum possa pensar em uma política de valorização para professor, promovendo àquele que tem condições para fazê-lo.

[...] Antonio (Sintego) disse que o problema desse processo de formação está na falta de conhecimento dos professores sobre o plano de docentes. Para ele, há divulgação na mídia, no entanto os professores ainda desconhecem essas possibilidades de formação. Disse que a falta de planos de carreira em alguns municípios, desestimula a formação. Falou também que o descumprimento do Piso Salarial é outro impasse que desestimula os professores.

Contexto da prática

[...] Comentário “UEG não tem muita clareza das proposta do Fórum ou do plano, o plano Federal”. (Prof. Gilberto)

[...] Comentário sobre Plataforma Paulo Freire “sugestões para aprimoramento da Plataforma, como impedir que um professor inscreva-se mais de uma vez para o mesmo

curso e aplicar a visualização das informações do perfil Secretaria de Educação para facilitar a gestão do ambiente”.

[...] “A Plataforma Freire pode ser aberta exclusivamente para Goiás”. (Prof. Marcelo/MEC-CAPES)

[...] O prof. Marcelo propõe que o Fórum busque um mapeamento mais aprofundado da demanda do Estado para que se organizem em virtude da formação continuada dos professores, para que o MEC e as instituições formadoras possam se organizar em torno dessa demanda. Outra preocupação do CAPES/MEC diz respeito à oferta de formação para professores em serviço, trazendo os seguintes questionamentos: Será que a formação para o professor em serviço deve ser a mesma para formação convencional? A formação oferecida aos professores atende aos anseios do professor em serviço? Destaca que essas discussões devem estar no horizonte do Fórum.

[...] Tivemos um concurso público, que refletiu bastante o que estou falando agora, tivemos um ponto de corte 7,2 que teve um índice de aproveitamento muito baixo. Neste fórum devemos trabalhar com as instituições formadoras e com a rede privada a fim de alertá-las de que essas pessoas estão entrando na rede e não estão preparadas para proporcionar o aprendizado de nossas crianças. Quem está tentando ensinar, não sabe... E isso é muito grave, são muitas outras variáveis, mas uma delas é esta que coloquei, e a Secretaria tem o maior interesse para que os professores tenham este preparo no exercício desta tarefa.

[...] A Profa. Sandramara falou sobre as dificuldades e até mesmo resistência dentro da UFG para início dos cursos em EAD, fato que explica o atraso da oferta de 2009. Apesar do atraso, a Universidade manterá a oferta, atendo inicialmente a oferta de 2009 e gradativamente atenderá todas as demais demandas previstas na Plataforma. Com relação à oferta de cursos presenciais, a UFG ofertará a partir de agosto os cursos de Filosofia e Sociologia.

3.2.9 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Maranhão

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Maranhão publicou no site da CAPES apenas a Ata da primeira reunião do Fórum que ocorreu em setembro de 2010. Nessa reunião, foram abordados, superficialmente, 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 Pólos UAB em municípios do Maranhão”.

3.2.10 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Mato Grosso do Sul

O Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Mato Grosso do Sul não publicou nenhuma Ata no site da CAPES.

3.2.11 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Mato Grosso

O Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Mato Grosso publicou no site da CAPES 09 (nove) Atas: set./2009; out.2009/; jul./2009/ dez./2009; fev./2010; mar./2009; maio/2010 e set./2010. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, efeito e prática.

Contexto de influência

[...] *A idéia da elaboração de planejamentos estratégicos para a formação de professores nos Estados, tomada pelo MEC como estratégia para o atendimento da demanda por formação inicial apontada nos PARs de Estados e Municípios, na verdade não é nova. No início da década de 90, esforço semelhante foi realizado em Mato Grosso, envolvendo as duas universidades públicas na época (UFMT e UNEMAT), em um esforço conjunto com a SEDUC, Secretarias Municipais de Educação e Sindicato de Trabalhadores da Educação.*

[...] *Como resultado deste trabalho, mais de 6.000 professores tiveram oportunidade de cursar o nível superior, mesmo aqueles que viviam em locais muito longínquos, pois este programa interinstitucional foi pioneiro na oferta de licenciaturas à distância no Brasil (primeira turma oferecida em Colíder, em 1995). Considerando que a maior parte das vagas ofertadas naquela época era em cursos de Pedagogia, hoje a demanda por formação para profissionais dos anos iniciais é menor do que para os anos finais e ensino médio, o que foi evidenciado pelos diagnósticos dos PARs e teve reflexos no nosso Planejamento Estratégico.*

[...] *Aprovação dos novos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).*

Contexto de efeitos

[...] O desafio é chegar as escolas para o preenchimento das 3000 vagas da primeira e segunda Licenciatura e formar uma estratégia com a UNDIME para que as inscrições e matrículas ocorram devidamente.

[...] no planejamento estratégico da formação inicial entregue ao MEC/CAPES em 2008, não foi prevista a oferta de licenciatura indígena e para o campo e que um grupo formado por SEDUC, UNDIME, IPES e representações sociais do campo estava realizando os primeiros levantamentos de demanda e condições de oferta da licenciatura do campo, em breve seriam apresentados ao Fórum.

[...] O Prof. Rinaldi manifestou sua preocupação com o fato de que haverá oferta de vagas para a segunda licenciatura, mas que talvez os professores não estejam interessados em fazer, porque não há estímulo algum, nem durante o curso, nem depois, como incentivo de carreira, por exemplo.

Contexto da prática

[...] O Prof. Rinaldi salientou a importância desta reunião para discutir o problema entre as Prefeituras e os professores tutores, como pressão, exclusão da carreira de professor, entre outros.

[...] ficou determinado que a Profa. Flávia deve reafirmar, na CAPES, que o Fórum deseja que os cursos de formação continuada sejam ofertados, a princípio, pelas IPES do próprio Estado e que nós desejamos construir coletivamente um planejamento estratégico para o atendimento da demanda; não achamos conveniente o formato de edital.

[...] a proposta de formação inicial de Mato Grosso se baseia em cursos com currículos integrados e habilitação em disciplinas das diferentes áreas do conhecimento, o que nos levaria a sermos contraditórios ao aceitarmos fazer formação continuada, no Estado, com base em cursos organizados por disciplinas.

[...] A Profa. Ema Marta falou da dificuldade de muitos profissionais que não estavam conseguindo chegar ao final do cadastramento, ou que se cadastravam, mas não retornavam à plataforma para escolher os cursos que estavam sendo oferecidos semestralmente. O Prof. Maluf manifestou então sua opinião a respeito da Plataforma, considerando que todos os cursos deveriam estar visíveis aos professores até 2012, e que o sistema deveria funcionar em fluxo contínuo; isto poderia ser uma solução para o elevado número de problemas que estavam sendo detectados por todos no momento da inscrição.

[...] A Profa. Vera disse que temos mais vagas que inscritos, sugere que essas vagas sejam estendidas, também para quem não esteja em sala de aula.

[...] A Profa. Jocilene perguntou a quantidade de alunos por curso e se já temos uma avaliação da primeira formação.

[...] Quanto às vagas oferecidas para o primeiro semestre de 2010, a maior parte das turmas não foi formada porque houve poucas pré-inscrições e validações. O professor lembrou então que o Fórum pediu autorização à CAPES para a UNEMAT não abrir turmas incompletas, mantendo as pré-inscrições validadas para o segundo semestre, quando os cursos seriam novamente colocados na Plataforma. A CAPES respondeu positivamente, porém, no momento em que a UNEMAT foi se organizar para a oferta no segundo semestre, a reitoria percebeu que havia grande resistência dos Departamentos quando se falava em oferta de licenciaturas com currículo integrado na área de conhecimento. Desta forma, a instituição assumiu que não poderá manter a oferta anteriormente planejada.

Antes de prosseguir a leitura, os dados selecionados, referentes ao contexto de efeitos, exigem uma discussão em torno da natureza do trabalho docente. Essa discussão parte do princípio de que nenhuma transformação da e na escola ocorrerá se não for considerado o trabalho docente em suas múltiplas relações, desde a formação do professor, condições subjetivas, até as circunstâncias de alienação a que está submetido o seu trabalho, entre elas, pode-se citar a organização da prática escolar e a remuneração, condições objetivas.

Em uma tentativa de compreender a especificidade do trabalho em educação, pode-se questionar a natureza do trabalho docente. Saviani (1991, p.81) argumenta que “a atividade docente é produzida pelo professor e consumida pelos alunos, simultaneamente, isto é, uma atividade cujo produto não é separável do ato de produção”. Isso significa que o trabalho em educação pode até se transformar em mercadoria, mas de maneira muito limitada. O trabalho docente requer certo grau de autonomia, portanto, ele não se objetiva completamente. Marx (1968, p. 202) explica que “no fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes, idealmente, na imaginação do trabalhador”.

O trabalho, então, é uma atividade consciente, o homem planeja e age conscientemente, e a autonomia é mantida em menor ou maior grau, dependendo da objetivação do trabalho em que está inserido. Um exemplo é o caso do homem inserido no processo de trabalho fabril, que desempenha uma atividade consciente:

O esforço consciente será tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais. No entanto, por ser o processo de trabalho fabril inteiramente objetivado, o trabalhador possui uma autonomia muito reduzida, ou quase nenhuma, na execução da sua atividade (MARX, 1968, 202).

Voltando ao trabalho docente, observa-se que, diferentemente do operário fabril, o professor tem uma margem de autonomia maior devido à interação existente entre professor e alunos em atividades de avaliação e planejamento contínuos do trabalho. No entanto, as modificações no modo de produção capitalista interferiram no processo de trabalho na escola, fazendo com que o professor fosse perdendo sua autonomia (divisão do trabalho, separação entre planejadores e executores, surgimento dos especialistas, fragmentação do trabalho, entre outros), e alteraram a natureza do trabalho docente.

Ao transferir o processo de trabalho fabril para o sistema educacional houve também o processo de desqualificação do professor efetivado pela formação aligeirada em serviço e a distância, pouco fundamentada teoricamente, descontínua e descontextualizada, o que implica em débitos para a atuação profissional dos professores, conforme indicado pelos baixos salários e pelas medidas racionalizadoras do trabalho docente, tais como, o estabelecimento de metas visando à melhoria do ensino básico sem modificar as condições de trabalho docente (Freitas, 2007).

Esse controle do Estado deteriora as condições de trabalho do professor, apesar de não tirar sua autonomia em sala de aula, pois compromete a qualidade de ensino, evidenciando a importância das condições subjetivas (formação inicial e continuada) aliadas às condições objetivas (remuneração, jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar e ingresso na carreira por meio de concurso público).

No contexto da prática, os dados selecionados a partir da leitura das Atas indicam o trabalho hercúleo de alguns Fóruns na tentativa de definir ações para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada dos professores, no entanto, essas ações estão dissociadas das condições objetivas, sendo imprescindível que exista uma política educacional que garanta tais condições, para que esses profissionais possam, com melhores salários e com as suas necessidades básicas atendidas (alimentação, moradia e saúde), ter subsídios para manter uma prática docente alinhada criticamente ao contexto mais amplo da sociedade.

3.2.12 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Minas Gerais

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Minas Gerais publicou no site da CAPES 16 (dezesseis) Atas: set./2009; out.2009/; nov./2009; mar./2009; jun./2010; nov./2010; jun./2011; ago./2011; dez./2011; fev./2012; ago./2012; dez./2012; mar./2013; jun./ 2013; ago./2013; set./2013. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, efeitos e prática.

Contexto de influência

[...] o Presidente apresentou ao Plenário a planilha final de oferta de cursos de graduação de licenciatura, modalidade a distância, polos e vagas, para o primeiro semestre de 2012, a ser encaminhada para a CAPES: 213 turmas e 9.175 vagas.

[...] Foi levantada a questão da transformação, pela CAPES, dos Polos UAITEC em Polos UAB e ressaltou-se que a CAPES permite a existência concomitante, em um mesmo município, de UAB e UAITEC, desde que não concorram um com o outro.

Contexto de efeitos

[...] as vagas oferecidas ao Plano deveriam realizar processos de seleção especiais. Tanto o sorteio quanto o processo seletivo específico têm vantagens e desvantagens. Teve destaque uma posição intermediária que leva em conta tempo de serviço, situação funcional e avaliação de desempenho do candidato. O FORPROF-MG recomenda a discussão do processo internamente nas IPES-MG. A IPES-MG que desejar fazer a sua seleção utilizando o banco de itens da SEEMG poderá solicitar acesso à Secretária de Estado da Educação.

[...] A Profa. Cátia de Oliveira Andrade, representante da ANFOPE, apresentou a pesquisa “Observatório da Formação e Valorização Docente: configurações e impactos da implementação dos fóruns permanente de apoio à formação do magistério”.

Contexto da prática

[...] Imediatamente após as apresentações, a palavra foi passada à professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, que fez uma exposição destacando a importância do PAR para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

[...] Vários participantes da reunião reclamaram da falta de integração da política do MEC para a formação continuada de professores da formação inicial. Além disto, foram feitas manifestações a favor de uma política do MEC para a segunda formação.

[...] Dificuldades com o PARFOR – Profa. Maria Ceres manifestou, como uma questão a ser solucionada no âmbito da gestão da Plataforma Freire, que a Secretaria de Estado da Educação não tem conhecimento dos professores admitidos nos cursos oferecidos pelas IPES- MG. O Plenário encaminhou ao presidente a emissão de ofício para a CAPES solicitando a abertura do SISUAB, de modo que se tenha conhecimento dos alunos inscritos na Plataforma Freire cuja inscrição não foi homologada pelas prefeituras municipais e pelo Estado.

[...] A SEE apresentou mapas ilustrando as necessidades de professores habilitados nas diversas regiões de Minas Gerais.

[...] A Professora Ana Lúcia observou que é fundamental ter neste momento uma boa estratégia de escuta, que acompanhe as demandas para que as ofertas de formação de professores sejam pontuais e condizentes com a realidade. Segundo ela “precisamos saber onde o conhecimento do professor está desatualizado, entender também este novo alunado, levar em contas as novas tecnologias”.

[...] O Professor Frederico Passos, da UFV, concordou e acrescentou que “o estado tem de mapear o que precisa para formação de docentes, para assim estabelecermos no Fórum como as universidades mineiras podem suprir estas demandas”.

3.2.13 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Pernambuco

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Pernambuco publicou no site da CAPES 17 (dezesete) Atas: dez./2009; fev./2010; abr./2010; jul./2010; ago./2010 (duas Atas); set./2010; fev./2012; mar./2012; abr./2012; maio/2012; jan./2013; fev./2013; abr./2013; maio/2013; dez./2013; jan./2014. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, efeitos e prática.

Contexto de influência

[...] Informou ainda que o Estado da Bahia instituiu uma bolsa formação para os professores.

[...] Professor Teatini relata a experiência com a Secretaria de Educação da Paraíba que consultou formalmente a Procuradoria Geral da CAPES, a qual emitiu uma nota técnica a favor da participação dos professores em contratação temporária. No entanto, mesmo o Fórum tendo o poder de deliberação, convém ressaltar os benefícios alcançados com a formação do professor temporário. A Professora Maria Luiza enfatiza que diante de todas adversidades apresentadas, faz-se necessária uma relação cuidadosa e estreita com a Universidade, para que todo processo seja acompanhado e avaliado, levando-se em consideração a proposta do Plano, que trata da formação dos professores em serviço e a isenção do vestibular.

[...] A profa. Vera Lúcia Soares questionou a importância dada pelas instituições ao espaço de discussão do Fórum. Ela também frisou que a maneira de relacionamento da CAPES não é a mais adequada, pois ela parece ignorar as outras instâncias participantes do processo.

Contexto de efeitos

[...] Paloma Siqueira Fonsêca, representante da CAPES enfatizou a importância do apoio financeiro ao professor e a Profa. Zélia Porto complementou a informação sobre essas formas de apoio que podem ser solicitadas através do Salário Educação, FNDE, CAPES e pelos próprios municípios.

[...] Dando continuidade à pauta a professora Maria do Carmo – UPE que apresentou sua satisfação em relação aos professores que fazem os cursos e sua insatisfação em relação às condições oferecidas para os cursistas, muitos pagam seus próprios substitutos.

[...] A professora Marizete Santos informou que, no caso do PARFOR, da UFRPE há uma evasão de cerca de trinta por cento dos alunos por falta de apoio financeiro à participação dos mesmos nos cursos.

[...] A Professora Maria do Carmo Melo, representante da Universidade de Pernambuco – UPE, usou a palavra e informou que a atual dificuldade em relação à frequência dos professores nos encontros presenciais é a falta de alguém para substituí-los nas sextas-feiras. Outra dificuldade é a falta de recurso público para deslocamento até o pólo presencial. Informou que a universidade disponibilizou um salão que serve de alojamento.

Contexto da prática

[...] A Profa. Aída Monteiro ressaltou a importância da organização das formações e que as mesmas não causassem transtorno ao sistema educacional existente.

[...] A Professora Zélia Porto se reporta às discussões para a execução do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério lembrando seu principal objetivo. E pede atenção especial a questões específicas que deveriam ser abordadas no Fórum: O caso dos professores da educação indígena que se encontram em regime temporário há mais de 10 anos; Os professores da Educação Infantil que não possuem Ensino Médio, atualmente mais de 680 professores municipais; Os professores que atuam em Formação Pedagógica sem que tenham formação em Educação Física; Professores que atuam na Educação no Campo há mais de 4 anos como professores temporários e sem formação, já que nas suas áreas não existem universidades. A professora Zélia solicita atenção especial para os casos, lembrando que esses professores já são efetivos pelas circunstâncias, havendo, portanto, a necessidade de um olhar diferenciado para estes.

[...] Depois a palavra foi concedida a Representante do MEC e da CAPES: Profa. Maria Luísa Alécio que reconheceu o esforço de todos para desenvolvimento das ações do PAR FOR. Citou as ações do PARFOR em Pernambuco um reflexo do que o Ministro Fernando Haddad quer fazer para a melhoria da Educação Básica no país. Ela ainda se referiu à formação de professores como um dos quatro pilares pensados no Plano de Desenvolvimento da Educação, sendo o foco principal para melhoria da Educação Básica.

[...] Profa. Zélia “consulta ao FNDE sobre a utilização do transporte escolar para transportar os professores”.

[...] Vilma Bezerra defendeu a necessidade de se aproveitar o momento para que se estabeleça uma ação política que busque diminuir gradativamente o número de professores contratados.

[...] A profa. Marizete Silva Santos além de concordar com o posicionamento de Renato Moraes pontuou a necessidade do Fórum contar com uma maior participação do Secretário de Educação.

3.2.14 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Paraíba

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado da Paraíba publicou no site da CAPES 12 (doze) Atas: jul./2009; ago./2009; set./2009; out./2009;

dez./2009; fev./2010; abr./2010; maio/2010; jul./2010; nov./2010; dez./2010 e jan./2013. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, efeitos e prática.

Contexto de influência

A Professora Terezinha, após explanação da situação dos municípios, entendeu que se o MEC dá autonomia aos municípios para validar as inscrições, deve assumir todas as responsabilidades.

[...] sobre a inclusão da ANFOPE no Fórum: ressalva do Professor Francisco que argumentou sobre a postura da ANFOPE, com relação à Educação a Distância.

[...] a professora Cecília informou que havia recebido orientação do MEC para que fossem ofertadas as vagas remanescentes do PARFOR à demanda social, de modo a complementar as turmas onde houve pouca demanda da rede pública.

[...] A professora Vera enfatizou que o Programa foi criado para Formação de Professores da Rede Estadual e Municipal, e, portanto, não compete ao Fórum a decisão sobre preenchimento das vagas pela demanda social.

[...] o Professor Marcelo pediu a palavra para que fossem dados alguns esclarecimentos sobre processo seletivo. Fazendo o uso da palavra, ele informou que esteve na reunião do Fórum do Rio Grande do Norte, onde a grande questão é que na UFRN o processo seletivo é uma prova e na UFRN um sorteio. Sugeriu que, as IPES conversassem sobre quais estratégias de seleção elas poderiam utilizar no âmbito do PARFOR. Uma outra questão levantada pelo Professor Marcelo, é que a lógica de todo processo seletivo é selecionar os melhores, entretanto, questionou se esta lógica é suficiente para atender a tudo que temos no Plano Nacional de Formação. Segundo ele, se continuamos com esse processo seletivo onde só os melhores se sobressaem e o nosso objetivo maior é melhorar a qualidade de ensino, aqueles professores que mais necessitam de formação e qualificação não serão atendidos ou demorará ainda mais.

[...] Profa. Rita de Cássia (ANFOPE) ressaltou que na CONAE, no eixo de Política de Formação de Professores, foi aprovada por 4.000 delegados que a Formação de Professores seja, excepcionalmente, à distância.

Contexto de efeitos

[...] A professora Vera, usando da palavra, explicou que, existe por parte do Estado o entendimento de que atender a apenas os professores efetivos pode comprometer os objetivos

do Programa já que este visa a melhoria da qualidade do ensino, entretanto, a legislação não possibilita a inclusão daqueles que não são do quadro efetivo.

[...] Na sequência, usando da palavra, a professora Terezinha Alves disse que as universidades trabalham fora da realidade dos municípios e que a priorização dos professores efetivos é o que vai realmente melhorar a qualidade da Educação Básica, considerando que a interferência política partidária ocorre de forma mais direta sobre os servidores não efetivos.

[...] A Professora Vera disse que esperava a presença de Professor Marcelo para dizer que muitos professores procuraram a Secretaria para falar das dificuldades em acessar a Plataforma Freire, além das informações equivocadas enviadas, por email para todos os professores informando que as inscrições não haviam sido validadas.

[...] A Professora Claudia disse que a falta de informações é o grande entrave do Programa, que muitos professores não efetivos deixaram de fazer as inscrições, porque não sabiam que podiam, uma vez que não foram aceitos na etapa anterior.

[...] a professora Andréia informou que a EFCEG decidiu realizar um processo seletivo simples no qual o candidato deverá elaborar um texto dissertativo relacionado com a formação de professores.

[...] Professor Marcelo informou que parte dos recursos do FUNDEB é destinado para investimento em formação de professor, assegurando assim, a possibilidade de garantia de uma bolsa transporte para tal deslocamento.

Contexto da prática

[...] Inicialmente, foram feitos os informes sobre a reunião realizada em Campina Grande no dia seis de agosto próximo passado, com prefeitos e secretários municipais de educação, objetivando tirar dúvidas sobre o Programa e mobilizá-los garantindo assim, a inscrição dos professores sem licenciatura na Plataforma Freire disponibilizada pelo Programa.

[...] Retomando os pontos de pauta, a professora Vera esclareceu o equívoco em relação ao Artigo 9º do Decreto 6.755/2009 que trata da concessão de bolsas de estudo para formação inicial e continuada do Programa. Inicialmente havia o entendimento de que a bolsa seria concedida aos professores que estariam realizando os cursos, o que foi em determinado momento, confirmado pelo MEC. Posteriormente, quando solicitado esclarecimento sobre o valor da bolsa, fomos informados que ela destina-se aos ministrantes e não aos cursistas conforme entendimento anterior.

[...] o Professor Paulo informou que o MEC/CAPES não havia concordado com a utilização das dependências físicas e equipamentos dos Institutos Federais de Educação da Paraíba para abrigar os cursos a distância ofertados por essa instituição através do Programa PARFOR, o que deveria ser feito apenas nos polos da UAB. Após discussões sobre este assunto, os presentes aceitaram a propositura de que fosse enviada ao MEC solicitação do Presidente do Fórum argumentando e propondo a utilização das dependências disponíveis, considerando inclusive as dificuldades enfrentadas tanto no âmbito municipal quanto no estadual.

[...] A professora Vera, usando da palavra, explicou que existe por parte do Estado o entendimento de que atender a apenas os professores efetivos pode comprometer os objetivos do Programa já que este visa a melhoria da qualidade do ensino, entretanto, a legislação não possibilita a inclusão daqueles que não são do quadro efetivo.

[...] Sobre o Plano Estratégico de Formação da Paraíba, a Professora Vera solicitou que todos se envolvessem na elaboração. No entanto, a Professora Eliane disse caber, à Secretaria, a elaboração do mesmo. A Professora Vera discordou por entender que é da competência do Fórum e que está definido no Decreto que institui a Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica e no Regimento Interno do Fórum. A Profa. Terezinha Fernandes disse que o Fórum tem duas funções básicas: apresentar a demanda e as estratégias para execução do plano.

3.2.15 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Paraná

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Paraná publicou no site da CAPES 06 (seis) Atas: nov./2009; dez./2009; jan./2010; ago./2012; out./2013 e dez./2013. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de efeitos e prática.

Contexto de efeitos

[...] Outro assunto discutido foi o pagamento de auxílio aos professores oferecidos pelas IES. A CAPES autorizou tal pagamento a partir da verba de custeio do PARFOR recebida pelas Universidades ficando a administração da mesma da forma como for viável. Alguns critérios adotados pelas IES, até o momento, foram: distribuição proporcional à distância da moradia do professor à Universidade e pagamento de um único valor para todos

os alunos. Também há um estudo que está sendo feito por uma das IES de pagamento de alimentação por meio de empresa contratada, tendo em vista o número de alunos matriculados no PARFOR naquela instituição. Alguns coordenadores manifestaram-se com relação ao custo com as bolsas para as IES. Alegaram que este interfere no orçamento da Universidade e que deveria ser cumprido o acordo previsto pelo Programa, sendo a contrapartida paga pelas Secretarias Municipais e a Estadual de Educação.

Contexto da prática

[...] A Secretária de Educação Professora Yvelise, também presente na reunião, disse que o Fórum tem autonomia para decidir conforme as suas necessidades, informou também sobre os programas de formação continuada proporcionados pelo estado. Esclareceu sobre os vários estudos ocorridos no País para conhecer a real demanda por graduações e formação continuada e constatou-se que é necessária ação conjunta do MEC com Estados e Municípios para conseguir minimizar a falta de formação (graduação) dos Professores.

[...] Foi perguntado sobre a terminologia PARFOR ou PLANFOR e foi esclarecido que tanto faz, e que foi adotado o PLANFOR, por se tratar de plano de formação dentro do PARFOR.

3.2.16 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Pará

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará publicou no site da CAPES 14 (quatorze) Atas: nov./2009; dez./2009; jan./2010; fev./2010; mar./2010; abr./2010; maio/2010; jun./2010; ago./2010/; set./2010; out./2010; nov./2010, dez./2010 e dez./2011. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, de efeitos e prática.

Contexto de influência

[...] Sobre a criação dos Pólos, o Sr. Francisco Miranda mostrou o levantamento dos municípios do estado em condições de criação de novos polos. O pedido de novos polos devem ser feitos pela presidente do Fórum à CAPES.

[...] A profa. Jane perguntou se os polos da UAB estão em condições para efetuar o curso a partir de março, já que os mesmos estão com problemas.

[...] Sr. Francisco respondeu sugerindo que o estado pode pedir recursos para a infraestrutura dos novos polos.

[...] O Prof. Licurgo mencionou sobre a possibilidade de falar com o deputado Zequinha sobre a negociação que poderia ser feita para articular recursos para fazer esses polos (UAB), o que foi aceito por todos os presentes.

*[...] O Prof. Licurgo ressaltou que o Pará precisa se diferenciar dos outros estados na formação de professores leigos, pois, atualmente, ocupa a última posição no IDEB e anuncia a formação *stricto sensu* como uma das possibilidades de diferenciação.*

[...] O Prof. Licurgo comunicou que obteve informações junto à CAPES sobre o processo de avaliação dos cursos do PARFOR, o qual será feito por amostragem de cursos e instituições, tomando como referência as condições da oferta e os projetos pedagógicos dos cursos. Ao Pará virá o avaliador Vicente Almeida Junior, de Sorocaba (SP) responsável por examinar os cursos de História e Letras com habilitação em Língua Portuguesa, da UFPA. (jun.2010).

[...] A Profa. Alba citou o caso das evasões da UNEB na Bahia; lá foram feitos módulos especiais de modo que o aluno pudesse cursar e assim voltar a acompanhar a turma.

Contexto de efeitos

[...] A profa. Marlene sugeriu a fixação de um valor, como exemplo, uma bolsa para ser dada aos professores. A profa. Sandra ressaltou que seria necessário considerar a especificidade de nossa região, como exemplo, a distância de localidade e a carência dos municípios e enfatizou a urgência desse diálogo com os prefeitos e seus secretários de educação.

[...] O prof. Márcio informou sobre o diálogo que ele já teve com alguns prefeitos(as) e secretários(as) e aponta a preocupação dos prefeitos e secretários com a contratação de substitutos e o aumento das despesas decorrentes dessa contratação.

[...] O Prof. Raimundo Nonato, disse da alegria dos professores da Educação Básica de Cameté e municípios do entorno em participar do PARFOR, pois, no depoimento desses professores, embora, tenham dificuldades, eles reconhecem que sem essa oportunidade eles não entrariam na universidade, se dependesse do processo convencional.

[...] O Prof. Licurgo destacou as características do Plano do Pará, enfatizando as qualidades de sua proposta pedagógica: modalidade mista, pesquisa e extensão como estratégias de formação, aproveitamento da prática docente do professor em formação, Pedagogia da Alternância, entre outras.

[...] A Profa. Graça evidenciou que recentemente os professores do PARFOR-PA foram impedidos de usar laboratórios dos polos UAB, onde os cursos de formação inicial estão acontecendo.

[...] Sobre os temporários o Prof. Licurgo explicou que estes somam quase 90% dos professores de alguns municípios. Excluir esses profissionais não seria interessante, pois deixaríamos de atender um percentual considerável de professores. Assim, a orientação é inscrever esses professores contratados também.

[...] O Prof. Seixas Lourenço disse da importância de disponibilizar um laptop para cada professor-aluno de que essa ação vai proporcionar melhor aprendizado. Ele manteve contato com a Caixa Econômica Federal e com o Banco do Brasil para viabilizarem uma linha de crédito para os professores-alunos fazerem a aquisição desse equipamento e de maneira que possam pagar pelo bem em até 24 vezes.

Contexto da prática

[...] Embora, estejamos satisfeitos com os avanços obtidos restam ainda muitos desafios ao Fórum: (I) atrair e organizar a Formação Continuada, lato e stricto sensu, de acordo com as necessidades de nosso estado; (II)cumprir a meta de formação inicial prevista no Plano de Formação Docente do Estado do Pará de formar cerca de 40.000 professores até 2017; (III)cooperar com os estados fronteiriços para facilitar a formação de professores nas regiões de fronteira; (IV) ampliar a adesão dos municípios ao auxílio-formação; (V) fazer o acompanhamento qualitativo da formação inicial e continuada em cooperação com as IPES; e (VI) outros que o Fórum venha a estabelecer. Neste 13 de dezembro de 2010, a Secretaria de Estado de Educação agradece a todos os que têm apoiado este Fórum e deseja que ele se estabeleça, como seu nome indica, de modo PERMANENTE em nosso Estado, pelo bem da Educação Pública Paraense”.

[...] A Presidente de Fórum lembrou da reunião com os Secretários de Educação e os Prefeitos no Congresso das Cidades, em novembro de 2009, na qual se explanou sobre o Plano de Formação, mas as associações municipais declararam não ter condições financeiras para manterem-se no plano.

[...] Reitor da UFPA ressaltou que a demanda pela formação de professores para a Educação Básica é imensa na região e a política do governo federal está sendo fundamental para incentivar a legitimidade dessa formação.

[...] A prof. Leila Magalhães ressaltou a necessidade de adequar a carga horária do sábado em todas as IPES, pois, era necessário que as aulas aos sábados viessem a se adequar ao modelo de educação a distância.

[...] a UEAPA está fazendo um levantamento junto aos seus alunos para saber quais as prefeituras que estão apoiando os professores-alunos.

[...] Prof. Claudio Elias questionou o fato de Xinguara, o município teve um custo de mais de 8 mil reais com pagamento de diárias para professores cursistas do PARFOR é o que torna difícil assegurar a permanência destes em sala de aula; enfatizou que embora o MEC não faça essa leitura, as distâncias encarecem os cofres municipais.

Diante das informações retiradas das Atas dos Fóruns, faz-se necessário analisar o contexto de influência. É manifesta a influência das ideias dos organismos internacionais no que diz respeito à educação a distância, contrariando o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), que deliberou contra a manutenção de cursos de formação inicial de professores na modalidade a distância.

A educação a distância ocupa papel artificioso nos discursos governamentais, principalmente quando se refere à formação docente. Sob a justificativa de oferecer formação a populações isoladas, afastadas das universidades, o Estado tenta esconder o real objetivo dessa modalidade de educação, qual seja: mercantilizar a educação, que de direito passa a ser considerada um serviço. O Documento final da CONAE, no contexto de uma Política Nacional de Formação e Valorização de Profissionais em Educação, no Eixo IV, Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação, ressalta que:

A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/às professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EaD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação (CONAE, 2010, p. 83).

Sommer (2010, p.21) apresenta quatro diálogos recentes com estudantes de curso de licenciatura a distância, dos quais dois são apresentados a seguir:

Diálogo 1

Estudante – O Senhor pode guardar notas fiscais para mim?

Eu/Sommer – Para que queres notas fiscais?

Estudante – São para entregar na minha escola. Cada dois mil reais em notas fiscais valem dez horas de atividades complementares.

Eu/Sommer - Como assim? Explica isso.

Estudante – Eu tenho que ir juntando as notas. Quando eu tiver dois mil reais em notas, eu troco por dez horas de atividades complementares. Sabe, essas horas de atividades que não são aulas, tipo assistir palestras, participar de congressos, dar aula de catequese, ajudar em festa de igreja, participar de curso de casais [na igreja]. Eu preciso fazer 140 horas de atividades complementares para me formar.

Eu – Curso de casais? Tu queres dizer dar [ministrar] curso de casais?

Estudante – Não. Claro que se a gente dá o curso, as horas valem. Mas se a gente faz [cursa] o curso, as horas valem também.

Diálogo 2

Eu – Soube que estás fazendo Pedagogia a distância. Largaste o curso presencial por quê?

Professora 1 – Olha, eu não aprendia nada na Pedagogia indo a todas as aulas e não aprendo nada na Pedagogia a distância. A única e grande vantagem é que a Pedagogia a distância é mais barata e dá muito menos trabalho.

Sommer (2010), ao apresentar os diálogos, explica que certamente esse não é o modelo padrão de formação docente no Brasil, mas destaca que a referida universidade está integrada ao Sistema UAB. A CONAE (2010) fez um diagnóstico negativo da realidade brasileira no que tange aos cursos de formação de professores a distância:

a existência de centenas de cursos de EaD, em instituições que os oferecem, nos mais diversos polos pelo interior dos Estados, e também nas capitais, grande parte deles sem o devido acompanhamento pedagógico, sem aprovação do MEC e sem compromisso com a formação de qualidade dos estudantes, visando apenas ao lucro das entidades e à distribuição de diplomas em curto prazo. A articulação entre o MEC e os sistemas de ensino, envolvendo as universidades no contexto da implantação de um sistema nacional de educação, deve visar às políticas públicas de ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade, priorizando o ensino presencial e fazendo o acompanhamento dos cursos de EaD, de maneira que estes, quando forem necessários, sejam implantados com qualidade social. (CONAE, 2010, p. 84).

O Documento final da CONAE (2010) apresenta posições de diversas associações científicas representativas da área da educação, entre elas ANFOPE, que, no seu XIV Encontro Nacional, realizado em Goiânia, de 22 a 24 de novembro de 2008, publicou a *Carta de Goiânia: contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação à Minuta de Decreto que “Institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério”*, em que considera fundamental “que a formação inicial de

profissionais seja feita em cursos universitários presenciais e que a formação a distância seja admitida excepcionalmente”.

Ressalta-se que, mesmo que se defenda a formação inicial na modalidade presencial, não se deve demonizar a educação a distância quando ela é pensada para a formação continuada de professores e é oferecida por instituições que a concebem como uma atividade de interação, colaboração e construção de conhecimento. A crítica que se faz é ao modelo de educação a distância pensada mais como uma política compensatória do que como processo de efetiva qualificação.

3.2.17 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Piauí

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Piauí publicou no site da CAPES 03 (três) Atas: dez./2009; fev./2012 e mar./2012. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, de efeitos e prática.

Contexto de influência

[...] é desejo do Presidente do fórum ampliar a oferta de vagas nos cursos de formação inicial e continuada na modalidade EAD.

[...] A profa. Ana Maria fala da preocupação da CAPES em assegurar o acesso e a permanência dos professores nos cursos, orientando o Fórum a mobilizar as prefeituras para assinarem os Termos de Adesão.

Contexto de efeitos

[...] Para Antonia Alves de Sousa presidente da Undime, está cada vez mais difícil os municípios e estados cumprirem os 200 (duzentos) dias letivos (mínimo), solicitando que o calendário das aulas presenciais do PARFOR fosse revisto pelas IES para não prejudicar as atividades dos professores cursistas e que fossem realizados os critérios de validação das pré-inscrições.

Contexto da prática

[...] UNDIME comenta sobre as dificuldades encontradas pelas Secretarias em manusear o sistema da Plataforma Freire.

[...] Os representantes das IES falaram da importância da ajuda de custo para os educadores, ficando a proposta a ser estudada pelo estado e municípios.

3.2.18 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Rio de Janeiro

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Rio de Janeiro publicou no site da CAPES 03 (três) Atas: mar./2008; abr./2010 e maio/2010. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de efeitos e prática.

Contexto de efeitos

[...] Secretária de Educação Básica (SEB/MEC) Maria do Pilar falou que em toda a rede existe a falta de professores e um desinteresse enorme da juventude de seguir a formação de carreira docente.

[...] Fernando da UNDIME falou que foi feito um levantamento dos interesses nas formações, nas escolas com os professores. Quando os professores foram na plataforma se inscrever, não havia o curso. Ele diz que é necessário existir uma conversa com as universidades e a UNDIME para saber se os cursos oferecidos atendem as necessidades dos docentes. Quais os cursos serão oferecidos, em que condições, carga horária, modalidade, para saber se existe o interesse.

Contexto da prática

[...] Secretária de Educação Básica (SEB/MEC) Maria do Pilar da necessidade de conhecer as dificuldades da Formação Continuada no estado e não somente tentar melhorá-las.

3.2.19 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Rio Grande do Norte

O Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Rio Grande do Norte publicou no site da CAPES 15 (quinze) Atas: out./2009 (duas Atas); nov./2009; dez./2009; jan./2010; fev./2010; mar./2010; abr./2010; maio/2010; jun./2010; jul./2010;

ago./2010; set./2010; out./2010; mar./2013. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, efeitos e prática.

Contexto de influência

[...] Foi solicitado pela profa. Salete Vieira (NUFERN) uma inversão da pauta (ausência do secretário) para iniciar a reunião pelo item 03 que trata da questão dos polos da UAB-3 e iniciou as discussões mostrando urgência em acelerar as condições das instalações físicas (infra-estrutura) necessárias para instalação dos pólos. Mostrando a responsabilidade e o compromisso do Estado através do Termo de Cooperação Técnica com relação à Infraestrutura e Equipamentos necessários para Instalação dos Pólos, e lembrou os diversos encaminhamentos dados pela UAB. A técnica da UAB Luciane Sá deu várias informações sobre os diversos passos para a instalação dos pólos UAB-3 e mostrou que os mesmos já deveriam estar prontos, pois desde agosto de 2009 foi autorizada a criação dos polos.

[...] Informou que a CAPES contratou sete consultores para realizar o monitoramento do Programa de Formação, em todo país, e cada consultor ficou responsável por um Estado da Federação. Para esta primeira visita de monitoramento, foi feito um sorteio das IES de cada Estado, e no caso do RN foi sorteado a UFERSA.

[...] Seguindo a pauta, foi passada a palavra para a professora Dilmeire consultora da UNESCO para apresentação dos instrumentais de monitoramento aplicados no momento das visitas feitas à UFERSA. A Consultora agradeceu pelo convite para participar da reunião e mencionou o privilégio de ter sido sorteada com UFERSA, para desenvolver a análise e avaliação das ações do PARFOR, devido à qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido pela UFERSA, das informações dadas nas entrevistas e pelas propostas interessantes que foram apresentadas para facilitar o desempenho e a permanência do aluno-professor nos cursos matriculados, e esclareceu que o Projeto tem como finalidade a elaboração de instrumentos de regulação do PARFOR, buscando elementos para a criação de critérios para avaliações futuras.

[...] O Secretário Adjunto retoma dizendo que é lastimável o grau de domínio sobre as questões públicas (programas, projetos) que os secretários municipais detêm, o grau de desconhecimento é enorme sobre o PAR, pois em na maioria são professores que passam a ser secretários.

Contexto de efeitos

[...] Logo após a discussão foi ventilada a preocupação do NUFERN/SEEC com relação à oferta de cursos de formação inicial (1ª licenciatura) em Física-Química-Matemática e Biologia, uma vez que, estes cursos não correspondem as escolhas dos professores com nível médio.

[...] A representante da UFERSA Rita Diana relatou algumas dificuldades encontradas que podem levar os professores à evasão dos cursos de formação como: falta de liberação dos professores, transporte, alimentação, hoje a UFERSA custeia as despesas com alimentação e transporte.

[...] Foi ressaltado pela professora Karla a importância da participação e valorização dos professores no Programa de Formação, e a criação de uma Política Pública de Formação que venha atender algumas demandas dos professores como: liberação de sala de aula, bolsa/auxílio para transporte/alimentação, e a professora Márcia Gurgel reforça a necessidade de uma sensibilização dos prefeitos e secretários quanto a importância da Formação dos Professores.

Contexto da prática

[...] Os representantes das IES (UFRN-UFERSA-UERN-IFESP-IFRN-UAB) colocaram que suas instituições não estão credenciadas a oferecer a 2ª licenciatura, porque não estão com seus projetos políticos pedagógicos aprovados pelos colegiados superiores.

[...] divergências das ofertas de cursos e vagas a serem oferecidas pelas IES e o que está posto na Plataforma Freire.

[...] existem muitas dúvidas e insatisfações por parte dos professores e secretários municipais com relação à Plataforma Freire.

[...] as Instituições de Ensino precisam se ajustar ao Plano do MEC que é muito bom, porém as escolas necessitam se adaptar a ele.

[...] falhas da plataforma e os problemas gerados pela falta de orientação aos municípios/MEC, são todos esses entraves que atualmente o MEC e nós procuramos tratar. A Professora Vera informou que não tem essa preocupação em oferecer nos polos da UAB vagas especificamente para professores da rede pública e que trabalho com vagas para professores e vagas em demanda social.

[...] Professor Otávio Augusto (Secretário de Educação) cumprimentou e agradeceu a participação de todos na reunião do fórum, e fez sua fala ressaltando as ações da secretaria, primeiro informou da mensagem encaminhada para a Assembléia Legislativa do processo de

contratação do professor temporário, o qual vai repercutir positivamente no Programa de Formação Docente, considerando que com a presença do professor temporário facilitará a disponibilidade do professor nos Cursos de Formação sem prejudicar o andamento da Ação Docente em sala de aula.

[...] A professora Vera Amaral sugeriu que seja feito um instrumental para o monitoramento dos professores cursistas com o objetivo de avaliar a participação e o progresso do professor na Formação, e um outro instrumental constando os critérios para validação dos pré-inscritos, respaldado pelo fórum.

[...] A professora Vera levantou uma questão quanto a delimitar para o professor efetivo, o que há controvérsias principalmente na realidade do nosso Estado, uma vez que, existe a proposta de contratação de professores temporários, mas, quanto a este ponto Salete esclareceu que desde a implantação do Programa, o Decreto fala sobre professores efetivos da rede, e que somente depois do Programa em andamento, foi dada abertura aos professores temporários e/ou contratados.

[...] O professor Marcelo fez a colocação de que não devemos nos basear integralmente no decreto, pois este deixa claro apenas que é para professores em exercício.

3.2.20 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Rio Grande do Sul

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Rio Grande do Sul publicou no site da CAPES 06 (seis) Atas: jul./2010; mar./2011; set./2011; dez./2011; mar./2012 e jun./2012. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, efeitos e prática.

Contexto de influência

[...] UFRGS sugere o uso do FIES para os professores cursarem Licenciatura nas Comunitárias.

[...] As universidades comunitárias trouxeram a preocupação com as vagas em cursos regulares que não são preenchidas e poderiam ser de candidatos da Plataforma, desde que fosse pensada uma alternativa de bolsa de estudos, ou ainda, fossem organizarmos cursos com múltiplos de trinta estudantes de áreas diversas, incluindo os interessados em cursos regulares onde já existem vagas.

[...] Sérgio Franco (UFRGS) as universidades federais precisam mudar seu comportamento, não podemos contratar professores novos só para trabalhar com o PARFOR, temos que ter financiamento para este foco, análise mais profunda sobre a formação dos professores.

Contexto de efeitos

[...] Diretor José Thadeu justificou a ausência do secretário José Clóvis e a seguir apresentou uma minuta de Termo de Colaboração que celebram entre si o Estado do Rio Grande do sul, por intermédio da Secretaria da Educação, conforme em anexo, e a Universidade visando a oferta de auxílio estudo ao membro do magistério público estadual, para permanência em cursos de graduação e pós-graduação, constantes na Plataforma Freire.

[...] Nadir Emma Helfer (UNISC) relatou que a resistência por parte das prefeituras no início foi muito grande, mas agora está bem melhor. As prefeituras colocaram ônibus à disposição dos professores.

[...] Diretor Thadeu (Seduc) assim se manifestou: A Seduc, bem como o Governo do Estado acredita neste tripé: formação, estrutura física e desenvolvimento tecnológico. A modernização tecnológica é fundamental, e estamos exercendo o Regime de Colaboração com os municípios por meio do PAR, também na questão de formação continuada. O pagamento do piso será viabilizado até o final do Governo, antes não é viável, pois precisamos de um bilhão/ano. O impacto que nos causou a baixa auto-estima dos professores foi assustador.

[...] A seguir o Diretor Thadeu informa das tratativas que a secretaria vem fazendo referente à bolsa de duzentos reais que será dada aos professores que estão inseridos na Plataforma Paulo Freire. A Seduc orientará os professores a solicitar uma conta específica no Banrisul e às IES caberá o controle da presença. Hoje temos aproximadamente em torno de seiscentos professores matriculados.

Contexto da prática

[...] Sr. Secretário deu início aos trabalhos saudando a todos e reafirmando que o foco deste Fórum é a Plataforma Paulo Freire, devendo ampliar esta atividade e ter como centralidade de discussão a formação permanente de educadores, colaborando para que a educação tenha uma conexão próxima com o desenvolvimento econômico, político, social e cultural da sociedade.

[...] Maria Lourdes Hartmann (UNICRUZ) assim se manifestou: O maior problema que enfrentamos em Cruz Alta é que as escolas não liberam os professores para participarem das aulas. Quando isso acontece os mesmos devem repor as horas não trabalhadas. O auxílio financeiro ajuda, mas não na totalidade tendo em vista a não liberação dos professores. Há necessidade de uma política de estímulo.

[...] Diretor Thadeu (Seduc) assim se expressou: Em relação ao concurso o professor após aprovado e nomeado deverá ser aprovado no estágio probatório que é de 3 anos e 10% dos professores não são aprovados. O professor deverá estar atuando no estado ao mesmo tempo da formação. Regina Melo (UFSM) perguntou se o concurso será aberto para aqueles que não têm a primeira licenciatura. Diretor Thadeu (Seduc) assim se manifestou: Após amplo debate na secretaria da educação entendemos que há muitas escolas que ofertam magistério nível médio, por isso teremos que respeitar estes alunos. Sabemos que o curso normal/magistério dedica-se ao processo de formação, alfabetização e letramento seria incoerente com a nossa própria rede. O foco do curso de magistério é alfabetização e letramento. Nossa proposta é oferecer de imediato a esses professores a primeira licenciatura. Hamilton Wielewidi (UFSM) assim se manifestou: Gastamos energia intelectual e o Estado vai contra toda a nossa política. É um contra senso, um absurdo. Tenho que registrar minha inconformidade. Lisete Vargas (UFRGS) é um retrocesso. Centrar no ensino médio, enquanto todos estão voltados para o ensino superior.

[...] Quanto à segunda licenciatura, teremos que conversar com a CAPES, pois os professores atuam nas disciplinas que a escola tem necessidade e não na disciplina que realmente gostariam. Inclusive as universidades comunitárias não podem ofertar a segunda licenciatura.

3.2.21 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Rondônia

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Rondônia publicou no site da CAPES 08 (oito) Atas: maio/2010; jun./2010; fev./2012; jun./2013; jul./2013; ago./2013; out./2013 e dez./2013. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, efeitos e prática.

Contexto de influência

[...] Nuria socializou com os participantes sobre sua viagem a Minas Gerais, que visitou a Secretaria de Estado da Educação, mais precisamente o setor que trata das formações e foi constatado que as dificuldades ora enfrentadas pelo referido estado, são as mesmas que estamos enfrentando no momento e que ainda não construíram o Plano de Formação Docente, apenas fizeram um relatório (ago.2013).

Contexto de efeitos

[...] A representante da Assembleia Legislativa a Senhora Maísa ressaltou a dificuldade que enfrentam os profissionais quanto à liberação para frequentarem os cursos, então sugeriu uma redução de pelos menos cinquenta por cento da carga horária.

[...] Professora Maria José de Assunção questionou sobre os cursos que foram suspensos. Informou Rosinete que o curso de Pedagogia (Ariquemes) estava com previsão de retorno, mas foi para Câmara de Graduação que deu o parecer favorável, mas o CONSEA (Conselho Superior) rejeitou o parecer. A CAPES abriu demanda para 2014, o estado apresentou demanda, mas não tem condições de novas turmas em virtude da atual situação do PARFOR. Marisa disse que cursistas a procuram questionando sobre o curso de Letras Indígena. Rosinete informou que turmas como essa não deveria ter sido abertas, porque o PARFOR oferece turmas especiais de cursos existentes.

Contexto da prática

[...] O prefeito fez questão de falar, principalmente, em relação à localização geográfica do município sob sua administração, as dificuldades de deslocamentos para outros centros e, acima de tudo, a grande carência de profissionais para atender as demandas, pois as pessoas que possuem condições financeiras saem para fazerem suas graduações em outros municípios e, ao concluírem, não retornam ao município.

[...] Professora Nuria colocou da sua preocupação quanto à rotatividade dos membros que fazem parte do Fórum, pois causa prejuízo para o andamento dos trabalhos e chamou a atenção para a importância das ações em relação ao PARFOR.

[...] o Plano Estadual de Educação ainda não foi aprovado pela Assembléia (jun.2013), pois está passando por alguns ajustes quanto à legislação vigente, após a conclusão da revisão do plano, ele também irá subsidiar e nortear a elaboração do Plano Estadual de Formação.

[...] Profa. Núria ressaltou que sem a elaboração do Plano as Instituições ofertantes não poderão atender as demandas do Estado, e também aproveitou para cobrar da representante da UNIR um posicionamento quanto à retomada do PARFOR.

[...] Senhora Eline, representante do Conselho Estadual de Educação, sugeriu que possam incluir no Plano, formações para contemplar os profissionais que atuam na Educação no Campo.

[...] Nuria disse o PARFOR iniciou de maneira inadequada e que resultou nas dificuldades ora enfrentadas. Acrescentou que se não forem tomadas medidas urgentes sobre o PARFOR, o mesmo corre o risco de sucumbir.

3.2.22 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Roraima

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Roraima publicou no site da CAPES 13 (treze) Atas: jan./2010; fev./2010 (três Atas); mar./2010 (três Atas); abr./2010; jun./2010; set./2010; dez./2010; fev./2012; out./2012. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de efeitos e prática.

Contexto de efeitos

[...] A profa. Nildete e a Profa. Simone falam sobre a importância do pagamento de uma bolsa de estudo ao professor como incentivo pelo seu esforço de estudar durante seu período de férias, levando em consideração que este já possui uma licenciatura e a segunda licenciatura não trará a ele nenhum benefício financeiro, além do conhecimento adquirido.

[...] O Prof. Vilarins e o Prof. Josa questionam a qualificação de docentes que não se encontram no exercício de sala de aula, pois não sendo assim, eles não contribuirão para a educação do estado. O Prof. Josa é contra o pagamento de bolsas de estudo para o professor por entender que os profissionais de educação devem sempre estar se qualificando para o trabalho.

Contexto da prática

[...] A professora Joseane Leão de Souza do Instituto Federal de Educação de Roraima (IFRR) salientou que a plataforma freire utiliza-se sorteio eletrônico, porém alertou da fragilidade da utilização desse critério para o preenchimento das vagas dos cursos oferecidos pelo IFRR e, sugeriu a discussão de critérios mais seguros para realizar tal

seleção, isto é, aqueles que realmente querem cursar irão se escrever e participar de todo o processo.

[...] foi sugerido um edital publicado pelo colegiado do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Roraima unificando o sistema de seleção para todas as IES.

[...] a dificuldade de acesso a Plataforma, por isso foi solicitado a realização de inscrição através de formulários,

[...] Professora Claudia reforça que mesmo o MEC tendo definido os critérios, a coordenação Estadual elaborou um outro instrumento para pré- seleção.

[...] Dando continuidade à leitura do documento, a professora Leila fez um comentário que quando o MEC lança os editais, nós ficamos sabendo no último momento ou achamos que não somos competentes para desenvolver determinados projetos, por isso é importante que as IES tomem a frente desse processo a nível de Estado. A professora Nildete falou que a Política Nacional direciona uma porcentagem menor dos programas para região norte, enquanto que a do Sul a porcentagem é maior.

[...] A Professora Leila acrescentou que o Ministério da Educação vai investir nos cursos a distância, porém a responsabilidade será do Estado. A Professora Simone falou a respeito da resistência encontrada quanto a não aceitação dos cursos de educação a distância pela Universidade Federal de Roraima. Professor Nelson reforçou ainda que essa resistência é uma consequência de insegurança das Instituições, citando outros Estados onde os cursos a distância ao longo dos tempos mostraram qualidade. A Professora Nildete acrescentou que essas discussões, não estão sendo apenas para criticar a posição do Ministério da Educação e sim uma análise do que está acordado no Decreto.

[...] A reunião foi conduzida pela professora Simone, onde foi abordada a evasão dos cursos de Pedagogia e as ofertas nas faculdades particulares tornando os cursos sem qualidade. A professora Nildete e Joseane justificam que não há necessidade da realização dos cursos na área de pedagogia haja visto que os mesmos são ofertados pelas faculdades particulares.

[...] Dando prosseguimento a coordenadora da reunião leu para os presentes a pauta, e relatou as dificuldades da realização do PARFOR, entre elas, a procura dos cursos, cuja saída encontrada pelo Estado, naquele momento, foi de abrir vagas para a comunidade para realização de determinados cursos e o déficit de profissionais para ministrar aulas em áreas específicas.

[...] A Secretária Lenir Rodrigues, disse que os cursos a serem ofertados, qualquer que seja, tem que ensinar o professor a ministrar aula. Mencionou que o maior problema que a educação enfrenta hoje, é formar o professor superficialmente em cursos como pedagogia e não no antigo magistério, deixando de ensinar a didática e a dinâmica da sala de aula. Disse que é importante fortalecer o professor na didática, levando-o para a realidade da sala de aula.

3.2.23 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Santa Catarina

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Roraima publicou no site da CAPES 16 (dezesesseis) Atas: out./2009 (duas Atas); fev./2010; jun./2010; ago./2010; out./2010; dez./2010; maio/2011; jun./2011; ago./2011; out./2011; mar./2012; maio/2012; jul./2012; nov./2012 e mar./2013. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, efeitos e prática.

Contexto de influência

[...] A professora Sirlei (Repres. da União dos Dirigentes Municipais de Educação) questionou porque somente o curso de pedagogia era oferecido a distância. Disse que nos concursos realizados na sua região, os alunos formados nessa modalidade não apresentam bom desempenho.

[...] A professora Ismenia passou a palavra para o professor Carlos, que informou sobre a decisão do MEC em oferta cursos EAD somente em 2011-1, não mais em 2010-2, devido à necessidade de verificar as condições dos Polos de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil – UAB, mas em contato via e-mail com os coordenadores nos polos, alguns demonstraram desinteresse no oferecimento dos cursos.

[...] o Presidente, Paulo Roberto Bauer falou da satisfação de ter recebido em Santa Catarina a OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico que veio a Santa Catarina para avaliar o ensino no Estado. Informou que a OCDE visitou várias instituições, em 33 cidades, colhendo dados para produzir um relatório.

[...] A professora Marileia ressaltou a ideia de que os membros do Fórum podem propor uma nova forma de se fazer licenciatura, são os mentores de um novo porvir, não só para Santa Catarina, mas para todo o Brasil, pois passamos pela avaliação da OCDE em termos de currículo, de escola, de gestão.

[...] Professor Estevão diz existir demanda especial para a oferta de vagas ao pessoal que faz trabalho educativo da Polícia Militar e Corpo de Bombeiros e solicita que seja consultado a CAPES, da possibilidade de realizar estas inscrições pela Plataforma Freira. A Professora Ismenia informa ao professor Estevão que os cursos do PARFOR são somente para professores em exercício na rede pública de ensino, conforme o estabelecido no Decreto nº 6.755/2009.

[...] Sobre a 2ª Licenciatura, o Conselho Nacional de Educação está revendo a possibilidade de oferta pelas IES Comunitárias e pela UAB, que atende também a demanda social.

Contexto de efeitos

[...] Há um número acentuado de desistências dos professores no decorrer do curso, e outros, nem chegam a realizar as matrículas. Os pré-inscritos que não são selecionados reclamam, inclusive, por não haver mecanismos de responsabilização dos desistentes.

[...] os presentes demonstram preocupação com as condições de trabalho/tempo do professor-aluno relacionadas à aprendizagem; a necessidade de atenção dos professores formadores quando ao foco do curso, para atender a escola pública e o fortalecimento pela SED/UNDIME/UNCME para implementação da Lei nº 11.738/2008, institui o piso salarial para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

[...] a participação do Fórum motiva o trabalho na IES, faz um diferencial para o desenvolvimento das atividades, que a oferta de cursos pelo PARFOR colaborou para a oxigenação/revitalização nas licenciaturas, fortaleceu a integração entre os cursos, proporcionou uma aproximação sistemática com a rede pública de ensino.

[...] As IES estabeleceram planos de trabalho para possibilitar um diferencial no atendimento às necessidades e expectativas dos acadêmicos dos cursos do PARFOR, tais como: aulas de recuperação de acordo com a disponibilidade do aluno e do professor; oferta de disciplina em curso regular; viagens de estudo; estímulo à participação dos alunos em eventos com enfoque na valorização do professor e em experiências exitosas, e de Atividades Acadêmico Científico Cultural; criação de grupos de estudo, pesquisa e ação, com a participação das IES, Gerência de Educação e Secretarias Municipais de Educação.

Contexto da prática

[...] PANORAMA DA FORMAÇÃO INICIAL EM SC As licenciaturas, na sua maioria, apresentam-se como cursos híbridos nos quais os conteúdos específicos não se articulam com

os conteúdos pedagógicos; Os estágios são “encenados” ao invés de se constituírem em oportunidades para investigação científica de cenários reais, nos quais os processos educacionais se efetivam de fato; A fragilidade de articulação entre Universidade e Instituições de Educação Básica, favorece a desarticulação entre teoria e prática no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica; A ação educativa dos cursos de formação está centrada no professor e no conteúdo específico das disciplinas curriculares, em detrimento da compreensão da escola; A expansão desordenada de cursos de licenciatura, muitos deles com a qualidade comprometida pelo aligeiramento dos currículos, pela redução de carga horária e pelas práticas fragmentadas.

[...] o plano tem Decretos que o regem, mas que é flexível e novas alterações poderão ser autorizadas com o aval do Fórum.

[...] professores da UFSC, departamento de Pedagogia recusam em trabalhar conforme recomendações da CAPES, ou seja, com aulas na sexta-feira e sábado.

3.2.24 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – São Paulo

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de São Paulo publicou no site da CAPES 22 (vinte e duas) Atas: ago./2009; fev./2010; mar./2010; maio/2010; jun./2010; set./2010; nov./2010; dez./2010; abr./2011 (duas Atas); jun./2011; jul./2011; ago./2011; out./2011; mar./2012; dez./2012; abr./2013; jun./2013; jul./2013; ago./2013; out./2013 e mar./2014. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, efeitos e prática.

Contexto de influência

[...] Após esses esclarecimentos, o prof. Gilberto Garcia, presidente da ABRUC, ressaltou o interesse das instituições comunitárias em participar do Fórum Estadual. Relatou que a participação das comunitárias já ocorre em outros estados e gostaria que a questão fosse discutida pelos presentes.

[...] A profa. Maria Luiza Andreolli, representante da PUC-SP, manifestou o interesse da instituição em contribuir e participar do Fórum, dada a importância da questão. O prof. Adinan, da UNDIME, questionou os presentes em relação à participação das comunitárias no Fórum.

Contexto de efeitos

[...] Sobre a participação das turmas PARFOR no ENADE, informou que o ENADE 2011 vai incluir todas as áreas de licenciatura. Nos cursos regulares de licenciatura a distância, no sistema da UAB, como é o caso da UFSCAR e também nos casos dos presenciais, em turmas regulares, todos os alunos farão o ENADE.

[...] O professor Germano comunicou que foi realizada uma reunião da câmara de acompanhamento e avaliação, aberta à participação de demais integrantes do fórum, no dia 29 de novembro de 2011, onde muitos aspectos sobre a aplicação do ENADE para cursos do PARFOR foram discutidos, resultando em consenso de que o Exame precisa ser aplicado de modo diferenciado, por conta das peculiaridades do Programa que conta com um público-alvo específico.

[...] Em relação aos professores que estão cursando Licenciatura- PARFOR, discutiu-se o apoio possível a estes docentes. Esta demanda de apoio e não desconto de vencimentos por eventuais atrasos ou faltas foi levantada pelas Instituições que tem alunos nas Regiões de Ribeirão Pires e Santo André. Uma reunião realizada na região, já possibilitou a acomodação de algumas destas questões. A sugestão trazida foi flexibilizar o momento de HTPC, pois a evasão está muito grande nos municípios, tendo, a presidente da reunião, afirmando que este é assunto atrelado à jornada de trabalho pela qual o professor é contratado.

[...] A UNIMEP sugere a possibilidade dos municípios pagarem o transporte de alunos de outros municípios pagarem o transporte de alunos de outros municípios, o mesmo ocorrendo em Lins. Votuporanga enviou à CAPES proposta de plano emergencial para realização de cursos “in loco”, pois há demanda, mas se não houver um plano emergencial de incentivo, não há como realizar o Curso.

[...] Uma das questões levantadas foi sobre a dificuldade de o professor fazer um curso presencial oferecido pelo PARFOR, sem previsão de ajuda de custo, considerando que o mesmo é realizado fora do horário de trabalho. Outra dificuldade apresentada refere-se à dispensa dos professores das ATPC, que não é possível pelo fato da mesma ser parte integrante da jornada de trabalho do professor.

Contexto da prática

[...] A Professora Vera Cabral (SEE) explicou que, com relação à formação continuada, a Secretaria da Educação de São Paulo não aderiu ao PARFOR.

[...] A professora Alba sugeriu que as universidades comunitárias continuem colaborando no atendendo da primeira licenciatura e que as universidades públicas atendam a demanda por segunda licenciatura, já que o Conselho Estadual de Educação aprova a oferta de cursos de segunda licenciatura apenas por universidades públicas.

[...] Sobre as razões da baixa adesão aos cursos ofertados pelo PARFOR foram ainda feitas as seguintes considerações: que parte da explicação se deve aos problemas no Educacenso, onde muitos dos professores interessados não se encontravam registrados; que o limite mínimo rígido de 30 alunos por turma frustra os esforços de mobilização e captação de matrículas para o PARFOR; que sem uma política da parte do estado e dos municípios que estimule os professores a fazer a segunda licenciatura, não haverá aumento da demanda; que seria necessário se permitir a formação de turmas fora de sede como forma de estimular a expansão das matrículas; que a demanda dos municípios está concentrada na primeira licenciatura, sobretudo em pedagogia, e que a determinação de elaboração de planos de carreira pelos municípios é um estímulo à formação dos professores; muitos municípios desconhecem o PARFOR.

[...] A Presidente do Fórum, Vera Cabral informou que a Secretaria de Educação teve que aderir a Formação Continuada, porque o MEC enviou ofício de divulgação direto para as escolas. Tivemos 18.000 inscritos para 8 mil vagas, sem nenhuma informação dos cursos oferecidos e nem da carga horária.

[...] Lúcia sintetizou – PARFOR vive problemas nacionais, fórum é sonho de consumo de quem acredita em escola pública, MEC está com grandes mudanças.

[...] O Professor da Universidade Católica de Santos, Fábio Cardoso Maimone, falou sobre a dificuldade das validações, pois há um trabalho incansável da propaganda feita sobre o programa na região, que apesar das inscrições serem realizadas, não há a finalização do processo em relação à validação, mas ele entende que a universidade faz a sua parte, e questiona se os Dirigentes faziam a parte deles.

[...] O Professor Ramon disse que segundo orientações do MEC, o apostilamento de diploma de cursos de graduação pode ser solicitado pelo aluno que possua o diploma de graduação já registrado e queira apostilar no verso desse diploma uma nova habilitação cursada, sendo que ele é realizado pela própria Instituição de Ensino Superior (IES) que expediu o diploma do primeiro curso.

3.2.25 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Sergipe

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Sergipe publicou no site da CAPES 01 (uma) Ata: abr./2010. Durante a leitura desta Ata, identificou-se apenas dados relacionados ao contexto de influência.

Contexto de influência

[...] O Presidente do Fórum ao se referir aos cursos de formação, na modalidade presencial e a distância, ressaltou a necessidade de trabalhar de forma diferenciada a modalidade a distância não reproduzindo os modelos de formação utilizados nos cursos presenciais que não demonstraram grandes avanços na preparação do profissional e seu desempenho em sala de aula.

3.2.26 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Tocantins

O Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Tocantins publicou no site da CAPES 06 (seis) Atas: mar./2009; dez./2009; mar./2010; maio/2010; jun./2010 e nov./2010. Durante a leitura das Atas, foram identificados dados relacionados aos contextos de influência, efeitos e prática.

Contexto de influência

[...] O Prof. Raymundo Aires, representante da SEDUC, solicitou da UFT a previsão para a oferta de cursos em 2ª licenciatura, considerando ser esta a demanda prioritária para a rede estadual de ensino. Destacou que, de acordo com o projeto, essa licenciatura está prevista para ingresso em julho de 2009. A Profa. Isabel Cristina, representante da UFT, argumentou que a prioridade, até o momento, tem sido o atendimento à demanda de 1ª licenciatura.

Contexto de efeitos

[...] Profa. Isabel aproveitou a oportunidade para discutir alguns problemas encontrados pelos professores/alunos das redes municipais que vão da falta de recursos e de incentivo dos seus respectivos municípios, no sentido de disponibilizar ajuda financeira para manutenção própria durante a realização do curso, aos descontos nos seus contracheques

referentes aos dias de afastamento ou reposição das aulas nas escolas em que se encontram vinculados.

[...] Segundo o Sr. Leomar Quintanilha, Presidente do Fórum e Secretário Estadual de Educação os cursistas da rede estadual recebem auxílio financeiro e são repassados auxílio financeiro para as Associações de Apoio para contratar professores substitutos.

[...] A título de sugestão, foi proposto que, emergencialmente para o mês de julho/2010, a SEDUC disponibilize uma escola localizada no pólo de formação que tenha condições de abrigar os cursistas durante esse período, sendo necessário, para isso, manter funcionários destinados à manutenção, segurança e alimentação, bem como, viabilizar, com a participação dos municípios, a oferta de alimentação no local. Outra proposta a ser levada aos municípios é a formação de consórcios intermunicipais no sentido de criar uma estrutura que possa abrigar os cursistas nos pólos de formação durante os momentos presenciais, a exemplo da solução encontrada pelo Município de Goiatins – onde foi alugada uma casa no pólo de Araguaína e deslocada uma funcionária da prefeitura para cuidar da limpeza e alimentação.

Contexto da prática

[...] Quanto à estratégia de apoio aos cursistas, o Prof. Raymundo Aires fez um breve relato de como essa ação foi desenvolvida no Tocantins e que nenhuma delas poderá ser ofertada em 2011/1. Informou que fez gestão junto à Secretária de Educação a fim de encontrar uma forma de dar apoio aos cursistas. Foram apresentadas algumas alternativas ficando definido que, para os professores da rede estadual, será disponibilizado o valor de R\$ 800,00(oitocentos reais), como auxílio financeiro para cada cursista, depositado em conta até o final do mês de dezembro. Com relação aos cursistas das redes municipais foi encaminhado às Prefeituras Municipais o Termo de Compromisso, conforme orientação da CAPES pelo qual o município de se compromete a auxiliar, financeiramente, os cursistas pertencentes a sua rede de ensino, podendo, inclusive, utilizar recursos do FUNDEB destinados para este fim. Causou uma certa preocupação entre os presentes a real possibilidade de uma grande evasão.

[...] A representante da UNDIME – Maria Solange informou que há reclamação por parte de alguns gestores municipais quanto à quantidade de dias de aula em que os cursistas permanecem no encontro, e como são muitos cursistas que se ausentam da escola ao mesmo tempo, ocorre desestruturação do calendário escolar e os alunos acabam ficando prejudicados. Destacou também, que há profissionais que não foram aprovados em

concursos e que não querem abandonar o curso. Neste momento, foi comentado pelos membros do Fórum que as escolas devem organizar seu calendário conforme programação do Parfor, pois o calendário das aulas do Parfor foi divulgado para a UNDIME e, conseqüentemente, as escolas devem ter conhecimento do mesmo. Foi comentado também que, segundo recomendações da Capes, os professores que não foram aprovados no concurso e quiser continuar estudando, eles podem, pois já começaram o curso e poderão concluir, só não terão direito ao auxílio financeiro, porque não possuem vínculo empregatício.

Não é fácil capturar a interação complexa de interesses e conflitos nos processos e atos das políticas, porém, após a leitura das 234 Atas mencionadas e a seleção de dados de acordo com a teoria do ciclo de políticas formulada por Bowe *et alli* (1992) e Ball (1994), observando os contextos de influência, de efeitos e da prática, é possível afirmar que os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, presentes no art. 3º, do Decreto nº 6.755/2009, estão distantes da realidade vivenciada nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e muito mais distante ainda do cotidiano dos professores brasileiros.

Pode-se afirmar também que os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente estão limitados a identificar e definir ações para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada.

A formação docente, inicial e continuada, ao longo das últimas décadas vem sofrendo com as tramas político-educacionais produzidas pelos organismos internacionais, que buscam, segundo McLaren; Giroux (1995, p. 131) “criar uma teoria e um espaço social novos para a redefinição da natureza do trabalho do professor e da função do ensino”.

Valendo-se dessa compreensão investigar a formação do(a) professor(a) implica analisar os contextos, as práticas, o impacto e as tensões com o objetivo de descrever sobre as relações de força e poder, os interesses dos autores e grupos sociais.

A concepção do PARFOR sobre o papel da formação de professores(as) não contempla os saberes e a experiência, daqueles, segundo Diker (1997) e Nascimento (2003) “que vivenciam o chão da escola”. Constata-se a grave ameaça à autonomia, à experiência, ao saber, à competência e à profissionalização docente. Nóvoa (2002) explica que as formações, inicial e continuada não levam em consideração às diversas condições sócio-culturais, os contextos nos quais são formados os professores.

Com relação a expressão “formação continuada” a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996 traz várias denominações numa tentativa de substituí-la. Os termos *qualificação*, *reciclagem*, *treinamento* são usados no artigo 87, inciso IV; *aperfeiçoamento*, pode ser encontrado no artigo 67, inciso II e *capacitação*, no artigo 61, incisos I e II. Estas noções são encontradas nos textos oficiais das políticas educacionais e revestem as práticas de formação que não levam em consideração os contextos e os impactos no trabalho docente.

Nesse sentido, pode-se observar que o tema formação de professores ocupa um cenário de tensões, dilemas e questões formuladas pelos professores cursistas e também pelos professores formadores. Sabe-se da importância de se considerar as condições subjetivas do trabalho docente, porém isso não é o suficiente para minimizar o problema da qualidade de ensino. É urgente o atendimento às condições objetivas para que o professor tenha condições de colocar os conhecimentos adquiridos em prática.

Com relação às condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, ressalta-se a situação dos professores formadores dentro das Instituições de Ensino Superior, os quais são submetidos à política de expansão da educação superior (REUNI – Decreto nº 6.096/2007), conforme observado após análise dos dados do contexto da prática.

A condição subjetiva do professor perde espaço diante das tecnologias de performatividade e gerencialismo, técnicas da política para organizar as forças humanas e desconsiderar os valores e as crenças. Segundo Ball (2005, p. 545), “o professor, diante da técnica da performatividade, tem como responsabilidade o seu desempenho, mas não o julgamento se esse desempenho está em consonância com seus valores e crenças”. Em outras palavras, o professor tem o seu desempenho guiado pelo que esperam que ele demonstre e atinja, isto é, pelos índices de produtividade que será capaz de alcançar.

Os professores formadores que atuam nos cursos do PARFOR não desenvolvem apenas essa atividade, eles acumulam mais essa atividade, pois estão submetidos a mecanismos de comparação e julgamento em termos de resultados. Estão inseridos na cultura do gerencialismo (cultura empresarial) e competitiva do setor público. Essas duas técnicas destroem não só as condições subjetivas, mas também a identidade do profissional.

Os valores, a cultura e a identidade dos professores que atuam na educação superior estão em jogo, pois esses profissionais estão sendo transformados em empresários da educação, sujeitos à avaliação e análise periódicas de desempenho. Nesse sentido, é importante atentar-se para as palavras de Brzezinski (2010):

há uma grande distância entre os valores proclamados para a formação de profissionais da educação e os valores reais da educação brasileira. O campo de disputa ainda está muito acirrado entre o projeto de sociedade, de educação e de formação de professores do mundo do sistema e o projeto construído pelo mundo real. Ambos subsistem na educação brasileira. A disputa é fortalecida pela luta dos educadores que defendem a escola pública de qualidade para todos os brasileiros (BRZEZINSKI, 2010, p. 192).

De um lado, estão os professores formadores, e de outro lado, estão os professores cursistas que atuam na Educação Básica e recebem uma formação, que apesar de todos os esforços, pode ainda ser questionada, para em seguida serem avaliados por meio do resultado de desempenho de seus alunos na Prova Brasil, na Provinha Brasil ou no Enem, preocupação sinalizada nos textos das Atas de diversos Fóruns. No meio dessa história, está o Estado, que inseri todos esses profissionais na performatividade sem dizer que o está fazendo e, de acordo com Ball (2004, p. 116), “consegue produzir novos perfis de profissionais, mercantilizando o trabalho do setor público”.

A urgência para diminuir o número de professores leigos faz com que surjam modelos de formação baseados em competências. Assim, o que é oferecido ao profissional do magistério é uma formação construída sob exigências, e não mais sob objetivos pessoais, culturais e políticos. A preocupação desse professor não é mais com o julgamento crítico e reflexivo do que, como e por que faz, mas, sim, se está fazendo mais e melhor que o outro. Ensinar, dessa forma, constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas. O que está em jogo nesse processo é a diminuição da autonomia do professor, na medida em que não se consegue ter um discurso coerente com seu contexto e então se adota um discurso já moldado e pré-definido.

Mesmo diante de tantas preocupações, ressalta-se a presença qualificada de tantas instituições da comunidade educacional nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Deve-se destacar a contribuição individual de cada membro, que na medida do possível, consegue dizer, sugerir e criticar, com o intuito de realizar uma maior aproximação entre as recomendações normativas e as expectativas dos destinatários da Política Nacional de Formação, os professores da Educação Básica.

CAPÍTULO 4

O PARFOR no Distrito Federal: impactos no sistema de ensino público

Ensina Harnecker (2005) que, do mesmo modo em que no processo material do trabalho uma matéria prima é transformada em outro objeto, com o emprego da força de trabalhadores especializados e ferramentas específicas de trabalho – como a maquinaria –, no processo de produção de conhecimento científico os pensamentos e conceitos parciais da realidade se modificam em outra matéria – um conhecimento científico rigoroso. Os procedimentos científicos e metodológicos utilizadas pelo pesquisador para essa elaboração rigorosa consistem a fundamentação teórica e o método.

Dito isso, neste capítulo discorre-se sobre a teoria reelaborada e o método do materialismo histórico-dialético, bem como se apresentam resultados da pesquisa, mediante a configuração das categorias que emergiram dos dados empíricos e da análise de conteúdo.

4.1 O materialismo histórico-dialético

A concepção do materialismo histórico-dialético como método de investigação advém, notadamente de contribuições científicas de Karl Marx (1984; 1989; 1997) para as mais diversas disciplinas das ciências sociais. O pensamento de Marx, em vários momentos históricos foi produzido em parceria com Friedrich Engels (1982; 1984; 2002).

Sotelo (2010) considera que há duas maneiras de analisar os textos de Marx: a) parcial, na qual se seleciona uma ou determinadas obras de sua produção; b) total, que contempla obras de Marx em sua totalidade, com vistas a sistematizar suas hipóteses e conceitos levando em consideração os aportes teóricos que melhor conduziram as investigações de Marx. Nesta pesquisa, com base nos ensinamentos de Sotelo (2010), utiliza-se a segunda maneira.²²

²² Para Sotelo (2010), cada escrito de Marx possui um valor científico autônomo como produções conduzidas por contextos históricos distintos. Seus escritos estão concatenados de forma que se apresentam repletos de categorias, conceitos e proposições que os caracterizam como uma corrente científica – a marxista.

O materialismo histórico-dialético é um aporte teórico desenvolvido inicialmente por Marx e Engels, a partir da obra *A ideologia alemã*, para uma teoria geral da história. A ideia central do materialismo histórico-dialético não é somente interpretar a realidade, mas interpretá-la em sua realidade material e em seu processo dinâmico, de modo a transformá-la. Com essa teoria, os autores opunham-se ao materialismo histórico de Karl Vogt, Louis Büchner, e especialmente Ludwig Feuerbach, os quais defendiam que a explicação científica é de ordem psicoquímica e o pensamento, um produto da mente humana.

O mundo material e perceptível pelos sentidos, do qual, nós os homens, também, fazemos parte, é o único mundo real [...] Nossa consciência e nosso pensamento, por mais desligados que pareçam dos sentidos, são o produto de um órgão material, físico: o cérebro. A matéria não é produto do espírito, mas este, o produto supremo da matéria. (ENGELS, 1982, p. 411).

O objetivo do materialismo histórico-dialético é sobrepujar a parcialidade e a perspectiva idealista, as quais ocultam a essência e a possibilidade de transformação da realidade e da ordem social. É a partir da dialética que o pesquisador descobre as possibilidades de superação da parcialidade e do idealismo. Para o pensamento marxista, a história, a totalidade, a contradição, a superação e o movimento são a essência do materialismo histórico-dialético, sem os quais o pensamento crítico científico seria vazio.

No movimento dialético reside a possibilidade de elaboração de um pensamento crítico por parte do pesquisador. Num primeiro instante, o pesquisador tem que observar o real concreto para apreensão da realidade tal como ela se apresenta – também chamada de aparência para atingir a essência, o abstrato com determinações que circunscrevem e condicionam a realidade concreta. Esse movimento da aparência para a essência permite ao pesquisador atingir a complexidade do concreto pensado, processo de síntese que permite ao pesquisador o entendimento da realidade para além da aparência. Nesse sentido, a lógica dialética não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar *nela* e *por ela* a interpretação da realidade. supera a lógica dialética, como explicita Saviani (1991), a seguir.

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção concreto do pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte

integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a medição do abstrato [...]. Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixar de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (SAVIANI, 1991, p. 11).

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, teoria e método são intrínsecos: o foco do objeto de estudo somente pode ser isolado para uma investigação detalhada, mas não se pode separar a essência e a totalidade que são inerentes ao fenômeno estudado. Em suma, a teoria e suas categorias, bem como os procedimentos metodológicos, são únicos e indivisíveis. Sua função é indicar os resultados da investigação científica de uma maneira lógica e racional, fornecendo uma rica visão de totalidade que sintetiza o abstrato e o concreto, o universal e o particular, evidenciando as relações que constituem o objeto em estudo. Essa abordagem teórico-metodológica deve ser sempre um padrão na análise social de qualquer fenômeno parcial para compreender suas múltiplas determinações e complexidades que ocorrem e se aprofundam com a evolução da natureza e da humanidade (Sotelo, 2010).

A aplicação do método histórico-dialético propicia ao pesquisador, a possibilidade de realizar uma análise crítica da realidade com o intuito de transformá-la. Disso, evidencia-se a práxis do homem como ser e agente histórico.

O concreto é, pois, histórico; ele dá-se e revela-se na e pela práxis. Portanto, a lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética caracteriza-se, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal, que é, como o nome indica, a lógica das formas. (SAVIANI, 2007, p. 5).

Em sua significação mais elementar, a práxis indica que o homem é produtor de suas relações com a natureza, de suas relações sociais e de suas formas de pensar (KOWARZIK, 2002). Para o pensamento histórico-dialético, a natureza abrange a sociedade e os objetivos materiais dos quais o homem se apropria. A práxis, portanto, intercambia a relação entre homem e natureza, a qual é deliberadamente modificada no processo produtivo que lhe atribui utilidade. A práxis, em suma, mostra o poder do homem para transformar a natureza e o meio social em que vive.

Em *Teses sobre Feuerbach*, Marx (1984) declara que a práxis é uma atividade humana sensível, isto é, uma atividade perceptível e consciente. O autor compreende, ainda, a transformação das circunstâncias e da atividade humana (o trabalho) como “práxis

revolucionária” (MARX, 1984, p. 109-110). A natureza ontológica do trabalho como práxis, conforme proposto por Marx (1984), é um dos alicerces do materialismo histórico dialético, pois define a concepção de que o que determina a vida humana não são entes metafísicos, mas a materialidade da atividade transformadora do homem na história: “toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender esta práxis” (MARX, 1984, p. 109).

Para Santos (1986), um argumento fundamental apresentado pelo materialismo histórico-dialético tem como pressuposto o homem como determinante da consciência social. Desse modo, a atividade material produtiva e a maneira como o homem se relaciona com a natureza, por intermédio do trabalho, são a base de toda construção social. Reafirma o autor: o que permite às sociedades produzirem e reproduzirem suas condições de existência são as atividades materiais concretas. Com essa perspectiva, o materialismo histórico-dialético passa a considerar o homem como historicamente determinado, provocando uma mudança epistemológica no estudo da história, isto é: ao invés de ideias, há os fatos materiais.

A produção das idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 1986, p. 22).

Nota-se que o materialismo histórico é um aporte teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as transformações da história e do homem como ser social e histórico. Isso implica a aplicação de categorias e conceitos da dialética materialista a partir de uma concepção de totalidade. Esta categoria envolve uma concepção da realidade concebida como um todo integrado em que as partes só podem ser compreendidas e articuladas no todo. Essa abordagem separa o materialismo histórico dialético de todas as formas de pensamento e teses relacionadas com a preservação da ordem existente e da visão dominante de parcialidade assumida pela maioria das correntes teóricas e filosóficas do mundo moderno (Sotelo, 2010).

Na obra *Contribuição à crítica da economia política*, Marx (1983) chama a atenção para a necessidade de o pesquisador definir uma categoria inicial de análise, denominada categoria simples (síntese de múltiplas determinações), para ser adotada como ponto de

partida. Essa categoria simples também deve possibilitar amplas análises objetivando a complexa construção do real concreto.

O processo de articulação das múltiplas determinações do fenômeno com a totalidade exige uma classificação lógica e coerente do que se apreendeu da realidade estudada, para não se negligenciar o caráter histórico do objeto de conhecimento e as categorias fundamentais da dialética (Cury, 1986).

O autor discute a concepção de outras quatro categorias da dialética: contradição, mediação, reprodução e hegemonia Cury (1986).

A contradição rebate a concepção de linearidade da história, pois compreende que a realidade não existe em estabilidade, sendo, portanto, passível de superação. A mediação.

A mediação pressupõe que o homem é mediador das relações sociais e agente para intervenção no real. A categoria de reprodução baliza o fato de que o sistema capitalista para se sustentar reproduz, com adaptações, seu modo de produção, sem, contudo, alterar suas estruturais fundamentais.

Quanto à categoria hegemonia, o autor explicita que a ideologia da classe dominante é reproduzida de modo que seus ideais de sociedade tornem-se consenso.

Para Marx (1989), o homem modifica a natureza, transformando-a de acordo com os seus propósitos e objetivos imediatos. Assim, Marx (1989) afirma que o homem humaniza a natureza com seu trabalho e, de igual maneira, transforma a si mesmo, naturalizando-se. Nessa perspectiva, o trabalho é o primeiro estágio da relação entre o homem e a natureza. Por produzir e reproduzir suas próprias condições de vida (trabalho) em sua relação com a natureza, o homem se difere dos demais animais, pois é o único capaz de modificar suas próprias relações por intermédio da transformação da natureza a partir de seu trabalho. Dessa forma, o processo de desenvolvimento histórico do homem apresenta caráter cumulativo: cada geração se depara com os materiais produzidos por gerações anteriores.

A história não é outra coisa senão uma sucessão de várias gerações, cada uma delas explorando a matéria, os capitais e as forças produtivas legadas pelas que as precederam. Isto quer dizer que, por um lado, prosseguem elas – em condições completamente distintas – a atividade precedente, enquanto que, por outro lado, modificam as circunstâncias anteriores mediante uma atividade humana totalmente diversa. (MARX, 1989, p. 25).

O autor aclara sua concepção de história ao asseverar que ela “pode ser dividida em história da natureza e história dos homens. Contudo, dois aspectos são inseparáveis: enquanto

existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente (MARX, 1989, p. 676).

4.2 Procedimentos metodológicos

A adoção do método do materialismo histórico-dialético orientou a definição dos procedimentos metodológicos da pesquisa que se seguem:

a) análise documental do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), bem como análise de leis, diretrizes e projetos pedagógicos relacionados à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica;

b) análise documental de 234 Atas nacionais de reuniões dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente de 26 Estados brasileiros, disponibilizadas no site da CAPES. A análise foi realizada à luz da teorização do Ciclo de Políticas de Bowe *et al* (1992), que considera os contextos de produção de uma política, o que permite compreender a produção e negociação de sentidos que compõem os diferentes contextos (contexto de influência, contexto de efeitos e contexto da prática);

c) análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de Segunda Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília;

d) análise documental de 12 Atas do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente, nas quais estão registrados, entre outros, o momento tardio da criação do Fórum Distrital em comparação com os Fóruns estaduais consolidados, a admissão de representantes da Anfope como membros titular e suplente e a decisão do IFB, de oferecer a Segunda Licenciatura em Dança, único curso presencial, aos professores da Rede de Ensino Público do Distrito Federal.

e) a pesquisa participante foi um procedimento muito significativo em razão de que ao representar uma entidade de estudos e pesquisa em educação como membro do Fórum Distrital, ao mesmo tempo, foram assumidos papéis de investigadora e de investigada.

A pesquisa participante “é concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática” (KINCHELOE, 1997, p. 180). A obrigatória inserção no campo empírico requerida pela pesquisa participante repercutiu na análise de dados, fazendo avançar para uma compreensão do contexto social e histórico do objeto de pesquisa, com vista a provocar mudanças;

f) análise de conteúdo dos seis questionários respondidos pelos professores/cursistas da Licenciatura em Dança, no momento da pesquisa, na condição de egressos do IFB. De acordo com Bardin (2011), análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

A seguir reconstituir-se-á a história do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente, a fim de se possibilitar uma análise de conteúdo historicamente contextualizada das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

4.3 História do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente

O Fórum Distrital foi instalado em 2 de agosto de 2010 durante a primeira reunião realizada na Unidade II da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Asa Norte, quadra 607). Essa reunião contou com a participação de membros dos mais variados segmentos como docentes da rede pública; representantes de órgãos estatais e sindicais; representantes da Universidade de Brasília e do Instituto Federal de Brasília, entre outros. Após a apresentação de todos os membros presentes na reunião, a representante do MEC, professora Helena Costa Lopes Freitas divulgou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, ressaltando a importância da participação das instituições presentes na concretização dessa política.

A Minuta de Regimento do Fórum foi discutida após o Secretário de Educação do DF, professor Marcelo Aguiar, proceder sua leitura. Durante a discussão, membros efetivos do Fórum delongaram-se em discutir se entidades como a UAB e a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal do Distrito Federal (EAPE/DF) poderiam ter representantes no Fórum. Nesse momento, afloraram posições conflitantes quanto à normatização do Fórum. A representante da UnB, por exemplo, foi contra a inclusão de um representante da UAB, alegando que a UnB cumpriria esse papel. Essa posição contradiz a própria prática da UnB que admite representantes da UAB em seus órgãos colegiados, entre eles, o Decanato de Graduação. Também foi questionada, especialmente por representações sindicais, a participação de um representante da EAPE sob o argumento de que o Secretário de Educação já representava essa

instituição. A tensão e a disputa entre as instituições estatais e as representações sindicais em busca de espaços de poder estiveram presentes nesta reunião inaugural do Fórum.

A professora Helena Costa Lopes de Freitas, representante do MEC, ressaltou a importância de novas inclusões de membros no Fórum, alegando que este é um espaço de participação e decisão de todos. Ressaltou ainda que o Distrito Federal não possui secretarias municipais, o que diminui a representação e o número de participações de membros em seu Fórum. Por fim, foi questionada a presidência do Fórum, que, na visão da representante da UnB, não necessariamente deveria ser o Secretário de Educação do DF, mas, sim, qualquer membro titular do Fórum. Os membros do Fórum discutiram essa questão e optaram por atender dispositivos legais que preconizam que a presidência do Fórum deve ser do Secretário de Educação.

Na segunda reunião do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente foi presidida pela nova Secretária de Educação Profa. Dra. Regina Vinhaes Gracindo. Nessa ocasião, a professora representante do MEC, voltou a enfatizar a importância de maior abertura democrática para participação de representantes de outras entidades no Fórum. Na sequência insistia na premente necessidade da elaboração do Plano Estratégico de Formação de Professores do Distrito Federal, iniciando pelo diagnóstico das necessidades do sistema público de educação do DF que identificaria a demanda real por cursos do PARFOR. A representante do MEC e demais membros relataram ainda algumas experiências positivas de formação continuada e nos trabalhos de alguns Fóruns Estatuais.

Apesar da ausência de um diagnóstico da situação da formação dos professores do sistema público de ensino do DF, os representantes da UnB e do IFB delinearam propostas de operacionalização de formação continuada. Uma alternativa seria a ocupação de vagas ociosas da UnB por docentes da SEDF de acordo com as seguintes prioridades: a) licenciatura plena para docentes portadores de diplomas de licenciatura curta; b) primeira licenciatura para docentes atuantes somente com a habilitação Magistério de 2º Grau; c) segunda licenciatura para docentes que atuam fora da sua área de formação; d) formação pedagógica para bacharéis; e) segunda licenciatura nas áreas de carência da SEDF para quaisquer professores. Por parte do IFB, a alternativa proposta foi criar turmas especiais de formação para o magistério público do DF. Essa alternativa tornou-se realidade quando o IFB ofereceu duas turmas de Segunda Licenciatura em Dança, objeto do presente estudo e único curso presencial de formação continuada ministrado no DF até 2013.

Retomando a narrativa sobre a reunião de 2/8/2010, foi acordado que em seu Regimento o Fórum seria composto por: Secretário de Educação do Estado do Distrito

Federal e mais um membro indicado pelo Governo do DF; Diretoria da EAPE; representante do MEC; Reitor da UnB, ou seu representante; representante da Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF); do Conselho de Educação do DF (CEDF); da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE/DF); da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES-DF). Além dos representantes titulares seriam nomeados seus suplentes.

A estrutura organizacional do Fórum inclui Plenário; Presidência; Câmara de Formação Inicial e Câmara de Formação Continuada, essas últimas nunca funcionaram. O Plenário, órgão superior do Fórum, é constituído por todos os membros titulares – e, na falta desses, pelos suplentes. É o Plenário o responsável pela aprovação das Atas do Fórum e todos os encaminhamentos da política de formação de professores do DF, amparada pelo PARFOR.

Em 10 de junho de 2011, o Fórum reuniu-se novamente. Nessa reunião a ANFOPE foi legalmente reconhecida. Na reunião, presidida pelo Diretor da EAPE, professor Francisco José da Silva, foi apresentada uma demanda de 700 complementações pedagógicas e 1000 formações em Pedagogia das séries iniciais. É curioso notar que os representantes da UnB e do IFB anunciaram suas propostas de formação continuada, mas não atrelaram essas ações diretamente às demandas apresentadas pela direção da EAPE.

Na verdade, a demanda foi uma previsão sem um diagnóstico, tendo em vista as sucessivas mudanças do Secretário de Educação do DF, o sistema educacional do DF não tinha um plano atualizado de formação delineado em razão das necessidades da educação básica da capital da República brasileira.

Somente na quarta reunião do Fórum, propostas mais concretas foram manifestadas. Foi planejada a abertura de: a) 800 vagas de graduação em Primeira Licenciatura pela UnB, com financiamento da Capes; b) 500 vagas de graduação em Segunda Licenciatura pela UnB e pelo IFB, a serem definidas em reunião de trabalho com a CAPES a respeito de financiamentos; c) pós-graduação em nível de especialização a ser ofertada pela UnB e pelo IFB; d) mestrado e doutorado pela UnB nas linhas de pesquisa, cujo objeto de investigação são saberes docentes.

Após a discussão do planejamento de ações, a representante da Capes detalhou questões sobre o financiamento para primeira e segunda licenciatura e informou aos membros do Fórum o prazo máximo para o envio dos documentos do PARFOR/DF até 25 de julho. O Fórum teria 21 dias para entregar toda a documentação exigida pela Capes.

No dia 14 de julho de 2011, devido à ausência da Secretária de Educação do Distrito Federal, Professora Dra. Regina Vinhaes Gracindo, a sessão foi presidida pela representante da EAPE, foi aprovado o Plano Estratégico de Formação de Professores do DF, documento preliminar elaborado pela Comissão Executiva do Fórum. Deste, constavam as ações: a) 800 vagas a serem ofertadas em cursos graduação presencial em Primeira Licenciatura pela UnB a partir do 2º semestre de 2012, com financiamento da Capes; b) 190 vagas em graduação em Segunda Licenciatura ofertadas pela UnB e pelo IFB, sendo, para o 1º semestre de 2012, 60 vagas em Artes e 40 vagas em Química, e, para o 2º semestre de 2012, 30 vagas em Biologia e 60 vagas em Física – todas essas licenciaturas deveriam ser realizadas com financiamento da CAPES; c) curso de especialização em Inglês a ser ministrado pelo IFB; d) pós-graduação em mestrado profissional em linhas de pesquisa da UnB que investiguem saberes docentes. As ações dispostas nos itens *c* e *d* ficaram para ser definidas em reunião futura. Esse assunto jamais fez parte da pauta de reuniões posteriores.

Um dos destaques da sexta reunião, em 7/11/2011, do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente, foram os encaminhamentos para a oferta do curso em Segunda Licenciatura em Dança a ser ministrado pelo IFB, com o objetivo de suprir a demanda de 60 vagas de formação continuada em Artes mencionadas na quinta reunião. Apesar de certa urgência na implementação, na última reunião do ano de 2011, o curso de Dança não foi debatido. A discussão a respeito do curso só foi retomada na oitava reunião do Fórum, que ocorreu 21 de maio de 2012. Isto é, dois meses depois do início do curso em 11 de março de 2012 e que foi concluído em 31 de agosto de 2013.

Durante a oitava reunião do Fórum, a coordenadora geral do PARFOR no IFB, a professora Hellen Cristina Cavalcante Amorim, descreveu o andamento do curso e compartilhou os êxitos e as dificuldades enfrentadas. Informou que a Segunda Licenciatura em Dança ainda não tinha reconhecimento do MEC, e o processo estava em tramitação. Informou também que seria possível a diplomação, ao invés do apostilamento, dos professores/cursistas, mesmo sem a avaliação e reconhecimento do MEC. Contudo, a professora Hellen Amorim não fez referência à legislação em que o IFB se respaldaria para fornecer a diplomação aos professores cursistas sem o reconhecimento pelo MEC. A representante da ANFOPE, Profa. Dra. Kátia Augusto Curado, cumprimentou o IFB pela execução de um curso presencial para a formação continuada dos professores da rede pública de ensino do DF.

Discutiu-se ainda o fato de duas professoras de contrato temporário da SEDF terem efetivado suas matrículas no curso de Dança em decorrência da ausência de informações

sobre os requisitos legais para se contemplar um professor com a segunda licenciatura (Decreto nº 6755/2009). Mencionou-se que a segunda licenciatura pelo PARFOR no DF, além de formação continuada, também servia para uma correção de fluxo de progressão funcional do professor. Essa dualidade de interesses demonstra a dinâmica em que se efetivam as políticas públicas educacionais no Brasil: de um lado, existe dos legisladores uma preocupação com o avanço na qualidade da educação, e de outro, não se dá a devida atenção à melhoria salarial dos profissionais da educação.

Faz-se necessário ressaltar que nenhum dos egressos, sujeitos da pesquisa, conseguiu progressão funcional após concluir a Licenciatura em Dança. O que ocorreu foi a inclusão de mais uma habilitação em seus cadastros na SEDF.

As duas reuniões que se seguiram aconteceram, respectivamente, em 28 de maio e 23 de julho de 2012. Nessas reuniões, foram abordados os seguintes temas de relevância para esta pesquisa: a justificativa para os cursos presenciais de formação continuada que deveriam ser ofertados pela UnB e não foram pelo fato de que o número de inscritos não atingiu o limite mínimo de 20 (vinte) vagas, estipulado pela Capes para a formação de turmas²³. Foi comunicado, na reunião, o êxito da Faculdade de Educação da UNB em criar e manter um curso de Pedagogia de três anos, com algumas atividades virtuais, o que é respaldado pelo Decreto nº 6755/2009; a necessidade de os cursos de formação inicial e continuada terem apenas dois ou três dias de atividades presenciais devido à jornada de trabalho dos docentes em serviço, que não podem deixar a prática pedagógica durante o processo de formação continuada. Não é demais repetir que os professores/cursistas não são dispensados enquanto fazem o curso. Nestas reuniões os representantes do IFB solicitaram a designação dos cursos de formação continuada das áreas de Ciências Naturais e Matemática de modo a evitar a duplicidade de organização de cursos entre as instituições de ensino participantes; e a solicitação junto ao Conselho de Educação do Distrito Federal para que o curso de Dança seja válido para a atuação do professor na disciplina de Artes.

Em 2013, ano em que ocorreram as duas últimas reuniões do Fórum (em 29 de abril e em 27 de novembro), foram discutidos três itens relevantes relacionados ao curso de segunda licenciatura em Dança do IFB: a necessidade de se emitir os diplomas, para que os professores recebessem progressão funcional; a data de diplomação dos 43 professores que concluíram o curso no prazo (05 de dezembro de 2013); e a abertura da segunda turma de segunda licenciatura em Dança, que passou a contar com um projeto pedagógico mais bem

²³ Houve a oferta de segunda licenciatura pela UnB nos cursos de Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Letras, Matemática e Ciências Naturais.

elaborado, incluindo aulas de dança, teatro e música (no projeto anterior, como veremos mais adiante, deu-se ênfase à dança contemporânea).

4.4 Análise dos Questionários

O instrumento de coleta de dados inicialmente planejado era um roteiro de entrevista semi-estruturada. Os professores cursistas não aceitaram esta proposta. Diante desta dificuldade o instrumento foi transformado em questionário *on line* (Apêndice 1) constituído de perguntas fechadas, nas quais o egresso do curso assinalaria um “X” em uma das opções designadas e perguntas abertas para livre expressão dos sujeitos pesquisados. O questionário foi enviado por meio virtual aos 50 egressos. Apenas seis questionários²⁴ foram devolvidos que corresponde a 14%(por cento) do número de egressos. Esses seis questionários constituem a amostra da pesquisa, determinada pela devolutiva dos questionários.

Da análise do conteúdo das respostas, de sua frequência e de cruzamentos com as informações contidas nas atas das reuniões do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente emergiram as categorias de análise. A propósito Noronha (2002) descreve que:

As categorias no processo de construção do conhecimento expressam, portanto, elementos mais gerais que conduzem o pesquisador à formulação adequada da realidade que pesquisa. As categorias são, antes de tudo, históricas, porque estão relacionadas ao grau de desenvolvimento do conhecimento a que seus elementos constitutivos estão vinculados. As funções das categorias são, portanto, de ordem metodológica, na medida em que operam um movimento do conhecido ao desconhecido (NORONHA, 2002, p. 18).

Em decorrência dos procedimentos até o momento descritos as categorias de análise são:

Categoria 1: Antagonismo entre exigência legal de formação e a prática pedagógica do professor/cursista.

Categoria 2: Incompatibilidade entre o curso de formação e a atuação do professor.

Categoria 3: Impactos positivos e negativos do curso de Dança na Educação Básica.

Os respondentes foram nominados P1, P2, P3, P4, P5, P6, de modo a assegurar seu anonimato. Inicialmente, serão transcritas algumas características registradas no questionário, referentes ao perfil profissional de cada um.

²⁴ O baixo número de questionários online respondidos também pode evidenciar a negação e a frustração dos professores ex-cursistas em relação à formação continuada no âmbito do PARFOR no Distrito Federal.

Professora cursista (P1): formada em Educação Física (1988) e em segunda licenciatura em Dança (2013). Exerce o magistério há 24 anos no Sistema de Educação do DF, na área a qual foi formada (Educação Física). Sua jornada de trabalho é de 40 horas semanais e trabalha em uma única escola.

Professora cursista (P2): normalista pelo Instituto de Educação de Goiás, formada em licenciatura em Estudos Sociais (Geografia e História) desde 1996 e em Dança (2013). É professora há 28 anos, sendo os últimos 15 anos dedicados à educação básica pública do Distrito Federal. Atualmente leciona Geografia, mas também é habilitada para ministrar aulas de História, Filosofia, Sociologia e Artes; tem jornada de trabalho de 40 horas semanais e trabalha em duas escolas.

Professora cursista (P3): formada em Educação Física desde 1979 e licenciada em Dança (2013). Contabiliza 35 anos de exercício na docência. Desses, 17 atuando na SEDF. É professora de Educação Física e desenvolve Projetos de Dança na escola em que trabalha por 40 horas semanais.

Professor cursista (P4): bacharel em Processamento de Dados, licenciado em Informática (1994) e em Dança (2013); Dedicou-se ao magistério há 20 anos, dos quais 5 são na SEDF. Atualmente está licenciado para realizar estudos de doutoramento. Antes desse afastamento atuava em Laboratório de Informática em uma Escola Parque. Realiza esporadicamente oficinas de dança na escola em que é lotado.

Professor cursista (P5): bacharel em Antropologia (2000), licenciado em Artes Plásticas (2003) e em Dança (2013). Tem 10 anos de exercício no magistério, dos quais 5 são na SEDF. Na condição de egresso do curso de Dança ministra aulas na área de artes plásticas, tem jornada de 40 horas semanais em apenas uma escola.

Professor cursista (P6): licenciado em Educação Física (1998) e em Dança (2013). Atua na educação escolar por 18 anos, exercendo a profissão-professor na SEDF há 7 anos. Desenvolve seu trabalho docente atuando no Programa Ginástica nas Quadras, com uma jornada de 40 horas semanais.

Observa-se que dos seis (06) professores cursistas, apenas dois (02) estavam atuando em área distinta daquela de sua formação inicial. Tal situação parece indicar que o objetivo do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica foi recriado, transformado e (re) significado.

No texto do Parecer CNE/CP nº 8/2008 o objetivo do Programa Emergencial, assim é apresentado:

O objetivo do Programa Emergencial a ser proposto pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e instituições públicas de Educação Superior é possibilitar uma segunda licenciatura aos professores em exercício na educação básica pública que, embora já licenciados, atuem em área ou disciplina distinta daquela de sua formação inicial (BRASIL, 2008).

A partir dos estudos de Ball e Bowe (1992) sobre o ciclo de políticas pode-se compreender que as políticas são caracterizadas por elementos instáveis e contraditórios, isto é, estão em permanente movimento através do tempo e do espaço, delineando uma trajetória e mantendo sempre um grau de incerteza sobre onde vai chegar.

Ball (1994) explica que uma política, além de processos e consequências, é texto e também discurso. Sobre a política como texto esclarece:

A “política como texto” refere-se aos documentos oficiais, entendidos como produtos inacabados de esforços coletivos, em múltiplos níveis de interpretação e tradução. É uma representação, codificada de maneira complexa, que permite uma pluralidade de leituras em função da pluralidade de leitores. (BALL, 1994, 173).

Desta maneira parece ser possível afirmar que o Parecer nº 8/2008 foi reinterpretado pelo Fórum Distrital Permanente de Formação de Professores, atribuindo significados em função do histórico da formação de professores no Distrito Federal, experiências e possibilidades.

Outra possibilidade para entender o motivo da (re) interpretação do objetivo do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura esta no fato de que a política também é discurso, como observa Ball (1994):

A noção de “política como discurso” aponta para as disputas por poder, pelo controle de bens (recursos) e de discursos, em termos de vantagens e legitimidade sociais. Enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, que não é falado, mas nos fala. Embora haja variedade de discursos, alguns são dominantes em relação a outros, construindo e permitindo as subjetividades, as vozes, o conhecimento e as relações de poder (BALL, 1994, 174).

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são compostos pelo Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal, entre outros representantes. A partir das observações de Ball (1994) sobre a “política como discurso” e da participação pessoal da autora desta tese, como representante suplente da ANFOPE, nas reuniões do Fórum Distrital Permanente de Formação de Professores pode-se afirmar que muitos foram os embates e discussões sobre os textos do Decreto nº 6.755/2009; Parecer nº 8/2008, Portaria nº 9/2008 entre outros, porém as lutas entre os representantes deste Fórum, sobre a interpretação

destes documentos foram deixando claro sobre quem podia falar, quando, onde e com que autoridade. Assim, foram construídas certas possibilidades e excluídas outras, ocorrendo os ajustes e as aprovações para que o curso de Segunda Licenciatura em Dança, acontecesse nos moldes esperados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

4.4.1- Categoria 1: O antagonismo entre exigência legal e a prática pedagógica do professor cursista da Segunda Licenciatura em Dança

A criação da segunda licenciatura em Dança do IFB foi proposta para suprir uma demanda apresentada no Fórum Distrital Permanente de Formação de Professores de 60 vagas na área de Artes na rede pública de ensino do DF. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 8/2009, para cursar segunda licenciatura os professores já licenciados deveriam comprovar que estavam atuando em áreas distintas para a qual foram formados na primeira licenciatura. Conforme se constata no perfil dos professores/cursistas que responderam ao questionário, o curso foi realizado sem observância à norma legal e, assim nele foram matriculados tanto professores que atuavam na área de dança (professores de Educação Física) quanto aos professores que atuavam nas áreas de informática e geografia – um dos professores, aliás, já possuía licenciatura na área de artes, estando, portanto, habilitado para exercer o magistério nessa área na SEDF.

Outra evidência do antagonismo da realização da segunda licenciatura em Dança em relação ao Parecer CNE/CP nº 8/2009 diz respeito ao reconhecimento da experiência docente dos cursistas. A elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso de Dança não levou em conta a prática pedagógica dos professores/cursistas, o que provocou tensões nas relações entre professores formadores e professores/cursistas, como pode ser lido nas observações feitas por P5.

Outro grande problema foi o estágio, no qual orientadores muitas vezes não orientavam e exigiam de uma forma como se não fossemos professores atuantes. Não levavam em consideração a nossa didática e prática em sala de aula. Já estávamos atuando, mesmo porque não paramos de trabalhar para fazermos a faculdade, então não teve muito sentido as formas e práticas que foram exigidas. Faltava preparo das aulas do IFB com o direcionamento a uma licenciatura. (Questionário, P5).

O Parecer CNE/CP nº 8/2009 considera importante que no planejamento e no desenvolvimento dos cursos de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica os

professores formadores valorizem a formação graduada prévia e a experiência anterior e concomitante de magistério. Assim, desde o início do curso, os professores cursistas da segunda licenciatura serão profissionais conhecedores do contexto em que atuam e das problemáticas mais gerais da Educação Básica, com capacidade aguçada para compreender, investigar e produzir alternativas pedagógicas mais qualificadas para seu trabalho. A intervenção deste profissional no ambiente escolar recairá sobre questões que envolvam a docência, a gestão, a produção e a difusão do conhecimento. Para isso, precisará ser valorizado como profissional que tem saberes específicos, advindos em grande medida dos processos de formação anteriores, e dispor de condições dignas para o exercício profissional.

Os conflitos decorrentes da violação ao ordenamento legal tornaram-se empecilhos para o bom andamento do curso, levando professores a desistirem ou a cursar a licenciatura com desinteresse. A falta de professores efetivos atuando na segunda licenciatura em Dança também se manifesta como um descumprimento de uma exigência legal.

O IFB, com falta de professores, implementou o curso de Dança com corpo docente e gestores admitidos por seleção simplificada, sem realização de concurso público de provas e títulos para professor efetivo como esclarece P4 “chegando ao ponto de o professor não ter relação direta com o assunto abordado ou a prática a ser ensinada”.

Pacheco (2011, p. 23) explica que a atuação dos professores dos Institutos Federais tem um caráter diferenciado das universidades, uma vez que é da “natureza dos institutos federais validar a verticalização do ensino e balizar as suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, básica e superior”, o que pressupõe que as condições de trabalho desses profissionais no âmbito das licenciaturas podem indicar outros modos de construção desses cursos.

Arantes (2013) ao analisar o perfil dos professores que atuam nos cursos de licenciatura, ressalta que nos IFs não há departamentalização de curso como ocorre em grande parte das universidades, e os professores aprovados nos concursos e/ou contratados temporariamente, são requisitados por qualquer um dos cursos oferecidos no âmbito da instituição. Portanto, são as demandas de aulas das disciplinas que definem o curso em que professor atuará e, esses cursos são dos diferentes níveis da educação, podendo ser desde o ensino médio profissionalizante até a pós-graduação.

Discutir formação de professores em uma instituição de base tecnológica é um desafio, pois é preciso que se tenham diretrizes políticas que fomentem o desenvolvimento e estruturação das licenciaturas por meio de apoio a pesquisa, valorização das atividades de ensino e extensão que tenham como alvo a formação docente.

4.4.2- Categoria 2: A incompatibilidade entre o curso de formação e a atuação do professor

Uma incompatibilidade constatada revela-se na oferta de um curso de segunda licenciatura em Dança com malversação de recursos públicos, cuja disciplina para a qual os professores/cursistas foram formados não faz parte da matriz curricular adotada pelas escolas de educação básica pública do Distrito Federal. O curso foi inócuo porque habilitou professores para uma disciplina que não é legalmente um componente curricular da educação básica. A dança é disciplina que não tem existência real no Projeto Político Pedagógico das escolas básicas públicas do DF, pelo menos até nesse momento histórico.

Com exceção da professor (P3) de Educação Física que desenvolve Projetos da Dança na escola onde leciona e do professor (P6) de Educação Física que atua no programa - Ginástica nas Quadras que usufruirão da formação continuada emergencial, esta não cumpriu o papel de atender necessidades urgentes do Sistema de Educação do DF, pois a disciplina Dança é inexistente na educação básica. Resta aos respondentes do questionário P1, P2, P4, P5 aguardarem mudanças curriculares que podem ou não acontecer para um dia se tornarem docentes praticantes daquela disciplina para a qual foram formados.

Outra característica do curso de segunda licenciatura em Dança do IFB que comprova a incompatibilidade entre a formação emergencial e a prática pedagógica dos professores/cursistas é a ênfase dada ao desenvolvimento do curso com notável tendência para a formação de coreógrafos e bailarinos profissionais, conforme ressalta **P1**:

Apesar de o curso proposto ser de licenciatura, 90% das aulas ministradas foram voltadas para a formação de coreógrafos e bailarinos profissionais e não para a aplicação da disciplina em sala de aula (como acontece por exemplo na graduação de Educação Física), já que a premissa no âmbito escolar (ensino fundamental e médio) não é o treinamento desportivo, a profissionalização, e sim a aquisição de habilidades e competências relacionadas à disciplina. (Questionário, **P1**).

Os Institutos Federais, como o IFB, são tradicionalmente instituições de ensino voltadas para a formação de tecnólogos ou profissionais das áreas de ciências naturais e exatas. Ao oferecer um curso de licenciatura em que a grande maioria dos formadores é bacharel – dos nove professores formadores, oito eram bacharéis e apenas um licenciado. Todos contratados por meio de seleção simplificada os gestores do IFB aumentaram o distanciamento entre as exigências legais em relação à formação continuada emergencial de professores do sistema distrital de educação e frustraram os professores cursistas, que esperavam por um curso mais voltado para sua prática pedagógica cotidiana.

Muitos professores estavam despreparados para trabalhar com professores experientes com prática de anos de sala de aula, inclusive com dança. Esse fato gerou muita polêmica durante o curso. A grande maioria dos professores era composta por ex-bailarinos e nunca havia ministrado aula para alunos curriculares da rede pública. (Questionário, P3).

Para os cursistas, o curso de segunda licenciatura em Dança do IFB não condizia com aquilo que eles esperavam, especialmente no tocante à articulação e o diálogo entre o conteúdo ministrado e a atuação do professor em sala de aula.

Aulas não condiziam com a realidade na qual teríamos que lidar. Grande parte dos professores do IFB não levou em consideração a condição de que iríamos lidar com crianças do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com isso, as aulas e experimentos muitas vezes deixavam a desejar. (Questionário, P5).

Em outra pergunta do questionário solicitou-se dos egressos informantes uma avaliação do curso em uma escala de zero a 10, por meio de sete itens. Nota-se a insatisfação dos professores/cursistas.

1. Desempenho dos professores do IFB: **média 6;**
2. Atendimento na Secretaria do IFB: **média 4,5;**
3. Desempenho do(a) coordenador(a) do curso de Dança: **média 4,1;**
4. Matriz curricular (disciplinas/conteúdos): **média 5;**
5. Matriz curricular (carga horária das disciplinas): **média 5,5;**
6. Avaliação da aprendizagem (procedimentos de avaliação): **média 4,3;**
7. Atendimento às necessidades reais/atuais dos professores cursistas: **média 4.**

A avaliação do curso pelos professores cursistas tem o ponto mais crítico direcionado ao atendimento às necessidades reais/atuais. A presença desta pergunta no questionário foi importante para que se possa pensar nas causas e nos efeitos desta insatisfação na prática docente, uma vez que, um dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é, segundo o Decreto nº 6.755/2009 “ promover a melhoria da qualidade da educação básica pública.

O curso oferecido pelo IFB não conseguiu colocar a docência como foco em todas as temáticas de estudo. Desta forma os professores formadores não promoveram situações em que os professores cursistas pudessem situar-se no contexto educativo no tempo e no espaço

presente. As atividades desenvolvidas pelos professores cursistas não foram capazes de estabelecer articulações com a prática docente, impedindo que houvesse a (re) construção de saberes e conhecimentos sobre o cotidiano escolar. A esse respeito Nóvoa (1995), esclarece sobre o conceito de formação, não sendo apenas uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como uma construção de si próprio.

Já, Wadas e Souza (2000, p.315) ampliam essa ideia, dizendo que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma e ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo como age, reage e interage em seus contextos (WADAS e SOUZA, 2000, p. 315).

4.4.3- Categoria 3: Impactos positivos e negativos do curso de Dança na Educação Básica

Os impactos do curso de segunda licenciatura em Dança na Educação Básica do Distrito Federal são limitados. A partir dos questionários respondidos, foi possível perceber, por exemplo, que o curso não atende aos interesses e às necessidades das regiões administrativas do DF, também conhecidas como cidades satélites. Os professores, por exemplo, ao realizar o curso pretendem deixar suas escolas de origem para trabalhar em escolas com melhores condições materiais, que geralmente se localizam na região central (Plano Piloto) do Distrito Federal.

Faz-se necessário um prévio planejamento da SEDF no caso em que seja necessário realocar o professor em uma escola onde possa por em prática o que aprendeu, caso a escola onde ele se encontra não permita tal execução. (Questionário, P1).

Encarada desse modo, a formação continuada tem impacto restrito às escolas que já possuem melhores condições materiais e de trabalho docente. Assim, continuará o processo de precarização das escolas que não possuem condições materiais e pedagógicas compatíveis com os índices de qualidade. A ausência de condições materiais para a realização de aulas de dança deu-se também no próprio espaço do IFB estava em construção. Os professores/cursistas não puderam usufruir de salas especiais para as aulas práticas de dança contemporânea, que era o foco do curso.

Durante o primeiro semestre de curso, o IFB estava em construção e tivemos que ter aulas praticamente num canteiro de obras: muito barulho, poeira, cheiro forte de tinta etc. (Questionário, P3).

A falta de estrutura física adequada somou-se à ausência de qualificação específica do corpo docente para a licenciatura em Dança. Além da ausência de sala especial para as aulas práticas, havia a inadequação das práticas de dança no que concerne à atuação docente na área de artes e dança na SEDF.

Os argumentos dos professores em relação aos impactos do curso foram frequentes, quanto à ausência de estrutura física e de matriz curricular para a implementação de aulas de dança na Educação Básica. Estes argumentos se apresentam de forma paradoxal, pois de um lado, existe a necessidade de professores mais capacitados para exercer a docência; por outro lado, as escolas não dispõem de condições estruturais e curriculares para que o professor possa por em prática sua formação.

Diante dos dados e das análises é constatado que a formação de professores nos Institutos Federais está apoiada no pragmatismo, correspondendo às necessidades de um Estado neoliberal. Evidencia-se um divórcio entre a formação oferecida pelo IFB e as necessidades reais dos professores e das escolas públicas do Distrito Federal. E o que chama a atenção é o distanciamento entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal, mas diretamente a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAPE) e o IFB, tendo em vista que a primeira em nenhum momento interferiu para que o curso que estava sendo oferecido aos seus professores fosse replanejado.

É importante neste momento retomar a teoria do ciclo de políticas de Bowe e Ball(1992). Segundo Ball (2004), a educação tem sido vista como uma “oportunidade de negócios” e isto está produzindo mudanças na consciência e na identidade do professor/cursista, em virtude de uma formação baseada na competência.

O professor/cursista submetido a esse tipo de formação vive em constante conflito. Ele se vê coagido a abandonar os seus valores e a forma de trabalhar em nome de um perfil de egresso que foi traçado pela performatividade. As respostas dos 6(seis) professores evidenciaram que eles perceberam que tiveram o seu valor como pessoa subtraídos, passando a desenvolver uma luta interna para preservar o que Ball (2005) chama de “profissional autêntico”, aquele que faz uso de sua autonomia profissional construindo o discurso que considera coerente com seu contexto, e não fazendo uso de um discurso já moldado e pré-definido.

Diante da realidade vivenciada pelos professores cursistas do curso de Dança (Segunda Licenciatura) é necessário questionar o conceito de formação continuada. Para Ferreira (2004), “a palavra continuada significa não ter interrupção; seguido, continuado”. Portanto, não é algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências,

mas ao contrário, como afirma Laranjeira (1999, p.25) “deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor”.

O que se observa é que a regulamentação da formação de professores na perspectiva dos documentos oficiais ditam as regras para a formação dos professores e estes, se não souberem agir, permanecerão, como afirma Paulo Freire no “saber ingênuo”, marionetes do sistema.

Faz-se necessário rever como ocorre a formação continuada dos professores. A defesa que se faz é pela valorização profissional, mediante salários dignos e condições dignas de trabalho, para que os professores possam ser agentes da própria formação, não por obrigação, mas por desejo, vontade, sendo capaz de escolher a Instituição e o curso que melhor atenda as suas necessidades, trazendo mudanças no seu fazer pedagógico.

O caminho atual a ser percorrido na formação deixa os professores em situações conflituosas. O que o PARFOR vê propondo aos professores é uma formação que tornou-se uma obrigação e com duras formas de se efetivar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo geral identificar e analisar as implicações da formação proporcionada pelo Plano Nacional de Formação de Professores no trabalho e na prática dos docentes da educação básica do sistema público de educação do DF egressos do curso de segunda licenciatura em Dança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

A pesquisa teve como ponto de partida uma reconstituição histórica das mudanças na Educação Superior brasileira, desde 1990 até a atualidade. Esta reconstituição levou em consideração o contexto histórico, cultural, político e econômico e enfatizaram as políticas educacionais dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, para compreender a relação entre a educação e as políticas praticadas em seus respectivos governos. Foram estudadas as concepções de competitividade, privatização, mercantilização e produção de conhecimento que pontuaram as políticas implementadas por esses governos em atendimento à ideologia neoliberal que penetrou no campo da educação com implicações no trabalho docente.

Para os organismos internacionais, o professor contribui na formação de futuros trabalhadores que atuarão no mercado de trabalho que necessita de cidadãos eficientes, com competência técnica e capacitação profissional flexível. As políticas públicas educacionais levadas a efeito pelos mencionados governantes caminharam e caminham para a expansão da educação superior, seguindo a reforma do Estado brasileiro que intensificou o processo de privatização. Nesse contexto, a reforma da educação passou a oferecer à classe trabalhadora uma formação aligeirada e de cunho operacional que interessa ao capital e não atende às necessidades da sociedade brasileira.

Para as políticas de formação de professores, os organismos internacionais financiadores interferem no seu planejamento e execução, desaconselhando uma formação inicial muito prolongada com profundidade de estudos de caráter humanístico, porém incentivando políticas de formação continuada em serviço. Um dispositivo legal que vem garantindo essa prática de preparo do professor é o Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, desenvolvida para suprir a falta de professores formados em nível superior por meio de programas de cursos emergenciais. O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) e a Portaria Normativa nº 9/2009 são instrumentos jurídicos nos

quais se sustenta a formação inicial e continuada dos professores em serviço. O PARFOR é coordenado pela Capes da Educação Básica (CAPES/EB).

Na especificidade do Distrito Federal, foco desta pesquisa, constatou-se a morosidade na implementação das políticas de formação continuada, haja vista que somente em 2010 foi instituído o Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente, com a atribuição, entre outras, de elaborar o Plano Estratégico das Políticas de Formação de Professores, cujo fomento das políticas é proveniente da CAPES/EB.

O Distrito Federal teve por marca de sua história educacional recente o afastamento deliberado dos programas do governo federal, negligenciando o pacto federativo e o regime de colaboração expressos em lei para oferta e garantia da educação básica pública de qualidade social. Esse distanciamento implicou a ausência de programas e ações de formação para os profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, ficando essa tarefa ao encargo de esforços de profissionais em instituições formadoras como a EAPE, mas, por sua livre iniciativa, o professor vinculado ao sistema educacional do DF frequentou cursos de formação continuada restritos à pós-graduação.

A pesquisa que sustentou a elaboração desta tese constatou que o único curso presencial de licenciatura no âmbito do PARFOR no Distrito Federal, no período de 2010 a 2013, foi o curso emergencial de segunda licenciatura em Dança do IFB, analisado no capítulo 2 e 4. A escolha dessa instituição federal recentemente criada para sediar o curso de Dança confronta-se com as exigências contidas no Parecer CNE/CP nº 8/2008, que integra a legislação nacional pela melhoria da qualidade do ensino e de valorização do magistério fornecendo as diretrizes operacionais para a criação e execução de cursos presenciais e emergenciais em segunda licenciatura.

O distanciamento entre o curso de segunda licenciatura em Dança da normatização legal e a prática docente dos formadores dos professores/cursistas da segunda licenciatura em Dança revelam a fragilidade e despreparo do IFB pra promover uma formação docente socialmente qualificada. Esse despreparo excede a questão legal e incide na (in)compatibilidade da formação oferecida no próprio curso de Dança (segunda licenciatura) com a atuação em sala de aula do professor cursista.

A segunda licenciatura em Dança do IFB guiou-se pela Pedagogia das Competências na ótica do mercado, uma concepção pragmática do conhecimento que faz com que os cursos de formação de professores sejam aligeirados, com currículo organizado por disciplinas, com ênfase no saber fazer (no caso, em um saber fazer focado na formação de coreógrafos e bailarinos profissionais), isto é, o curso foi guiado por uma formação técnica que não leva em

consideração a realidade e as necessidades prioritárias da escola básica pública e dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Desse modo, os impactos da formação continuada, objetivo central do curso em segunda licenciatura em Dança promovido pelo IFB, são mínimos, restringindo-se ao esforço individual dos professores cursistas em transformar a formação técnica fornecida em atuação docente eficaz e transformadora.

Sem dúvida, oferecer cursos de licenciatura nos Institutos Federais significa formar professores em uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica. A formação de professores por eles oferecida é baseada em discursos que favorecem a ideia de que a educação precisa ser mais pragmática e mais operacional, o que significa recuar na construção crítica da realidade.

Cinco anos após o anúncio de suas metas, o Plano Nacional de Formação de Professores dá sinais de suas fragilidades. Falta de sintonia entre entes federados, as turmas de professores cursistas convocados não são formadas. Muitos professores cursistas que ingressam não conseguem permanecer e concluir o curso, pois, não são disponibilizados outros professores que os substituam nas salas ou quando conseguem esses substitutos, o professor cursista é o responsável pela remuneração deste profissional.

Esses fatores sinalizam falta de planejamento ou insucesso da política. Freitas (2007) faz críticas relacionadas a transferência da execução das políticas de formação para a CAPES, tendo em vista o objetivo de implantar um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação. Isso significa submeter a educação básica e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país. A esse respeito Abdalla (2012) explica:

a história da educação brasileira tem demonstrado que as mudanças pedagógicas não se fazem com decretos, normas e portarias. São processuais e se constituem, no tempo, pela dinâmica da articulação entre a subjetividade (vontade de mudar) e a objetividades (condições objetivas para que as mudanças possam ocorrer) (ABDALLA, 2012, p. 02).

O autor chama a atenção para o fato de que não é somente o que está posto na legislação que vai fazer as coisas acontecerem. É necessário fazer mudanças estruturais nas escolas, sabe-se que muitas, em pleno século XXI não possuem banheiros para os seus alunos e professores. É importante que o quadro de profissionais que atuam nas escolas seja ampliado, pois, diante das inúmeras demandas e do afastamento da família da escola o(a) professor(a) não consegue desenvolver com qualidade a sua atividade principal, ensinar. É fundamental que outros profissionais passem a desenvolver suas funções dentro da escola (Assistente Social, Enfermeiro, Médico, Psicólogo, fisioterapeutas, entre outros).

Como exigir qualidade no ensino, oferecendo uma formação inicial e/ou continuada, na maioria das vezes, que não atende as necessidades dos professores, sem providenciar, antes, condições dignas de trabalho. Estes aspectos estruturantes e conjunturais precisam ser apresentados, a fim de que a culpa pelo insucesso dos sistemas de ensino, pelo fracasso escolar, pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos, não fique a cargo apenas dos professores.

Destaca-se ainda, a urgência de se definir uma estrutura para realização da avaliação do PARFOR nos estados e no Distrito Federal. O volume de recursos envolvidos no PARFOR é considerável e objetiva reconhecer a formação de professores no Brasil, como sendo de caráter público, como parte das políticas públicas. Mororó (2012) explica:

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado pela Portaria Normativa n. 9 do MEC três meses após a promulgação do Decreto 6.755, em parceria com as secretarias estaduais, municipais e as universidades públicas, prevê organizar as demandas e ofertas dos cursos de formação inicial e continuada do país até o ano de 2014, tendo como meta alcançar os 600 mil professores das redes públicas que não têm formação adequada. Conta com a previsão de uma verba de um bilhão de reais por ano e as universidades formadoras também receberão uma injeção extra de recursos na ordem de 700 milhões até 2011, e 1,9 bilhão até 2014. O Plano envolveu 76 instituições de ensino superior (federais, estaduais, municipais, comunitárias e confessionais) nos 21 estados brasileiros que aderiram à etapa de formação inicial (MORORÓ, 2012, p. 3).

A avaliação e o acompanhamento do PARFOR seriam instrumentos importantes, pois evitariam que as intervenções fossem realizadas de forma aligeirada. Desta forma é possível evidenciar que o sucesso dessa política educacional para formação docente depende notadamente da assunção da responsabilidade de cada ente federado envolvido na operacionalização de ações qualificadas do programa.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M.F.B. Políticas e formação de professores: desafios e perspectivas. Collatio 11 abr-jun 2012. Universidade do Porto.

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, UFMG, 2002.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANFOPE. **Documento final do VIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1996.

ARANTES, Fabiano José Ferreira. **Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Departamento de Educação, 2013.

ARAÚJO, Luiz. Insuficiente, mas necessário! In: LIMA, Maria José Rocha; DIDONET, Vital (OrgS.). **Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: avanços na universalização da educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ARAÚJO, R. S.; VIANA, D. M. Discussões sobre a remuneração dos professores de física na educação básica. **Ciência em Tela**, Campinas, v.1, n.2, p.1-9, 2008.

_____. A carência de professores de ciências e matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no Ensino Superior. **Ciência & Educação**, Bauru, vol.17, n. 4, 2011.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). **Carta de Goiânia: contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação à minuta de decreto que “Institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério”**. Goiânia, 24 nov. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/boletim_anfope.doc>. Acesso em: abril/2014.

BALL, S. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troya. **Journal of Educacion Policy**, London, v.9, n.2, p.171-182,1994.

_____. Dossiê: “globalização e educação: precarização do trabalho docente – II”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 35, n. 89, pp.1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, pp. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, S.; BOWE, R. Subject departments and the “implementations” of National Curriculum polyci: na overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v.24, n.2, p.97, 1992.

BALL, S.; MAINARDES, J. Introdução. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.11-18.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, E. S. S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama inicial. In **Revista Brasileira de Política e Administração**. Brasília: ANPAE, 2011, v. 27, n.1, jan./abr., 2011.

BEHRING, E. R. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda dos direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BERBEL, N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, n.2, p.139-154, 1998.

BERGER FILHO, R. L. **Currículo por competências**. MEC, 1999.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

BIKLEN, Sári; BOGDAN, Robert. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto, 1994, p. 15-80.

BORGES, R. M. R. Educação a Distância ou a Favor da Distância? **Inter-Ação. Rev. Fac. Educ.** UFG, 27(2), 1-54, jul./dez.2005.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. D.F, 1995.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Organizações Sociais**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: SETEC/MEC, 2010.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.

_____. Lei nº 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

_____. 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: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

_____. MEC. Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

_____. MEC. Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set.2004.

_____. PR. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília, 2004.

_____. PR. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez.2004.

_____. PR. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez.2004.

_____. **Projeto de lei 3627/2004**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>> Acesso em: 11 mar. 2014.

_____. Decreto n. 5.205, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 set.2004.

_____. Educação à Distância. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 20 dez.2005.

_____. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez.2008.

_____. Emenda Constitucional n. 59, de 12 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov.2009.

_____. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino

superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan.2005.

_____. MEC. Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o FUNDEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez.1996.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundeb. **Diário Oficial da União**, Brasília, DR, 21 jun.2007.

_____. Proposta de Emenda à Constituição. Modifica os arts. 208, 211 e 212 da Constituição Federal e o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília.

_____. Emenda Constitucional n. 53, de 20 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos n. 7,30,206,208,211,212, 223 da Constituição Federal e ao artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar., 2006.

_____. Decreto n. 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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr., 2007.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr., 2007.

_____. Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr., 2007.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE -2011/2020)**: Projeto em tramitação no Congresso Nacional/PL n.8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

_____. **Projeto de Lei da Câmara, n. 103, de 2012**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez., 2008.

_____. Lei 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 jun., 1993.

_____. **Programa Ciências Sem Fronteiras.** Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>> Acesso em: 9 mar. 2014.

_____. INEP. Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

_____. IBGE. **Censo Demográfico de 2010.** Rio de Janeiro: 2010.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: abr. 2014.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 262, de 1962.** Fixa os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores. Brasília, 1962. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>>. Acesso em: abr. 2014.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: abr. 2014.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago., 1971. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75576>>. Acesso: abril de 2014.

_____. Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o FUNDEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez., 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso abr. de 2014.

_____. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/r2920062007.pdf>. Acesso: abril de 2014.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan., 2001.

_____. Presidência da República. Decreto n. 6.755, de 29/01/2009. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 30/01/2009.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 09/4/2002.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília: 2004.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009**. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 8/2008**. Brasília: 2008.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr.2007.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 60-81, 2007.

BRZEZINSKI, I. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE. **Em Aberto**, v. 54, n. 12, p. 75-86, 1992.

_____. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

_____.GT 8: a pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, 30, 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educ. Soc.* vol.29 n.105 Campinas Set./Dez. 2008.

_____. 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, p.185-206, jul./out., 2010.

_____. **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Observatório da Formação e Valorização Docente**: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente do Magistério. Disponível em: <http://anfope.spaceblog.com.br>. Acesso em nov./2011.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de Professores. In: REALI, M. A.; MIZUKAMI, M. da. **Formação de professores tendências atuais**. São Carlos: EDUFScar, 1999.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra Brasil**: propostas de governo. Brasília: 1994.

CARVALHO, F. A. F. **Financiamento da Educação**: do Fundef ao Fundeb – repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará – 1996 a 2009.

Tese (Doutorado – Programa de Pós- Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

CASTRO, A. M. D. A. **Política de Educação a Distância: O programa TV escola como estratégia de formação de professores.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CEPAL. UNESCO. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.** Brasília:IPEA/INEP, 1995.

CHAVES,V.L.J.;ARAÚJO, S.R. Política de expansão das universidades federais via contrato de gestão – uma análise da implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará. IN: **Revista Universidade e Sociedade**, n. 48, Jul.2011, p.64-75.

CIAVATTA, M. Universidades Tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's). In: MOLL, J. et alli. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 159-174.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae). **Documento final: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov. 2010.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e Contradição** – elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

CURY, C. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade.** Campinas, v.29, nº105, p.1187-1210, 2008.

CRUZ, R. E. Federalismo e Financiamento da Educação: a política do FNDE em debate. In: GOUVEIA, B.; PINTO, R. M. J.; CORBUCCI, R. P. **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil.** Brasília: IPEA, 2011.

DAVIES, N. **O FUNDEF e o Orçamento da Educação: Desvendando a Caixa Preta.** (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). São Paulo: Autores Associados, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e de avaliação institucional. **Revista Avaliação, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior** – RAIES, Campinas, v. 4, n.2, p.29-40, jun. 1999.

_____. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DI PIETRO, M.S.Z. **Direito Administrativo.** São Paulo: Atlas, 2003.

DIKER, Gabriela. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, Luis; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson (orgs.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 1977. p. 206-41.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: Polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2011.

DRACHE, D. Globalização: o grande medo. **Revista de Administração da USP - RAUSP**, vol. 34, n. 1. São Paulo: 1999.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – **Enanfope** 11, 2002, Florianópolis. Documento final. Florianópolis: Anfope, 2002.

FARIA FILHO, L.M. de. **Formação de professores: história, cultura e experiência**. Brasília: Encontro de Especialistas do Proformação, 1999.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. RJ:Zahar, 1968.

_____. **Brasil, em compasso de espera: pequenos escritos políticos**. São Paulo: Hucitec (Coleção Pensamento Socialista), 1980.

FERREIRA ABH. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6. ed. Rev. Atualiz. Curitiba: Posigraf, 2004.

FIORI, J.L. **Globalização: o fato e o mito**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

FREITAS, H. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez; Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projeto e formação. **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80. Campinas, 2002, p. 136-167.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 69-90.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI. P.S.; TOMAZ, T.(Orgs.) **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999.

GONÇALVES, R. As Relações Brasil – Estados Unidos e a Formação da ALCA. In: S. SCHLESINGER, S.; MELLO, F. (Orgs.). **Alca e Meio Ambiente**. Rio de Janeiro, FASE, 2000, p. 51-118.

GUIMARÃES, Samuel P. **Desafios e dilemas dos grandes países periféricos: Brasil e Índia.** Brasília: Revista Brasileira de Política Internacional, 1998.

GUIMARÃES, A. R.; MONTE, E. D.; SANTIAGO, S. N. Expansão e Financiamento da Educação Superior Pública Brasileira: Perspectivas para o Novo PNE (2011-2020). **Rev. Universidade e Sociedade**, Ano XXI, N. 48, julho, DF, 2011.

LARANJEIRA MI. et al. Referências para formação de professores. In : Bicudo MV; Silva Jr CA. (org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo: UNESP, 1999;2:17-45.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico.** São Paulo: Global, 1980.

HOUAISS, A.; VILLAS, M. DE S. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IFB. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Dança.** Brasília, 2011.

IMBERNON, F. **Formação docente e formação profissional.** São Paulo: Cortez, 2000.

JELLINEK, G. **Sistema dei diritti pubblici subbietivi.** Milano, 1910.

JIMENEZ, S. V. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza, 2003 (mimeo).

KOWARZIK, Wolfdietrich Schmied. **Práxis e responsabilidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

LAPO, F. R.; BUENO, E. O. O Abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicol. USP**, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002.

LIMA, G.P. **Formação de Professores: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola.** Editora EDUFGD, 2010.

LIMA, Kátia. Organismos internacionais e reforma da educação superior nos países periféricos. In: **Contra-reforma da educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, K. R. S. Educação à Distância na Reformulação da Educação Superior Brasileira. In: NEVES, L. M. W.; SIQUEIRA, A. C. (Orgs.). **Educação Superior: Uma Reforma em Processo.** São Paulo: Xamã, 2006.

LIMA, Luís Antonio. Crise do petróleo e evolução recente da economia brasileira. **Revista de Administração de Empresas.** Volume 17, n. 2. São Paulo: mar./abr. 1977.

LIMA, M. L. L. M. P. **Instabilidade e Criatividade nos Mercados Financeiros Internacionais: Condições de Inserção dos Países do Grupo da América Latina.** São Paulo: Bienal, 1997.

LIMA, E. E.; MACHADO, L. Gestão das evasões estudantis nas licenciaturas no contexto do Reuni. **Ver. Educ. Públic.** Cuiabá, v.23, n.53, p.79-102, jan/abr.2014.

LISBOA, C. Reuni expande a precarização nas universidades. Dossiê Nacional 3. **Revista Andes**, edição especial, nov.2013, p. 9-17.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, M. G.; OLIVEIRA, P. R. de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LUCKESI, Carlos. **Filosofia da Educação.** Cortez, São Paulo, 2005.

MAINARDES, J. Referenciais teóricos para se compreender a política de ciclos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MANCEBO, Deise. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, D. *et alli.* (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Paulo Marcello; VELLOSO, Jacques. Recursos próprios da UNB, o financiamento das IFES e a reforma da educação superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 655-680, maio/ago. 2005.

MARTINS, P. L. O. **Didática.** Curitiba: IBPEX, 2008.

MARX, Karl. **O Capital.** 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1997.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** Porto Alegre: Cassal, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Marx Engels – Obras Escolhidas.** Lisboa: Edições Progresso, 1982.

MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MENEZES FILHO, N. **Os Determinantes do desempenho escolar do Brasil**. São Paulo: Instituto Futuro Brasil/IBMEC, 2007.

MOREIRA, H. As Condições de trabalho do professor: uma realidade a ser enfrentada. **Espaço Pedagógico**, Piracicaba, v. 6, n. 2, p. 119-130, 1999.

MORORÓ, L. P. A Formação de Professores em Serviço: o PARFOR na Bahia. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP. Campinas, 2012.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu Ferraro. Pelotas: Educar, 2002.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando C. **O que querem os professores ante a formação continuada; itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes**. Dissertação de mestrado. Salvador: Faced-UFBA, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 11, 2011, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OTRANTO, C. R. Desvendando a Política de Educação Superior do Governo Lula. In: **Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES – SN, Ano XVI, n.38, jun.2006, p. 18-29.

_____. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET's. **Revista Retta**. UFRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, vol. I, n. 01, jan./jun. 2010, p. 89-108.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, L. C. B. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

_____. O acesso à educação superior no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, v. 25, n° 88, p. 727-756, Campinas: 2004.

PRETI, O. Educação a Distância e globalização: tendências e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.79, n. 191, p.19-30, jan./abr.1998.

QUEIROZ, K. C. A. L de. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliemos?** Uma experiência proposta pelo SINAES. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I.B; GUALTHIER, C. (Orgs.). **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RIBAS, M. H. **Construindo a Competência: processo de formação de professores.** São Paulo: Olho d'água, 2000.

RIKER, W. "Federalismo". In: GREENSTEIN, F.; and POLSBY, N. (ed.). **Handbook of Political Science.** Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, v. 5, 1975.

RODRIGUES, Rubson Marques. **Movimentos sociais de educadores e suas repercussões na educação brasileira: lutas, conquistas e desconstruções (décadas 1990-2000)** / Rubson Marques Rodrigues, 2010.

RODRIGUES, V.; XAVIER, F. Ataques à carreira preparam o terreno da privatização. **Dossiê Nacional 3. Revista Andes Especial**, nov. 2013, p 19-25.

SANTOS, Theotônio dos. **Forças produtivas: relações de produção.** Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas: Editora Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Ensino Público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Educação e Sociedade.** v.28, n.100, dez.2007.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Preparação Técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, L. L. R. (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: uma herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, jan./dez. 2008, Brasília-DF: CNTE, 2007.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.10, n.22, p. 66-77, 2000.

SHIROMA, O. E. Implicações da Política de Profissionalização sobre a Gestão e o Trabalho Docente. **Trabalho & Educação**, vol.13, nº 2, ago/dez. 2004.p. 113-125.

SHIROMA, A. E.T.; GARCIA, R.M.C.; CAMPOS, R.F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. N; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA JÚNIOR, J. R. dos. **Pragmatismo e Populismo na Educação Superior nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. II Fórum mundial de educação por uma plataforma mundial de educação. **Educ.Soc.**, 2003, vol.24, n.82, p. 321-324.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: Políticas e Reformas. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOMMER, H. L. Formação Inicial de professores a distância: questões para debate. Em Aberto, Brasília, v.23, n.94, p. 17-30, nov. 2010.

SOUZA, C. Federalismo, Desenho Constitucional e Instituições Federativas no Brasil Pós-1988. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 24, p.105-121, jun.2005.

SOTELO, Adrián. Marxismo histórico-dialético: questões teóricas e metodológicas.

Revista HISTEDBR On-line (Unicamp), número especial, ago.2010, p. 21-30.

TORRES, R. M. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M.J., HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

VELLOSO, J.; MARQUES, P.M.F. Recursos próprios da UNB: o financiamento das IFES e a reforma da educação superior. **Edu. Soc.**, 2005.

VIEIRA, S. L. Neoliberalismo, privatização educação no Brasil. In: Oliveira, R. P. de (org.) **Política Educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998.

WADAS, J.; SOUZA, S. R. K. Relembrar é refazer-se: significações do ser professora na Educação Infantil. OLIVEIRA, V. F. (org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000 (p.301-328).

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Professor(a),

Estamos realizando uma pesquisa que deverá culminar com uma tese de Doutorado, a ser defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade da Goiás (PUC/GO), que tem por objetivo analisar os impactos das políticas de formação de professores a partir do planejamento estratégico emergencial no Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Distrito Federal.

Para a consecução desse objetivo necessitamos de sua colaboração. Comprometemo-nos a manter em sigilo a sua identidade.

1) Data de admissão como Professor(a) na Secretaria de Educação do Distrito Federal:

2) É Professor(a) concursado(a)?

() sim

() não

3) Duração do seu contrato de trabalho?

a () 20 horas/semanais

b () 40 horas/semanais

4) Desenvolve o seu trabalho em quantas escolas?

a () 01 escola

b () 02 escolas

5) Qual a sua formação (1ª Licenciatura)?

6) Em que Instituição de Ensino Superior?

a () Pública

b () Particular

7) Quem financiou os seus estudos(1ª Licenciatura)?

8) Ano de conclusão (1ª Licenciatura):

9) Você passou pela Escola Normal?

a () sim. Nome/Local:

b () não

10) Quanto tempo exerce o Magistério na área de formação (1ª Licenciatura)?

11) Você já exerceu o Magistério em área diferente daquela para a qual foi formado(a) (1ª Licenciatura)?

a () sim. Comente:

b) () não.

12) Atualmente, você está atuando em que área dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal?

13) Dentro do Plano de Carreira como você é classificado? Antes e depois da Licenciatura em Dança:

14) Como foi informado(a) sobre a Licenciatura em Dança (2ª Licenciatura)? O que precisou fazer para conseguir uma vaga?

15) Que caminhos você percorreu para ter a sua inscrição validada?

16) Você precisou pagar alguma taxa para participar do curso – Licenciatura em Dança (2ª Licenciatura)?

a () sim. Cite:

b () não.

17) Você recebeu algum tipo de ajuda, estímulo financeiro, bolsa de estudo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para fazer a Licenciatura em Dança (2ª licenciatura)?

24) O que a Secretaria de Educação do Distrito Federal precisa fazer para que outros Professores possam participar dos cursos do PARFOR?