



HELLEN CRISTINA CAVALCANTE AMORIM

**As políticas de valorização docente no Brasil
e o Plano Nacional de Formação de
Professores da Educação Básica na
Universidade Tecnológica Federal do Paraná**

EDITORA



Brasília-DF, 2022

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA

REITORA

Luciana Miyoko Massukado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Veruska Ribeiro Machado

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA

Paulo Henrique Sales Wanderley

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Giovanna Megumi Ishida Tedesco

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Rodrigo Maia Dias Ledo

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

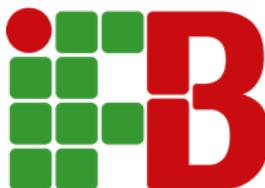
COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Mariana Carolina Barbosa Rêgo

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Sandra Maria Branchine

EDITORA



Reitoria - Qd. SGAN 610, módulos D, E, F, G.

CEP 70860-100 Brasília-DF

www.ifb.edu.br

Fone: +55 (61) 2103-2108

editora@ifb.edu.br



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos artigos são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total deste periódico, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

Ficha Catalográfica

A524 Amorim, Hellen Cristina Cavalcante Amorim.

As políticas de valorização docente no Brasil e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. / Hellen Cristina Cavalcante Amorim. - Brasília: Editora IFB, 2022.

148 p. : il. color.

Edição digital.

ISBN: 978-85-64124-81-3.

1. Ensino profissional – Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Ensino Básico. 4. Professor - formação. 5. Políticas públicas - Brasil. I. Amorim, Hellen Cristina Cavalcante. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Título.

CDU 377(81)

Elaborado com os dados fornecidos pela autora.

SINOPSE

Esta obra traz um texto técnico-didático sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o estudo de caso do curso de Formação Pedagógica da UTFPR. Os docentes leigos em exercício, nas escolas públicas de educação básica, podem fazer a qualificação inicial. Nesse assunto sempre atual, as estratégias das políticas formativas em nível superior, desde o período colonial, vêm sendo debatidas no contexto nacional. Um dos entendimentos trata do saber pedagógico para potencializar a valorização desses profissionais.

AGRADECIMENTOS

Por contribuírem com minha formação, dedico esta obra ao meu companheiro incentivador; a meus amados pais, Antônio Hildenir e Helena; a minha filha, Aline; a meu neto, Henriquinho; a todos os meus irmãos, familiares e amigos; a minha amiga revisora que me acompanhou desde o início, Carila, e ao IFB.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Nacional de Educação
ACT	Acordo de Cooperação Técnica
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETPR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional da Educação
CST	Curso Superior de Tecnologia
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DED	Diretoria de Educação a Distância
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
Fepad	Fórum Estadual Permanente de Formação e de Valorização do Magistério
FNE	Fórum Nacional de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES	Instituição de Educação Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFB	Instituto Federal de Brasília
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES	Instituição Pública de Educação Superior
ISE	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
NGP	Nova Gestão Pública
Par	Plano de Ação Articulada
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PC	Professor Cursista
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Profop	Programa Especial de Formação Pedagógica
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SNE	Sistema Nacional de Educação
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UVA	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO // pg. 10

1. MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO E PROCEDIMENTO DA PESQUISA NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ // pg. 12

1.1 Instrumentos e procedimentos metodológicos // **pg. 15**

1.2 UTFPR e o curso de Formação Pedagógica // **pg. 19**

2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SECUNDÁRIO E SUPERIOR // pg. 22

2.1 Formação de professores: do período jesuítico às Escolas de Primeiras Letras // **pg. 24**

2.2 Formação de professores nas Escolas Normais // **pg. 30**

2.2.1 Reformas Políticas para a Escola Normal: escolas anexas e escola de professores // **pg. 33**

2.2.2 Discussão sobre as reformas das escolas de formação de professores: Associação Nacional de Educação e pioneiros da Escola Nova // **pg. 35**

2.2.3 Estabelecimentos de Formação de Professores: Escolas Normais e institutos de educação // **pg. 36**

2.3 Surgimento das universidades e reunião das faculdades: formação para os ensinos primário e secundário // **pg. 40**

2.4 Formação de professores em nível superior, com os destaques da primeira e da segunda LDB // **pg. 41**

3. PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE // pg. 48

3.1 Recursos para a formação de professores: viabilidade para a valorização profissional // **pg. 49**

3.2 As políticas públicas de formação de professores no contexto do neoliberalismo // **pg. 52**

3.3 O PARFOR como política de formação emergencial // **pg. 58**

3.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais e as metas do PNE para a formação docente // **pg. 65**

3.5 Decretos 6.755/2009 e 8.752/2016: aproximações e afastamentos // **pg. 78**

4. SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO DE CASO DO PARFOR // pg. 87

4.1 Essencialidade da Formação Pedagógica para a carreira docente // **pg. 89**

4.2 Significados do curso de Formação Pedagógica para os professores // **pg. 93**

4.2.1 Categoria 1: perfil dos cursistas // **pg. 95**

4.2.2 Categoria 2: motivos da busca pelo curso de Formação Pedagógica // **pg. 103**

4.2.3 Categoria 3: dificuldades no desenvolvimento do curso // **pg. 106**

4.2.4 Categoria 4: significados da Formação Pedagógica // **pg. 110**

CONSIDERAÇÕES FINAIS // pg. 120

REFERÊNCIAS // pg. 122

ANEXOS // pg. 130

APRESENTAÇÃO

Esta obra nasceu da tese de doutoramento em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, defendida em 2018. O intuito é trazer um texto técnico-didático adaptado, com acrescentamentos sobre a formação de professores do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). A relação profissional com o objeto de estudo surgiu na época de atuação da autora como coordenadora geral de graduação do Instituto Federal de Brasília (IFB) e do Parfor e como membra do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Distrito Federal. A inquietação de estudar o curso de Formação Pedagógica do Parfor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Curitiba, adveio por tê-lo considerado bem-conceituado no Brasil.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, mediante o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, em regime de colaboração com os entes federados, organiza a formação de professores da rede pública da educação básica. O Parfor faz parte dessa política, sendo instituído pela Portaria 9, de 30 de junho de 2009. Ele fornece os cursos de Primeira e Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica. Este último integra o Programa Especial de Formação da UTFPR, normatizado por legislação interna: Resolução 72 - COGEP, de 7 de dezembro de 2012.

Por sua destinação para os professores das escolas públicas de educação básica, o curso de Formação Pedagógica do Parfor endossa a qualificação inicial de bacharéis ou tecnólogos considerados leigos que estão em exercício e buscam cumprir as exigências legais para estarem formados. As estratégias da política formativa visam superar a distorção entre a realidade dos leigos e a necessidade de formação que atende à

legislação. Nessa percepção, o estudo de caso do Parfor expõe as experiências de cursistas, em que a Formação Pedagógica se apresenta como forma de solução para os que ainda não têm a devida qualificação e tem como objetivo a valorização dos profissionais da educação básica.

Ao tratar do materialismo histórico-dialético, olha-se para as políticas de formação de professores como meio de sujeitos fixarem sua posição na sociedade. Com isso, o texto busca analisar os significados do saber pedagógico apreendido no curso de Formação Pedagógica do Parfor na UTFPR, sistematizar o arcabouço legal das políticas de formação de professores no Brasil, compreender a historicidade e a organização dessas políticas de qualificação em nível secundário e superior e apontar a importância do Parfor no contexto nacional. A retrospectiva histórica da formação docente passa pelo período colonial, destaca o marco da Lei das Diretrizes Básicas (LDB), com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e analisa as políticas públicas para cumprir a determinação legal de formar todos os professores da educação básica. Um exemplo é a Década da Educação, que vem efetivando a formação desses profissionais.

O saber pedagógico adquirido no curso de Formação Pedagógica é revelado nas experiências de quem participa do processo formativo. A qualificação superior – esperada para ocorrer antes do exercício, mas advinda após o ingresso em sala de aula – mostra-se avanço para a valorização dos professores. Assim, os aspectos desse curso são significativos, por exemplificarem as políticas públicas integradoras do desenvolvimento do professor e de sua categoria.

MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO E PROCEDIMENTO DA PESQUISA NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

A discussão sobre o método e os procedimentos de estudo articula o redimensionamento da formação dos professores com a realidade da sala de aula dos docentes leigos. O aporte no método materialista histórico-dialético ancora os apontamentos críticos dos resultados alcançados por sujeitos na qualificação profissional em serviço. Nota-se que o materialismo histórico-dialético evidencia o indivíduo como ser histórico inserido no meio concreto da formação.

Esse método permite observar a materialidade histórica da vida humana em contextos sociais determinados, apreendendo-se a essência da pesquisa. Esta, por seu turno, revela a perspectiva da valorização dos professores, após o curso de Formação Pedagógica. A observação é de que a estrutura dinâmica da qualificação docente envolve a construção do conhecimento teórico-prático para os que estão em serviço, cujo método de pesquisa que

[...] propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (JOSÉ NETTO, 2011, p. 20-21).

Ao discutir o método materialista histórico-dialético, o pesquisador propõe entender as possibilidades de análise do objeto para estabelecer relações entre a fundamentação teórica e a realidade. Apresentam-se os resultados que contribuem com as futuras pesquisas e a ressignificação do sujeito envolvido no processo de construção do conhecimento. Desse modo, o método é tratado como base para a interpretação ou a percepção da práxis do curso de Formação Pedagógica.

A investigação apreende o objeto e alcança os objetivos, de forma científica, enfatizando o método que compreende as atividades sistemáticas de colher os conhecimentos ou os dados que interessam à pesquisa na visão do pesquisador. Pensando assim, Frigotto (1999, p. 73) assegura que o materialismo histórico-dialético pode ser entendido como

[...] uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, a unidade da teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Frente a ideias de grupos sociais em um determinado momento, o materialismo histórico-dialético instiga a reflexão acerca das teorias já constituintes do conhecimento, aprofundando estudos sobre os fundamentos e os limites de (re)construção de nova teoria. É uma visão que José Netto (2011) atesta sobre a investigação em que o sujeito pode analisar a matéria e as suas formas e estabelecer a articulação que há entre elas. É um ato que depende da construção humana, de sua história e cultura. O conhecimento acumulado relativo ao objeto observado torna-se ciência, não sendo esta absoluta, pois depende das circunstâncias vividas em certo período histórico.

Considera-se que a abordagem do materialismo histórico surge ante a necessidade de estudar o contexto histórico-educacional das políticas de formação de professores e da trajetória formativa dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. O método materialista histórico-dialético reconhece a ciência como fruto dessa busca de transformação:

nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica. Como concepção dialética, o marxismo não separa a teoria/conhecimento da prática/ação, tendo a teoria como guia para a ação. A prática é o critério da verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente. Assim, a perspectiva materialista histórico-dialética revela uma aproximação da escolha pela cientificidade da realidade, à medida que o processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo, realizando um círculo de síntese conforme o contexto (PEREIRA, 2016, p. 17).

O método materialista histórico-dialético, pela visão de que a dialética dá a possibilidade de o pesquisador observar a realidade, analisa e constrói categorias de abstração do que se percebe no mundo concreto. Tem-se um agente histórico que se insere na pesquisa e revela a práxis do estudo. A for-

mação de professores está focalizada na dimensão pedagógica para os profissionais leigos em exercício.

O método consiste na organização interna de sucessivos procedimentos, que envolvem diversas técnicas. A técnica tem o objetivo de permitir a validade, sendo o método e a técnica formadores da unidade dialética. Desse modo, ao se analisar o curso de Formação Pedagógica do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), verifica-se que o estudo serve para a construção do conhecimento sobre a qualificação docente em momento atual. A realidade é construída pelo homem, podendo ser mudada com o tempo, sendo o método uma orientação para a realidade:

o método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p. 87).

O materialismo histórico-dialético apresenta a vida social dos fenômenos e da história como um dos seus princípios. A formação adequada do professor advém de mudanças das políticas públicas, sendo o sujeito ativo no conhecimento do objeto. A produção do conhecimento se dá pela capacidade de ele reconstituir simbolicamente suas relações com a realidade.

A construção do conhecimento pode partir do empírico, passar pelo abstrato para perceber o concreto. O investigador adentra no campo científico, compreende os pressupostos da prática educativa, valendo-se do materialismo histórico-dialético. A teoria tem a prática social e histórica como instância de verificação da verdade relativa.

Köche (2015, p. 29) entende que o conhecimento é um produto resultante da investigação científica, obtendo “[...] explicações sistemáticas que possam ser testadas e criticadas através de provas empíricas e da discussão intersubjetiva”. Surge da necessidade de o homem assumir uma posição ativa perante os fenômenos ocorridos, com sua racionalidade, propondo uma forma sistemática, metódica e crítica do mundo para compreendê-lo, explicá-lo e dominá-lo:

o homem é um ser jogado no mundo, condenado a viver a sua existência. Por ser existencial, tem que interpretar a si e ao mundo em que vive, atribuindo-lhes significações. Cria intelectualmente representações significativas da realidade. A essas representações chamamos conhecimento (KÖCHE, 2015, p. 23).

A elaboração teórica possibilita chegar ao conhecimento concreto da formação. O sujeito está inserido nessa ação que transforma e determina as elaborações empreendidas no pensamento. Por sua vez, a prática da pesquisa revela a práxis de sujeitos envolvidos com o desenvolvimento do curso de Formação Pedagógica.

Frigotto (1999) esclarece que, para o materialismo histórico-dialético, o conhecimento se dá na/pela práxis que expressa a unidade do conhecimento frente à teoria e à ação. Os estudos teóricos da realidade se dão sobre a prática que transforma a natureza. Esse método permite captar a história em movimento com suas contradições, caracterizando o trabalho como ação humana que distingue o homem, pelo seu conhecimento, dos demais seres vivos.

Os fundamentos do materialismo histórico-dialético se referem à transformação da realidade social pela práxis. Trata-se da movimentação do pensamento do abstrato para o concreto, a qual é capaz de transformar a história. Nessa ideia, o contexto da qualificação profissional forma e é formador do pensamento, não sendo autônomo por vincular práxis e prática.

A práxis pedagógica é fio condutor para o conhecimento pelo qual as partes e o todo se relacionam dialeticamente. Dessa forma, o curso de Formação Pedagógica do Parfor, para professores da educação básica em exercício, torna possível a análise dos significados dessa qualificação. A dialética e o movimento servem para se chegar ao resultado do conhecimento da formação de professores, trazendo a reflexão da prática.

A dialética materialista é o método voltado para a educação transformadora do sujeito e das estruturas sociais. Sua epistemologia tem pressupostos como totalidade, historicidade, complexidade, dialeticidade, praxidade e cientificidade. Nessa ótica, a investigação analisa as políticas públicas de formação de professores, observando a distância e a proximidade educacional entre a legislação e a realidade. Evidenciam-se a necessidade da formação adequada na área de atuação e os aspectos do método materialista histórico-dialético que inserem o objeto em procedimentos metodológicos próprios, pelos apontamentos da dialética do curso de Formação Pedagógica.

1.1 Instrumentos e procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos (re)avaliam e aperfeiçoam a produção do conhecimento, a partir dos instrumentos escolhidos para a pesquisa. A

investigação busca fenômenos e os aplica dentro dos recursos técnicos, usa um método e se apoia em fundamentos epistemológicos que sustentam e justificam a própria metodologia desenvolvida. Para analisar o significado da qualificação docente, a pesquisa serve-se da análise documental e experiencial do curso de Formação Pedagógica do Parfor na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); das leis e diretrizes relacionadas à formação inicial e continuada de professores da educação básica; da literatura sobre a formação para docentes em serviço; e dos dados que relatam as experiências nos resultados, o que implica a valorização do docente e da educação em si.

José Netto (2011) argumenta sobre a necessidade de utilização dos instrumentos e das técnicas de pesquisa, como análise documental e bibliográfica, além de observações detalhadas dos dados coletados. Esses são os instrumentos propulsores do movimento da pesquisa *in loco*, como o estudo de caso. O procedimento metodológico colheu os fenômenos que se relacionam com os objetivos propostos e avaliou os significados do saber pedagógico no curso de Formação Pedagógica do Parfor sob o aspecto de sua relevância para os participantes e o estudo.

Desse modo, foram analisados os instrumentos, cujos dados coletados, por meio do grupo de discussão, do questionário e de outras fontes, submeteram-se aos objetivos propostos. Já os procedimentos esclareceram o leitor a respeito do curso de Formação Pedagógica. A exposição dos resultados obtidos no campo empírico compreendeu os contextos social, histórico e educacional dos professores, na condição de formandos e pós-formados.

A abordagem da modalidade de estudo de caso investigou o curso de Formação Pedagógica na UTFPR: instituição formadora que colabora com o Parfor, passando pela análise que se valeu de técnicas obtidas por meio de 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 contextualização e a caracterização do objeto mostraram as políticas do Parfor no contexto de inserção dos participantes do curso de Formação Pedagógica na UTFPR, especificamente estudando as experiências da 5ª turma. O foco do trabalho aprecia o projeto técnico-didático do curso e a valorização dos professores cursistas em exercício. De acordo com Chizzotti (2001, p. 136), trata-se de investigação de “[...] um caso singular, situado na vida real

contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico”. As características desse estudo inscrevem a universidade no contexto político de formação emergencial.

O curso de Formação Pedagógica é fomentado e avaliado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), juntamente com sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). Além disso, é ministrado para docentes em serviço, para capacitá-los, fazendo com que não sejam leigos, já que são bacharéis ou tecnólogos não licenciados da rede pública da educação básica.

Para mostrar os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos, conforme Chizzotti (2001, p. 102), listam três fases: i) seleção e delimitação do caso; ii) trabalho de campo e organização; e iii) redação do relatório. Esse tripé caracteriza e registra os dados particular, “[...] objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora”.

O estudo de caso permite conhecer a dinâmica do Parfor em Curitiba, no estado do Paraná, embora possa ser relacionado à esfera nacional de políticas de formação de professores. Com a pesquisa de campo, identifica-se o perfil dos cursistas e analisam-se os motivos ou as necessidades da formação emergencial do Parfor na UTFPR, frente aos desafios e aos significados do curso para cada docente.

Para a coleta das experiências dos participantes, dentro dos procedimentos usados para juntar os instrumentos/dados da pesquisa entre fevereiro e outubro de 2017, primeiramente, houve o contato com a reitoria da universidade, a fim de apresentar os objetivos do estudo e de obter a autorização dos registros *in loco*. Após a concessão, puderam ser realizados o encontro do grupo de discussão e a aplicação do questionário. Este foi aplicado aos cursistas com objetivo de se conhecerem os dados socioeconômicos deles, bem como a estrutura, a qualidade e o significado do curso investigado. As perguntas do questionário foram abertas e fechadas e continham questões sobre os dados pessoais e profissionais dos cursistas, assim como a avaliação do significado da formação para eles.

Nas questões fechadas, os aspectos vinculados aos dados pessoais compreendiam o sexo, a idade e o estado civil; já os profissionais abrangiam questões relativas à formação, à instituição onde estava lotado o cursista, o tipo de vínculo, a jornada de trabalho e a renda mensal. Nas questões abertas, os

registros dos significados do curso se referiam aos motivos de o cursista buscar a qualificação e às dificuldades para o ingresso e a permanência dele no curso de Formação Pedagógica. Por fim, avaliava-se a contribuição final do curso para o exercício e a carreira profissional.

Os componentes da avaliação do curso permitem a análise da matriz curricular e da utilização de tecnologias no curso, as quais inscrevem professores na formação. Discutir sobre essa visão de políticas de formação emergencial é propício para quem está vivendo essa experiência. A relevância do curso de Formação Pedagógica é mostrada na abordagem empírica dos sujeitos¹, a partir dos procedimentos. Na pesquisa de campo, os destaques do grupo de discussão e os aportes documentais potencializam a interpretação dos resultados.

Conforme Meinerz (2011, p. 488), o grupo de discussão “[...] não é uma técnica, mas uma prática de investigação que possui historicidade, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos”. Trata-se de experiências e conceitos que revelam a dimensão social do discurso de valorização docente. Por ser o grupo de discussão algo provocado, os dados são construídos em tempos e espaços específicos, para representarem uma classe profissional que interage com outros períodos da história:

os indivíduos falam para construir o grupo, fazendo com que o mesmo não seja uma finalidade, mas uma via para compreender algo. [...] Quando falamos, somos falados de sentidos, que engendram corpos e mentes. Quando falamos, somos falados pelas ideologias que a sociedade gravou em nosso corpo, e cada ideologia está estruturada por um discurso (MEINERZ, 2011, p. 494).

Os sentidos do conjunto de discursos são promovidos pelas condições básicas que deixam os cursistas à vontade para participarem e livres para responderem às perguntas. Cada um pode se expressar de forma que seu ponto de vista seja considerado uma síntese do grupo. Os problemas singulares revelam os valores do curso de Formação Pedagógica, que repercutem para além do curso e do número pequeno de participantes.

É comum haver dificuldades com as questões administrativas do curso, a desistência de cursistas, o Estágio Supervisionado, a falta de informação e de recursos dos egressos, entre outros aspectos. Mesmo assim, a abertura da

¹ Exemplificam-se as experiências de professores no curso de Formação Pedagógica do Parfor. Na época da pesquisa, havia 14 cursistas. 13 deles responderam ao questionário, 10 estiveram presentes no grupo de discussão, no dia 17 de maio de 2017, e três responderam à questão enviada por *e-mail* sobre o Estágio Supervisionado.

5ª turma do Parfor conseguiu seu objetivo de oferecer o curso de Formação Pedagógica aos bacharéis e tecnólogos considerados leigos.

A aplicação dos instrumentos de pesquisa in loco permite colher dos participantes as experiências da práxis e da prática que viabilizam a valorização docente. Os dados da pesquisa são submetidos à classificação e à análise da formação do Parfor, visto que “[...] o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

A qualificação, tão necessária para atuação do professor ainda sem formação adequada, é política pública de atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, para a valorização do professor. O curso de Formação Pedagógica inclui o sujeito no conjunto de professores atuantes na área de formação, dentro dos princípios psicopedagógicos e tecnológicos do processo educacional e da gestão escolar. O formado estará capacitado para articular os conteúdos curriculares com os métodos de ensino nas situações da aprendizagem.

1.2 UTFPR e o curso de Formação Pedagógica

A UTFPR apresenta uma história diferente das outras universidades, pois não foi criada, mas transformada em universidade. Ela era o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, cuja origem se deu na Escola de Aprendizes Artífices. A UTFPR herdou desse centro a trajetória da educação profissional.

A UTFPR é a única Universidade Tecnológica Federal brasileira. Fundada em 1910, ficou conhecida por Escola de Aprendizes Artífices, para garotos de camadas menos favorecidas da sociedade, os chamados “desprovidos da sorte”. Funcionava em período integral: pela manhã, os alunos estudavam os conhecimentos elementares do ensino primário; à tarde, aprendiam ofícios de áreas específicas, como, por exemplo, sapataria.

A Escola desenvolveu-se, mudando-se para uma sede maior. Em 1937, foi denominada Liceu Industrial do Paraná, período em que começou a oferecer o ensino primário. Em 1942, ficou conhecida por Escola Técnica de Curitiba, sendo instituída a rede federal de instituições de ensino industrial básico, de nível secundário. Passou a ministrar o ensino pedagógico, os cursos técnicos e o curso

de Formação Pedagógica, que se deu em nível secundário. Em 1959, estabeleceu-se como Escola Técnica Federal do Paraná. Em 1978, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR), ministrando cursos de graduação. Em 1990, expandiu-se para o interior do Paraná, implantando suas unidades. Em 2005, instituiu-se como Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Conta atualmente com 13 *campi* e uma história para mostrar seu desenvolvimento que a constituiu em universidade. É uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar.

A UTFPR vem se dedicando à formação profissional em cursos técnicos de ensino médio há quase um século. Iniciou a formação de professores para o ensino técnico, em 1984, e passou a ofertar o curso de Formação Pedagógica, desde 2000, em Curitiba, antes denominado por Esquema I e II. Ao formar professores, ela visa atender o mundo do trabalho, sendo reconhecida no país pela sua contribuição no ensino profissional docente.

A oferta desses cursos, no Brasil, requer estar em consonância com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 02/1997, considerada a primeira legislação a tratar de programas de Formação Pedagógica. Com base nesse dispositivo legal, dispôs-se sobre os programas especiais de Formação Pedagógica para os docentes atuantes dos ensinos fundamental e médio e da educação profissional em nível médio. A instituição começou a ofertar cursos para formar professores.

A UTFPR preza pela formação integral do educando, por meio das disciplinas de educação geral, das atividades extracurriculares e da integração do ensino, da pesquisa e da extensão. Ademais, oferece cursos de nível superior – graduação e pós-graduação –, de nível secundário – técnicos –, além de Formação Pedagógica, educação continuada e pesquisas tecnológicas.

Tem como diretrizes para o ensino 1) a integração dos ensinos de nível secundário e superior; 2) a formação integral e especializada nas tendências do complexo empresarial, do mercado de trabalho e do desenvolvimento regional; 3) a estrutura organizacional adequada para a realização de pesquisas; e 4) a atualização curricular na formação de professores.

A UTFPR ofereceu, em 1998, o curso de Formação Pedagógica, com base na Resolução CNE 2/1997. Essa qualificação atendeu à demanda de professores leigos, em exercício, graduados, mas não licenciados. A abertura de sua 1ª turma se deu no ano de 1998, no *campus* de Medianeira. Em 2000, abriram-

-se turmas em Curitiba, que só passaram a ser vinculadas ao Parfor em 2009, época em que essa política de formação de professores se instituiu.

Conforme a Capes, o sistema da Plataforma Freire abriu a 1ª turma para o curso de Formação Pedagógica vinculado ao Parfor em 2011, no *campus* de Pato Branco da UTFPR. Entretanto, somente em 2012 foi aprovado o regulamento de sua implementação. Esse Regulamento do Programa Especial de Formação Pedagógica (Profop-Parfor) adveio pela Resolução 72/2012 COGEP, afirmando em seu art. 1º que o “Profop-Pafor é um programa coordenado pelo Departamento de Educação da UTFPR/Reitoria”.

O estudo do curso de Formação Pedagógica *in loco* contextualiza os momentos históricos das políticas de qualificação e valorização docente. Em 2018, sua história registrou a disponibilização de 19 cursos técnicos em diversas áreas do mercado, em nível médio integrado e na modalidade a distância, nos polos do Paraná e de São Paulo. Ofereceu 100 cursos superiores de tecnologia (bacharelado e licenciatura), 91 especializações e 40 programas de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, apresentou seu conjunto formativo nos níveis de graduação, pós-graduação e Formação Pedagógica.

O curso de Formação Pedagógica iniciou-se há 20 anos, sendo parte da história da UTFPR.² Reconhece-se que a Universidade tem dado sua contribuição para o desenvolvimento regional³ e a formação de professores em todo Brasil. A valorização de professores passou pelo nível secundário até chegar ao superior, desde o período colonial até a Lei 9.394/1996, a qual é o marco das políticas formativas que abrangem o Parfor.

2 Em 2017, ano da coleta dos dados para a tese defendida em 2018, verificou-se que já houvera 38 turmas do curso de Formação Pedagógica, sendo apenas cinco vinculadas ao Parfor, em Curitiba.

3 No final de 2014, a Instituição atendia 34.415 discentes: 1.693 matriculados nos cursos técnicos, 5.024 em cursos superiores de tecnologia, 20.134 cursando bacharelado ou licenciatura, 6.019 matriculados em alguma especialização (91 cursos), cerca de 1500 egressos nas 40 pós-graduações de mestrado e doutorado. O quadro de servidores nos 13 *campi* era de 3.725, sendo 1.176 técnicos administrativos e 2.549 docentes, dos quais 1.147 da educação básica tecnológica e 1.402 da carreira do magistério superior; 1.359 com doutorado e 957 possuindo mestrado (AMORIM, 2018).

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SECUNDÁRIO E SUPERIOR

A formação de professores no Brasil tem maior destaque, a partir do período colonial, jesuítico, com as aulas régias. Após a fase imperial, o ensino formativo se deu nas escolas de primeiras letras e, depois, nas Escolas Normais. Da era republicana, preponderaram as faculdades de educação e as universidades.

A expulsão dos jesuítas do Brasil delineou a mudança da educação regida pela Igreja Católica. O Estado se responsabilizou pelo ensino público, com a Lei de 15 de outubro de 1827. Com as escolas de primeiras letras e as Escolas Normais, a formação dos professores se dava em nível secundário, para a atuação no nível primário.

As políticas públicas para a educação foram identificadas com a organização da formação de professores em nível secundário, para lecionar no primário, e em nível superior, para ministrar no ensino secundário. As Escolas Normais, como *loci* formativos secundários, foram incorporadas aos institutos, que funcionavam dentro das faculdades de educação. As fusões de órgãos de qualificação docente configuravam a formação e o currículo: o estudo se dava no aspecto didático, sem a preocupação pedagógica.

A história das políticas educacionais em nível superior aponta marcos que passam pelo percurso colonial, imperial e republicano. Este último abrange o surgimento das universidades. Desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, até a LDB/1996, mostraram-se os contextos das legislações específicas para a formação de professores.

As necessidades e as aspirações de formar professores de maneira igualitária repercutiram no emaranhado de leis que fundiram *loci* e níveis de formação. Uma lei não anulando outra passava a vigorar, dando abertura para

avanços, mas perdurando retrocessos, pois um quantitativo formava em nível superior, ao passo que outro continuava com sua titulação em nível secundário. Ainda hoje, colhem-se os frutos do acúmulo de leis que, por mais significativas que se mostraram, revelaram o não comprometimento do Governo em não proporcionar meios de formar todos os professores em nível superior.

A construção de uma sociedade livre e justa se estende à formação de professores que atenda a todos os docentes da educação básica. A qualidade se enquadra na lista construtiva, que pode ser figurativa no curso de Formação Pedagógica. Essa formação é um elemento fundante para o desenvolvimento da educação brasileira.

Os aspectos políticos enquadram as visões do que poderia ser, mas ainda não é realidade: o fato de todos os professores estarem formados no ensino superior. Passando pela educação jesuítica, por aulas régias, pelas escolas de primeiras letras, pelas Escolas Normais, pelos institutos de educação e pelas universidades, nenhuma das políticas de formação de professores foi suficiente para estabelecer, no caso concreto, a formação integral dos docentes, repercutindo negativamente em sua valorização.

As políticas educacionais promulgaram mais nomenclaturas do que mudanças reais para a valorização de professores. Pelas políticas de formação de professores em nível superior, foram criadas as instituições de ensino superior (IESs). Essas podem ser comunitárias, confessionais e filantrópicas, bem como receber os nomes *universidade*, *centro universitário*, *faculdade*, *instituto federal*.

A formação de professores era realizada em nível secundário para as escolas primárias. A partir de 1930, pela necessidade de formar os profissionais que lecionavam nos anos finais do fundamental e no nível médio, passou a ser ofertada em nível superior para a qualificação necessária, sendo criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras:

A preocupação em formar professores para o secundário apareceu no início do século XIX, o que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em cursos regulares e específicos. Fez-se necessária a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, pois, até então, o ofício era comumente exercido por profissionais liberais ou autodidatas (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 98).

As mudanças políticas para a formação de professores mostram a criação de faculdades ou universidades para diferenciar os que lecionavam no

nível primário daqueles que atuavam no nível secundário. Essa diferença de qualificação consolidava um avanço para um grupo de professores em detrimento de outro, sendo, portanto, um retrocesso para a carreira docente em si.

Os professores eram qualificados com nivelamentos diferenciados. Aqueles do ensino primário, que é o conjunto das primeiras etapas da educação básica: educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), recebiam formação em menor grau do que os atuantes das escolas secundárias, que correspondem aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ao nível médio.

Após a LDB/1996, adotou-se a medida comum para todo o ensino básico, estabelecendo a formação em nível superior no seu art. 62. A exigência dessa formação para todos os professores é marco de avanço para a qualificação. Entretanto, ainda se admite a atuação de professores do magistério (curso normal médio), que é equivalente ao nível secundário.

A formação para a educação básica – *educação* infantil, ensino fundamental e ensino médio – convém ser em nível superior. A equiparação formativa prefigura a qualidade e a valorização dos professores. A titulação é essencial, mas não apenas por si só, pois a carreira docente passa por formação continuada, salários mais atraentes, recursos e liberdade de trabalhos em sala de aula.

A história da formação de professores no Brasil sinaliza o que foi feito e deu certo nas políticas públicas para avançar a melhoria da educação, mas também mostra os retrocessos que precisam ser evitados a todo custo. O desenvolvimento da humanidade passa pela educação laica, justa, gratuita e de qualidade.

2.1 Formação de professores: do período jesuítico às Escolas de Primeiras Letras⁴

As políticas públicas de formação de professores em nível secundário são analisadas do período colonial até a primeira República: de 1500 a 1932⁵.

⁴ Enfatizar períodos de políticas educacionais serve apenas para tratar com mais clareza das políticas de formação de professores ocorridas no Brasil, visto que, principalmente, os métodos de ensino deixaram seus resquícios de uma política para outra, não sendo totalmente novas as implantações políticas, nem definitivamente mudados os aspectos da educação.

⁵ A primeira República, conhecida por República Velha, durou de 1889 à Revolução de 1930 (GOMES; FERREIRA, 1989).

A trajetória mostra a qualificação para esses profissionais, pensada apenas nonível secundário. A formação que se dava com as aulas régias, no ensino jesuítico, e as escolas de primeiras, no ensino estatal, não era foco das políticas de qualificação em nível superior. O percurso histórico do Brasil, de colônia de Portugal, desde 1500, à Independência, em 1822, proclamada por D. Pedro I, repercutiu nas políticas públicas que interferiram na educação.

No período colonial, a educação passou pela fase jesuítica, regida pela Igreja Católica, que passou a vigorar, em 1549, com a vinda dos primeiros jesuítas ao Brasil. A escola elementar (primária) foi instalada em Salvador, 15 dias depois da chegada deles, que almejavam converter os índios à fé católica, ensinando-lhes a ler e a escrever.

O primeiro mestre-escola foi Vicente Rodrigues, e o mais conhecido foi José de Anchieta, que chegou ao Brasil em 1553. Eles baseavam seus ensinamentos nos modelos europeus. O ensino jesuítico caracterizou-se pelo exercício do magistério, que formava o padre-professor para atuar na educação, ao mesmo tempo que evangelizava. A formação de professores era no nível secundário, e a qualificação no nível superior existia apenas para a formação de sacerdotes em Teologia e Ciências Sagradas.

Os cursos formativos eram estabelecidos pelo *Ratio atque Instituto Studiorum*⁶, que prevê uma ordem dos estudos completos em sete anos, sendo os três últimos para cursar Filosofia. Com essa formação, poder-se-ia lecionar até o nível médio. Se se almejasse atuar no nível superior, dever-se-ia estudar por 14 anos, com o preparo pedagógico de um ano com o curso de Formação Pedagógica.

Esse preparo de Formação Pedagógica foi o cerne do currículo formativo da época. Compôs a qualificação de maior essencialidade para os mais preparados professores – ou seja, os que estudaram o nível superior –, para também atuarem nesse nível de ensino. Essa formação repercutiu na atual LDB, cujo curso de Formação Pedagógica passou a ser atestado como exigência não para professores universitários, mas para os atuantes na educação básica.

Em 1759, com as mudanças políticas, Sebastião José de Carvalho, conhecido por Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, expulsou os jesuítas das colônias portuguesas. Ele implantou outro modelo educacional,

⁶ Esse termo era usado para designar as normas que regulamentavam o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição se deu em 1599. Ele sustentava a educação jesuítica, tendo *status* normativo para toda a Companhia de Jesus, ordenando as atividades e os métodos de avaliação nas escolas (Cf. Histedbr-Unicamp, no Glossário).

com as aulas régias. Entretanto, herdou do ensino jesuítico a educação rígida e dogmática voltada para os interesses das elites⁷. A mudança educacional configurou a reforma de Pombal, constituída pelas aulas régias. O Estado assumiu a educação, instituindo o ensino público sem a interferência da Igreja (ROSITO, 2002).

As aulas régias predominantes eram as de primeiras letras e ensinavam os alunos a ler, a escrever e a contar. Ao rei cabia criar as aulas régias e nomear os professores selecionados por concurso. Entretanto, outros rumos para a educação se deram em 1772, devido ao afastamento de Pombal de seu cargo de ministro da educação.

A nova era de formação de professores ficou caracterizada com aulas avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, sendo o domínio do conteúdo a essência da formação. As primeiras aulas foram implantadas em 1774, por problemas administrativos com o afastamento de Pombal de suas funções. A primeira aula régia foi de Filosofia Racional e Moral.

A nomeação de um professor passava pelo cunho da Igreja, que atestava a moralidade do candidato. Para o ingresso deste na carreira docente, havia esse título de pessoa moral que lhe atribuía a ideia de formação. Também o conhecimento que esse profissional esboçava era apresentado a uma banca avaliadora, a o considerava apto ou não para o ensino.

A formação de professores deixou a desejar como título qualificador em si, pois a titulação validava apenas o conhecimento daquilo que iria ensinar. A nomeação do docente no concurso público passava pela moralidade, atestada por padres ou juízes de paz (VICENTINI; LUGLI, 2009). A Igreja Católica continuou a interferir na docência, de certo modo, ao ser de sua responsabilidade atestar a moralidade do candidato.

A formação dos professores era certificada pelo conhecimento que o profissional esboçava, além de sua moral. Por iniciativa do docente, ele buscava sua qualificação para passar no crivo da moral dita pela Igreja. Além disso, recebia salários do Governo, de acordo com a especialidade que ensinava. As aulas régias que rendiam mais eram as de Filosofia e as menos remuneradas, as de primeiras letras (VICENTINI; LUGLI, 2009).

⁷ Essa realidade educacional, ao mesmo tempo, faz parte da história e da atualidade. Até hoje, a população popular está à margem do ensino que emancipa pensamentos: ela apenas se enquadra no desenvolvimento econômico e social para gerar riquezas às elites.

As escolas de primeiras letras foram instituídas por D. Pedro I no início de 1800.⁸ Entretanto, a educação pública passou pela descentralização do ensino, com a Independência, em 1822. A formação de professores estabeleceu-se com o Decreto de 1º de março de 1823, que criou a primeira Escola de Primeiras Letras, e foi expandida pela Lei de 15 de outubro de 1827, outorgada por D. Pedro I, que determinou a abertura dessas escolas em todos os lugares mais populosos do país (CASTANHA, 2007).

A preparação do professor passou a estar vinculada ao surgimento dessas escolas oficiais, disponibilizadas aos militares e demais cidadãos. A formação instruía o militar, nomeado como professor⁹, para disciplinar a população para manter a ordem social. A formação docente consistia em aprender e ensinar pelo método denominado Lancaster¹⁰ ou mútuo, aplicado nas escolas de primeiras letras. A organização escolar se dava por classe, sinalizando a formação de professores para ensinar o coletivo (CASTANHA, 2008).

Vicentini e Lugli (2009, p. 30) esclarecem que esse processo se deu em 1824, para que, como professores, os soldados ensinassem com o método mútuo, “[...] tarefa que lhes daria direito a uma gratificação”. Nessa época, a formação era feita por repetição, com o método lancasteriano. A Lei de 15 de outubro de 1827, no art. 5º, prescrevia a instrução no ensino mútuo, por esse método, da seguinte maneira: “[...] irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (BRASIL, 1827).

O professor atuava como mestre-escola, preparado para ensinar pelo referido método, como consta no art. 15 da Lei de 1827. A formação de professores se dava de forma sistemática, com a criação das escolas de primeiras letras, pelo imperador D. Pedro I. O Estado passou a atuar na institucionalização e na difusão da instrução pública, ao assumir o ensino público e gratuito como direito de todos os brasileiros.

Como o método foi aplicado em salas de aula organizadas em classes multisseriadas, o ensino doméstico individual mudou para o ensino coletivo, controlado com severa disciplina. Cada grupo de alunos formava uma classe

8 Nesse período das escolas de primeiras letras, D. João VI, rei de Portugal, trouxe a Corte – a família real – para o país, em 1808 (FAUSTO, 1995).

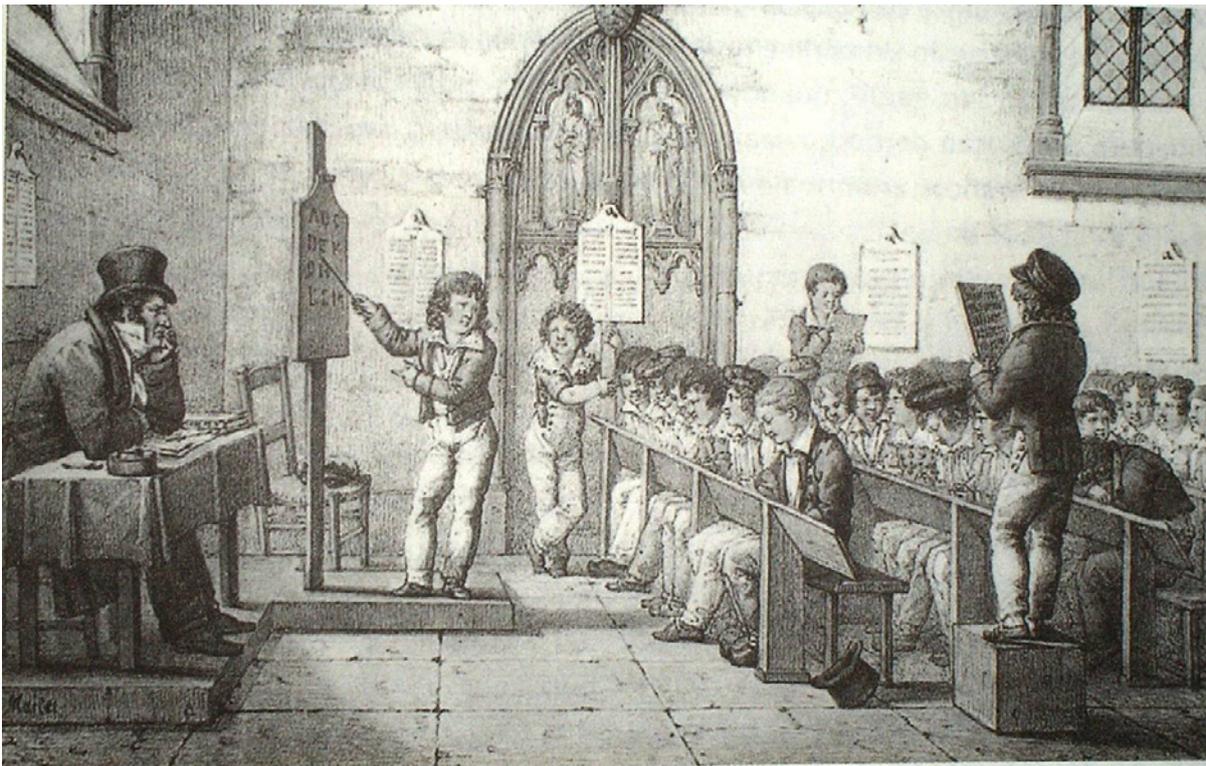
9 Essa nomeação era apenas para ensinar os soldados, não querendo dizer que esses nomeados como professores continuariam a ter essa função em qualquer escola ou situação.

10 O método referido ficou conhecido por Método de Ensino Mútuo, instituído por Joseph Lancaster (1778-1838). Esse método trazia a figura do professor como, na verdade, um aluno-monitor que tinha a função de coordenar alunos, corrigir seus erros e manter a ordem. A ideia era disciplinar a mente dos estudantes para que eles obedecessem às crenças e às regras morais e sociais da época (CASTANHA, 2012).

ou um círculo. Por seu turno, o professor controlava as atividades, mas mantendo-se afastado da massa de alunos, por estar inscrito em uma hierarquia de vigilantes: professor, inspetor, monitor.

Os alunos que podiam chegar a 500 em uma classe, eram organizados em grupos menores, que deveriam ser instruídos por um monitor. O professor ficava num estrado alto do qual podia ter uma visão completa das atividades dos grupos de alunos, aos quais não se dirigia diretamente – a comunicação com a classe era feita por meio de sinais. Os únicos que podiam falar com o professor, para receber as lições de leitura, escrita, cálculo e catecismo eram os monitores, que depois deveriam repetir os ensinamentos aos seus respectivos grupos. Os mínimos movimentos eram regulados na classe, tinham que ser realizados em conjunto e silenciosamente. Além dos monitores havia na classe o inspetor, que se encarregava de vigiar os monitores, de entregar e recolher os utensílios de ensino e de dizer ao professor quais alunos deveriam ser premiados ou punidos (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 32).

Figura 1. Método Lancaster



O monitor instruía um grupo em uma sala com muitos alunos. Classificava o aprendiz para defini-lo em seu nível do saber e como pertencente a um dos agrupamentos; no entanto, à medida que ele ia progredindo, passava para outro. Os monitores – denominados decuriões – recebiam instrução para repassarem o conteúdo aos alunos. Para o desenvolvimento do ensino, o professor contava com a ajuda de monitores e do inspetor, a fim de efetivar as regras legitimadas pelo método.

O professor estava incumbido de atuar na instrução como responsável pelos grupos contidos na sala de aula. O monitor tomava conta de seu grupo, submetendo-se ao inspetor e ao professor. A educação formava alunos e monitores, os quais poderiam ser os futuros professores.

O modelo de ensino rígido mostrava sua influência educacional jesuítica. Era disciplina severa instituída para repassar conteúdos. Havia a ideia de *uniformização da aprendizagem*. Se essa perspectiva fosse alcançada pelo aluno, ele seria premiado; do contrário, poderia ser punido. Aprender era repetir o conteúdo recebido pelo monitor. A formação adequada consistia na obediência às regras e na absorção da didática:

O silêncio, as regras severas e o ato de aprender a usar materiais de ensino, como a lousa, os cartazes e o relógio foram destacados como suas principais características no preparo didático. Essa didática dava base para o ensino, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 144).

A preocupação da formação de professores era voltada para a manutenção da disciplina dos alunos em sala de aula, cuja aquisição de conteúdos não passava pelo curso de Formação Pedagógica. O processo de ensino inscrevia os alunos na construção de pensamentos, que eram mediados pelo professor.

Conforme Barroso (2013), o aluno recepcionava integralmente o método ensinado, de cujo ensino dependia para se constituir na cultura escolar. O modo de organização servia para instruir em massa, como se estivesse ensinando a um só aluno. A metodologia, com a didática uniformizada, influenciava na formação do professor, que poderia ter sido monitor.

Desse modo, o professor seguia o modelo de ensino europeu, embora não adequado à realidade brasileira. Outro quesito era que o método lancasteriano não conseguiu implantar sua caracterização em todo território nacional. No século XIX, o ensino primário foi considerado ineficiente, demonstrando, nas escolas de primeiras letras, seus problemas, entre os quais estavam a falta de preparo e de dedicação dos professores as parcas instalações próprias para escolarizar as massas (SAVIANI, 2010).

Apesar de ter sido método promissor das políticas educacionais da época, não atingiu seu objetivo de ensinar as massas. Era necessário haver mudança no contexto da educação, pois as escolas com poucos alunos não se inscreviam no modelo fadado. Castanha (2007, p. 7) descreve que o “[...] pró-

prio processo de formação de professores pelo método Lancaster, em essência, estava comprometido, pois, numa escola com 20, no máximo 30 alunos, a lógica do sistema não seria apreendida”.

Assim, as políticas públicas do velho modelo deram lugar ao novo ensino público brasileiro, no qual foram instituídas as Escolas Normais, pelo Ato Adicional de 1834¹¹. Entretanto, a organização escolar ainda se manteve na formação de professores com padrão das escolas de primeiras letras. A formação se dava com o preparo singular didático. A educação tinha como fito suprir as necessidades das escolas não atendidas pelo método anterior. As Escolas Normais passavam a configurar os padrões das políticas que consolidavam a formação de professores dentro do contexto político-econômico da época.

2.2 Formação de professores nas Escolas Normais

A criação das primeiras Escolas Normais em regiões instituía a formação de professores no nível secundário. A política do Ato Adicional de 1834¹² descentralizou administrativamente a responsabilidade da instrução pública do Império para as províncias. A implantação desse sistema de ensino se deu para atender à reforma da Constituição Federal vigente, de 12 de agosto de 1834. As Escolas Normais seriam de iniciativa das circunscrições, cabendo-lhes a organização dos ensinos primário e secundário, com estabelecimentos próprios.

A primeira Escola Normal foi criada por medida legislativa, com a Lei 10, em 10 de abril de 1835, no Rio de Janeiro¹³, para contemplar os interesses das políticas de formação de professores. A formação era destinada à habilitação do magistério para o ensino primário, contemplando os que ainda não haviam se instruído no ensino mútuo, como observa Tanuri (2000, p. 64):

[...] haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução

11 O Ato Adicional de 1834 alterou a Constituição de 1824 e criou as Escolas Normais. As províncias tiveram a atribuição de criarem escolas primárias e secundárias para os alunos (CASTANHA, 2007). Houve a descentralização das escolas para as províncias recém-criadas, que deveriam se responsabilizar pelo ensino nesses níveis.

12 O Brasil experimentava a independência política, com a abdicação de D. Pedro I, mas faltava consolidar a soberania nacional.

13 O Rio de Janeiro foi a capital do Brasil de 1763 a 1961. Neste último ano, Brasília foi eleita como novo Distrito Federal.

primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.

As Escolas Normais foram implantadas conforme as novas políticas de formação de professores. Havia a obrigatoriedade de a instrução primária ter professores qualificados, e buscava-se preencher as lacunas da formação do ensino mútuo, formando os docentes que ainda não tinham a devida instrução.

A formação da Escola Normal foi implantada como modelo mais promissor, adequado à qualificação de professores, mas seu currículo era limitado, tendo o método de ensino restritivo a conteúdos. Nele, havia a figura do diretor, “[...] que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã” (TANURI, 2000, p. 64).

As políticas de formação de professores, nas Escolas Normais, foram instauradas com o objetivo de desenvolvimento da qualificação docente, embora atingindo apenas um nível mais avançado de preparação prática dos normalistas, se comparada ao ensino das escolas de primeiras letras. A Escola Normal adotava o ensino intuitivo, que “[...] introduziu no ensino público brasileiro uma série de materiais didáticos que visavam desenvolver a observação dos alunos, tais como mapas, globos terrestres, laboratórios e museus escolares, que consistiam em coleções de objetos” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 36).

Os recursos didáticos faziam parte da formação educacional, representando meras formas de colecionar mapas, globos terrestres. O ensino-aprendizagem se desenvolvia com práticas escolares para a observação minuciosa dos alunos. Desse modo, a Escola Normal se diferenciava da Escola de Primeiras Letras pelo método aplicado.

Por necessidade de novas políticas, a Escola Normal foi suprimida em 1849, funcionando por apenas 14 anos. Depois de 10 anos dessa mudança, a Lei Provincial 1.127, de 4 de fevereiro de 1859, criou ou reabriu outra Escola Normal, para oferecer o curso de duração de três anos, na província do Rio de Janeiro. Sua implantação definitiva ocorreu, no entanto, em 1862, embora também essa escola não tenha se firmado:

[...] em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem [sic] algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (TANURI, 2000, p. 64).

Além desse problema, também havia outro: o currículo da formação, em sua programação, carecia de prática de ensino. Nessa visão, vários fatores influenciaram no movimento de extinção das Escolas Normais: “[...] a reduzida capacidade de absorção das primeiras Escolas Normais foi devido não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente” (TANURI, 2000, p. 65).

A profissão docente era pouco apreciada pela sociedade e tinha deficiências na valorização de professores e no método, que apenas inculcava nos alunos conteúdos do currículo. Diante desse modelo de ensino, a preparação do professor centrava-se nos aspectos didáticos da Escola Normal. A formação pedagógica era meramente prescritiva, instituidora dos estudos primários.

A qualificação docente representava o melhor modelo, mesmo com a difusão de um simples currículo rudimentar. A ideia era estabelecer uma formação específica, mas com vínculos nas Escolas de Primeiras Letras. Centrava-se na questão de o professor dominar os conteúdos a serem repassados aos alunos:

[...] as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

O ensino do professor contemplava a mera preparação do aluno para saber a ler, a escrever e a fazer as quatro operações matemáticas, além do conteúdo de moral cristã. Nessa percepção, a formação de professores tinha um currículo voltado para o domínio do conhecimento didático. Não havia qualificação pedagógica, pois, o modelo servia para o professor atuar nas escolas de primeiras letras. Entretanto, o aparente sistema de formação não era eficiente, já que não tinha uma qualificação padronizada, mas rudimentar formativa, além de uma infraestrutura que gerava suas constantes criações

e extinções. Assim, necessita-se de uma reformulação das políticas de formação de professores nas Escolas Normais.¹⁴

2.2.1 Reformas Políticas para a Escola Normal: escolas anexas e escola de professores

A reforma da Escola Normal teve início em São Paulo e foi uma mudança política que se expandiu por todo o país. Foi instaurada pelo Decreto 27, de 12 de março de 1890, e dirigida por Caetano de Campos. A reforma paulista previa a reestruturação e a expansão do ensino primário e normal e fez alteração do currículo escolar, convertendo as escolas anexas em escolas modelos:

a reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

Traçaram-se objetivos para modernizar a política de formação, no ensino

14 * A primeira escola normal foi criada com o Decreto 10, em 10 de abril de 1835.

* Em 1849, a Escola Normal foi fechada com o Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro em 1854, mas reaberta cinco anos após de seu fechamento.

* A Escola Normal passou por reformas, com o Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879.

* O Decreto 7.684, de 6 de março de 1880, criou a Escola Normal de instrução primária para professores no Rio de Janeiro, município da Corte.

* Houve outra reforma do ensino normal, por meio do Decreto 27, de 12 de março de 1890, liderada por Caetano de Campos. Essa reforma foi da Escola Normal e converteu as escolas anexas em escolas modelos. Foi instituída em 1890 e permaneceu até 1932.

* As necessidades de haver novas reformas continuaram, tendo a participação da Associação Nacional de Educação (ABE), criada em 1924, e dos Pioneiros da Escola Nova, com o Manifesto de 1932.

* Alguns autores afirmam que o Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, transformou a Escola Normal em Instituto de Educação, com a atuação de Anísio Teixeira, mas essa legislação não foi localizada em nenhum *site* oficial do governo, embora haja referências a ela.

* A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, organizou o ensino de primeiro e segundo graus e a formação de professores:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

e na organização curricular. Os rumos para formação de professores objetivaram a reformulação dos conteúdos curriculares para que as práticas de ensino fossem caracterizadas na escola modelo, que ficava anexa à Escola Normal. Com um ensino inspirado no modelo paulista, as Escolas Normais proporcionavam aos futuros professores o Estágio Supervisionado na escola anexa.

Houve a criação do ensino primário para a formação de professores, com duração de oito anos, que compreendiam os cursos preliminar e complementar; os cursos ginasiais de ensino secundário; e um curso superior anexo à Escola Normal em São Paulo (TANURI, 2000). O curso complementar foi instalado para formar professores nas escolas preliminares, que eram as anexas, com o acréscimo de apenas um ano de prática de ensino, conforme a Lei 374, de 03 de setembro de 1895:

Os alumnos que concluirem o curso complementar e tiverem um anno de pratica de ensino cursado nas escolhas modelo do Estado na forma da lei devem ser nomeados professores preliminares com as mesmas vantagens concedidas aos diplomados pela Eschola Normal (SÃO PAULO, 1895).

Nota-se a dualidade de formação de professores, sendo os cursos complementares de nível primário inseridos nas Escolas Normais. Em 1920, houve alteração no currículo, que aumentou de dois para três os anos de formação, por meio da complementação. Esta era uma espécie de primário superior preparatório para a Escola Normal. Esse curso complementar estabelecia “[...] elo de ligação entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação” (TANURI, 2000, p. 70).

Havia diferença entre as formações na mesma escola, de forma que a Lei 1.750, de 8 de dezembro de 1920, aboliu essa separação, começando por São Paulo, e unificou as Escolas Normais. Essa organização da Escola Normal foi reorganizada com a Reforma de Fernando de Azevedo, pelo Decreto 3.281, de 23 de janeiro de 1928 (BRASIL, 2013).

O curso secundário foi estabelecido com cinco anos de duração, em dois ciclos: o geral propedêutico, feito em três anos, e o ciclo especial (ou profissional, completo em dois anos. Com o tempo, “[...] o antigo ciclo preparatório da Escola Normal foi ampliado e equiparado ao ensino secundário federal – curso fundamental, de cinco anos –, enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, veio a constituir a Escola de Professores” (TANURI, 2000, p. 73).

Evidenciava-se assim a progressiva elevação do curso normal no sistema

de ensino de formação de professores em nível secundário para ser em nível superior, pois, com a Escola de Professores, a qualificação profissional elevou-se a nível superior. A formação de professores do ensino primário se dava nas Escolas Normais com características formativas do nível superior.

2.2.2 Discussão sobre as reformas das escolas de formação de professores: Associação Nacional de Educação e pioneiros da Escola Nova

As reformas para a formação de professores na década de 1920 foram constituídas por lutas e por uma organização civil e política para discutir as necessidades de mudanças para a educação. Associação Nacional de Educação (ABE) foi criada em 1924, para promover eventos de discussão sobre a qualificação e a valorização docente. Organizou congressos e conferências, que reuniram intelectuais para debaterem sobre as necessidades de mudanças para a formação de professores.

A primeira Conferência Nacional de Educação se deu em 1927 e abrangeu debates sobre assuntos educacionais, que se estenderam para as reformas da formação de professores. Em defesa da democratização da educação escolar e da modernização dos métodos pedagógicos, a ABE atuou para a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Com a depressão de 1929 – crise do capitalismo americano –, o Manifesto de 1932 foi escrito sob pressões econômicas e políticas. Nesse contexto, surgiu o projeto dos Pioneiros da Educação, que visava à reconstrução da educação brasileira. Os anseios revelavam que a formação dos professores seria em universidades, com preparação pedagógica:

o magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico,

conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (MANIFESTO DE 1932, 2006, p. 200).

A idealização do Manifesto de 1932 propôs a ruptura do modelo tradicional, por uma filosofia da educação apoiadora da autonomia educacional, tratando também do problema da descentralização. O movimento dos Pioneiros da Educação da Escola Nova lutou pela democratização dos saberes, com um ensino público e gratuito na educação básica e no ensino superior, e pela reunião da legislação educacional em um conjunto orgânico.

A formação em nível superior para todos os professores, entretanto, foi coibida por conflitar com os interesses do Estado Novo. Mesmo assim, o Manifesto, sem repercussão nacional, mostrou suas pretensões no Brasil. Apesar de não obter êxito em sua plenitude, proporcionou o desenvolvimento de práticas democráticas para a melhoria da educação. As discussões ajudaram a haver as transformações institucionais que deram base para as políticas de formação de professores.¹⁵ Novos modelos propostos de qualificação docente foram instalados, como aquele das escolas normais.

2.2.3 Estabelecimentos de Formação de Professores: Escolas Normais e institutos de educação

A Escola Normal era centro de formação de professores em nível superior, oferecendo cursos para os atuantes no ensino primário, assim como se dava para o secundário. A capital do Brasil, nessa época localizada no Rio de Janeiro, foi *lócus* de mudanças políticas, no tempo em que Anísio Spínola Teixeira ocupava a função de diretor-geral da instrução pública. A formação pedagógica fazia parte do curso oferecido em institutos de educação, conforme o Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934.¹⁶

A formação de professores das escolas primárias exigia o curso secundário de seis anos, antes do ingresso na Escola de Professores. Havia a estrutura dos institutos de educação, que comportava três instituições: Escola Secun-

¹⁵ Por influência do ideário da Escola Nova, houve mudanças políticas no período do Estado Novo até a implementação da primeira LDB, em 1961, para o contexto formativo de regulamentação do Estado.

¹⁶ “§ 2º – O candidato ao magistério secundário, escolhida a secção de conhecimento em que pretende especializar-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, poderá fazer simultaneamente, no 3º ano, o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação” (BRASIL, 1934).

dária, Escola de Professores e Escola de Aplicação – a última composta pela Escola Primária e pelo Jardim de Infância. O Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934, apresentava o Instituto de Educação como subordinado à universidade:

Art. 5º – O Instituto de Educação, antigo Instituto "Caetano de Campos" participará da Universidade exclusivamente pela sua Escola de Professores, ficando-lhe porém, subordinados administrativa e tecnicamente, como institutos anexos, o Curso Complementar, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim da Infância, destinados a experimentação, demonstração e prática do ensino e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores (BRASIL, 1934).

Essa composição foi considerada escola campo para demonstração e prática de ensino dos futuros professores. A Escola de Aplicação dava apoio estrutural e pedagógico aos formandos, funcionando como laboratório, mas a Escola de Professores também tinha a disciplina Prática de Ensino.

O professor primário formado em um Instituto de Educação passava pela Escola Secundária, com curso inicial de formação de professores de seis anos de duração, depois, pela Escola de Professores e Escola de Aplicação. Essa sequência fazia parte de um sistema completo e fechado, em todos os níveis, com padrão formativo de conhecimento e prática de ensino que representava os métodos e os processos da Escola Nova.

Nesse sistema fechado, não era permitido ao aluno ingressar por transferência na Escola Secundária de um instituto: somente ingressaria na Escola de Professores se cursasse a Secundária. Essa organização, para Lourenço Filho (2001), por um lado, pode ser vista como função seletiva e vocacional da profissão docente e, por outro lado, confere *status* e possibilidade de ascensão social, atraindo mais pretendentes à atuação da carreira do magistério primário.¹⁷

O modelo de organização tinha o currículo da Escola de Professores, que incluía disciplinas relacionadas aos aspectos educacionais, como Sociologia, Psicologia Educacional e Introdução ao Ensino, sendo que essa última contemplava a prática. Os institutos de educação apresentavam-se como um sistema experimental de educação, pois, em um só estabelecimento de qualificação profissional, era possível fazer a formação do professor primário em nível secundário e superior.¹⁸

¹⁷ A necessidade de ser mais atrativa fez com que a profissão docente passasse por muitas reformas, mas, até a atualidade, essa área sofre com a falta de valorização dos profissionais e da carreira, não atingindo ainda o que prevê a Meta 14 do PNE (2014-2024).

¹⁸ A Escola Secundária formava os egressos e dava base para que eles se preparassem para entrar na Escola de Professores, em nível superior. Com a Escola de Aplicação, era possível que a formação para o ensino primário tivesse foco nos conhecimentos práticos e pedagó-

O plano de ação formativa dos institutos estendeu-se por todo país e se tornou uma referência a ser seguida integralmente pelas escolas no processo de formação de professores primários. A expansão desse modelo de ensino possibilitava a formação adequada, respeitando o seguimento do curso. O Instituto de Educação de São Paulo criou a sua Escola de Professores em atendimento às necessidades de formação.

A formação no nível superior fazia parte de um quadro de carreira, cujo percurso começava a se destacar no ensino de nível médio, que estava instituído na Lei Orgânica do Ensino Secundário, pelo Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942, servindo de base para a formação especial. Era ministrado em dois ciclos: primeiro o ginásial, de quatro anos, e segundo o colegial¹⁹ – clássico ou científico²⁰ –, com duração de três anos: “§ 2º Colégio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a dar, além do curso próprio do ginásio, os dois cursos de segundo ciclo” (BRASIL, 1942). A educação nos ciclos clássico e científico assegurava o ingresso no ensino superior, mediante exame de admissão.

No nível da formação secundária, havia o ensino para oficiais, o ginásial, comercial, industrial, agrícola e normal regional. O ensino normal servia para a formação docente com atuação nas escolas primárias. O Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, instituiu sua organização. Era ministrado em ciclos, que se dividiam em três ou quatro anos:

gicos da profissão docente. Na reforma de “[...] Fernando de Azevedo era cumprido em cinco anos após a escola primária. Já a reforma de Anísio exigia o curso secundário de seis anos antes do ingresso na Escola de Professores” (LOPES, 2009, p. 599).

19 No ginásio, só era ministrado o primeiro ciclo, mas, no colégio, poderiam ser ministrados os dois ciclos: art. 5º “§ 2º Colégio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a dar, além do curso próprio do ginásio, os dois cursos de segundo ciclo. Não poderá o colégio eximir-se de ministrar qualquer dos cursos mencionados neste parágrafo” (BRASIL, 1942).

20 Tanto o curso ginásial como o colegial eram em nível secundário, mas os cursos clássico e científico serviam para aprofundamento do curso ginásial, comercial, industrial, agrícola ou normal (BRASIL, 1953). Era uma espécie de aperfeiçoamento formativo: “Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; na curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências” (BRASIL, 1942). As disciplinas latim e grego só eram oferecidas no curso clássico; enquanto desenho, apenas no científico.

“Art 1º Poderá matricular-se na primeira série do curso clássico, ou do científico, o estudante que, satisfazendo as demais condições legais, haja concluído um dos seguintes cursos: I - ginásial; II - básico do ensino comercial, industrial ou agrícola; III - normal regional, ou de nível correspondente; IV - curso de formação de oficiais pelas polícias militares das unidades federadas, em cinco anos letivos, pelo menos, e com o mínimo de seis disciplinas do ciclo ginásial” (BRASIL, 1953).

Art. 2º O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.
Art. 3º Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário (BRASIL, 1946).

A formação de professores pertencia ao segundo ciclo do ensino normal, com três anos de duração. Desse modo, a Lei Orgânica do Ensino Normal dava a ideia de diferenciação das formações docentes. A apropriada para exercer a função de professor era observada em consonância com as exigências do estabelecimento de ensino onde seriam ministradas as aulas. O ensino normal contava com três tipos de *loci* formativos:

Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.
§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.
§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.
§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário (BRASIL, 1946).

O curso normal era o primeiro ciclo; a Escola Normal, o segundo ciclo, vinculada ao ginásial; o Instituto de Educação dava os cursos de Escola Normal, magistério e habilitação para outros profissionais escolares. Além disso, ao concluir o curso do segundo ciclo, para a formação de professores primários, estava assegurado o ingresso na faculdade.

Os institutos eram parte da organização do ensino normal. A duração formativa normal estava vinculada ao ciclo, com cursos de habilitação docente para atuação no primário e no secundário. Os ensinamentos de formação de professores ora se incorporavam uns aos outros, ora desmembravam-se, e as nomenclaturas do *lócus* e os currículos variavam a cada legislação. Assim, a criação e a extinção dos centros formativos foram bases para a institucionalização das instituições de ensino superior.

As constantes criações e extinções advinham da ideia de estruturar a formação de professores em nível superior. Os institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, pois agregaram-se às universidades, tornando-se bases dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo; o do Distrito Federal, à Universidade do Distrito Federal.

2.3 Surgimento das universidades e reunião das faculdades: formação para os ensinos primário e secundário

O ensino e o *lócus* da formação de professores mudaram de acordo com as políticas educacionais. As faculdades e as universidades surgiram para desenvolver a qualidade da educação, com a formação adequada do profissional. As instituições particulares foram as primeiras a oferecer cursos de nível superior de formação de professores.

Em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto 14.343, surgiu a primeira instituição universitária oficial pública para ofertar variados cursos na região fluminense, denominada Universidade do Rio de Janeiro, ou Universidade do Brasil. Nela, ficaram reunidas a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito (BRASIL, 1920).

Cerca de 30 anos depois, o Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, organizou a Universidade do Rio de Janeiro e congregou a ela os institutos de ensino superior, incluindo nesse rol a Faculdade de Educação. Nesta, o egresso buscava ampliar seus conhecimentos para a prática docente:

Art. 196. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras ministrará o ensino superior de diversas disciplinas com os objetivos de ampliar a cultura no domínio das ciências puras; de promover e facilitar a prática de investigações originais; de desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; de sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais (BRASIL, 1931).

A formação de professores tinha os objetivos de ampliar a cultura do conhecimento, assim como promover, facilitar e desenvolver a prática de buscar saberes para o exercício do magistério. A práxis docente implicava haver atividades que redimensionavam o desempenho do profissional, conforme a regulação. O Decreto 19.851/1931 servia para o desenvolvimento das políticas de formação de professores. As condições para a formação de professores no ensino superior foram consolidadas com as faculdades, que compunham a universidade.²¹

Para desenvolver a organização da Universidade do Brasil, na Lei 452, de 5 de julho de 1937, também havia essa disposição. Essa instituição era constituída por 15 estabelecimentos de ensino, entre eles a Faculdade Nacio-

²¹ As instituições superiores foram sendo criadas pelo país, advindo a Universidade de São Paulo, com o Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Nela, consta sua composição, denominando como institutos as faculdades, os institutos e as escolas no art. 3º (BRASIL, 1934).

nal de Educação: “§ 2º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade Nacional de Educação e a Faculdade Nacional de Política e Economia, ora instituídas, ministrarão os cursos de filosofia, de ciencias, de letras, de educação, de política e de economia” (BRASIL, 1937). Existiam também os estabelecimentos de ensino e outras instituições reunidas em um mesmo local. Na Faculdade de Filosofia, havia as seções, como a de Pedagogia²².

Com a organização da Universidade do Brasil, pela Lei 452/1937, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras foi instalada no sistema organizado das universidades. As finalidades dessa instituição superior foram descritas no Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939. Entre elas, estava a de preparar candidatos para o magistério do ensino secundário e normal. Foi conferida a formação em nível superior para atuar nesses ensinos (BRASIL, 1939).

As faculdades de educação contribuíram com a configuração de formar professores para o exercício qualificado na educação básica. Desse modo, a formação docente em níveis secundários foi sendo substituída para os graus superiores, com as faculdades e as universidades. Com a Lei 452/1937, as formações do profissional da educação atuante da educação básica evidenciaram-se nas universidades: aglomeradoras de faculdades e institutos. As mudanças, sempre constantes, culminaram na promulgação da primeira LDB, com a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

2.4 Formação de professores em nível superior, com os destaques da primeira e da segunda LDB

A primeira LDB, em 1961, surgiu para dar prosseguimento às mudanças para a educação. Até a sua implementação, ficou em tramitação no Congresso Nacional por 13 anos, mas, ao entrar em vigência, organizou a educação do ensino primário, secundário e superior.

Na LDB/1961, a Escola Normal atestou a abrangência de formação, em seu art. 52, cuja finalidade do ensino normal para o primário qualificava pro-

²² O diploma de Bacharel em Pedagogia era adquirido após três anos de curso, mas havia o diploma de Licenciado para os que faziam o curso de didática de mais um ano: “Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado (BRASIL, 1939). Era o esquema 3 + 1.

fessores, orientadores, supervisores e administradores escolares. Nos art. 53 e 54, constavam as instituições formadoras e os níveis de diploma para o grau ginásial, para regente, e o colegial, para professor primário:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:
 a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais, onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;
 b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.
 Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e as de grau colegial, o de professor primário (BRASIL, 1961).

Os espaços formativos qualificavam regentes e professores, em nível secundário, para atuarem no ensino primário. Os professores das escolas normais formavam-se em nível superior; os profissionais da educação, em cursos de especialização, de administração escolar e de aperfeiçoamento, desde que esses interessados fossem oriundos das escolas normais, grau colegial.

A formação de professores para o ensino médio das escolas secundárias e das normais era feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e também nos institutos de educação. Nesses *loci*, professores se qualificavam em nível secundário e superior, como se nota no art. 55: “os institutos de educação, além dos cursos de grau médio referidos no art. 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial”. Demonstravam-se, pois, amostras de avanços sobre as escolas normais, que somente formavam em nível secundário.

Quadro 1 - Categorias de formação e atuação de professores

Contexto histórico	Instituição formadora	Nível de formação	Nível de atuação
Lei de 15/1827 – Estado assume o ensino público e gratuito.	Escola de Primeiras Letras	Secundário	Primário
Ato Adicional de 1834 – mudanças nas Escolas Normais; províncias criam escolas primárias e secundárias.	Escola Normal	Secundário	Primário
Lei 10/1835 cria primeira Escola Normal no RJ.	Escola Normal	Secundário	Primário
Decreto 6.283/1934: formação pedagógica nos institutos de educação	Institutos	Secundário e superior	Primário e secundário

Decreto-Lei 1.190/1939 – esquema 3+1.	Faculdade Nacional de Filosofia da UB	Superior bacharel ou licenciatura	Primário
Decreto-Lei 8.530/1946 – ensino normal feito no ciclo ginasial, em 4 anos, e no colegial, em 3 anos (este último para a formação docente).	Escolas normais	Secundário	Primário
LDB 4.024/1961 – diretrizes e bases em nível nacional.	Escolas normais e institutos, lôcus de ensino superior ²³	Secundário e superior	Primário equivalente ao ensino fundamental
Lei 5.692/1971 – instituição da habilitação específica magistério.	Estabelecimento criado para a formação	Secundário e superior	Primário equivalente ao ensino fundamental
Lei 9.394/1996 – LDB.	Instituições superiores	Superior (aceita também Magistério = nível médio)	Educação básica

Fonte: AMORIM, 2018, p. 66-68.

A formação é mostrada nas Escolas de Primeiras Letras e nas Escolas Normais, que ofereciam seus cursos em nível secundário. Já os institutos, as faculdades, as universidades, as instituições de educação superior, entre outros *loci*, disponibilizavam a qualificação de professores de forma relativa e em nível secundário em alguns períodos, embora buscassem a predominância de formação em nível superior.

Na atual LDB, a formação secundária ainda é permitida para atuação na educação básica, visto que nem todos os professores possuem o grau superior. Os institutos reaparecem para a função de qualificação superior, visando atingir o que abordou o Plano Nacional de Educação (PNE) atual. Espera-se que a formação de professores para a educação básica seja uniformizada no nível superior:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

²³ “Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação” (BRASIL, 1961).

A nomenclatura do *lócus* para a qualificação docente não é levada em consideração aqui, mas, sim, se se trata de instituições formadoras de nível superior. A exigência da LDB/1996 é que essa formação seja feita em nível superior, mas ainda não se chegou ao plano pretendido: há os professores leigos da educação básica e os formados em nível secundário, equivalente ao magistério.

As políticas de formação de professores em nível superior se destacam pela dimensão da democratização formativa dos profissionais. Os dispositivos da LDB/1996, as resoluções do CNE, tratando dos programas de formação pedagógica, entre outros, buscam romper com o pensamento tecnicista da educação e alcançar a qualidade, a emancipação e a valorização do profissional docente.

A Lei 9.394/1996 determina que a formação do professor para o exercício do magistério na educação básica “[...] far-se-á em nível superior em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para atuação na educação infantil e cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

A formação adequada do professor repercute na valorização dos profissionais da educação básica e dos funcionários envolvidos no trabalho da escola. Eles foram incluídos como profissionais da educação básica pela Emenda Constitucional (EC) 53, de 19 de dezembro 2006, que deu nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; alterando a LDB no art. 61 e a Lei 12.014, de 06 de agosto de 2009.

As alterações na LDB/1996 foram regulamentadas para disporem sobre as categorias de trabalhadores. Trazem uma nova concepção de profissionais da educação. Seu art. 61 expõe sobre quem são esses profissionais de acordo com a citada EC:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior [...];

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV – profissionais com notório saber [...];
V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica [...] (BRASIL, 1996).

A LDB aborda, no referido artigo, quem são os profissionais da educação em efetivo exercício. Os pedagogos, especialistas, mestres e doutores atuam na gestão da escola (administração, supervisão, inspeção, planejamento e orientação educacional), tanto pedagógica quanto administrativa. Os trabalhadores em educação, por sua vez, podem ter função na administração da escola, desde que os cursos de formação deles tenham sido oriundos de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Os docentes podem lecionar, havendo a distinção dos formados em cursos de licenciaturas que atuam nos ensinos fundamental e médio, do 6º ao 9º ano do fundamental e da 1ª a 3ª série do nível médio. Os professores formados em cursos técnicos ou superiores, em área pedagógica ou afim, ministram no ensino médio. Os qualificados no nível médio, com habilitação em magistério, e no superior, com o curso de Pedagogia, assumem a educação infantil e o ensino fundamental, do 1º ao 5º ano.

Os profissionais da educação com notório saber ou experiência profissional podem atuar como professores no ensino médio. Eles não são formados em cursos de licenciatura, em Pedagogia ou em nível médio com habilitação em magistério, como a LDB exige. Ao serem denominados leigos, cabe-lhes a qualificação pedagógica para a educação básica:

Art. 61 IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36²⁴; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

A atuação desses profissionais consubstancia com as definições das políticas públicas de formação de professores. A valorização da experiência é reconhecida por competências e habilidades. Pelo inciso IV, infere-se a presença dos não licenciados: os graduados como bacharéis ou tecnólogos que tenham feito a complementação pedagógica. A atuação em sala de aula, por

24 “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: [...] V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 1996).

mais anos que configurem a experiência do profissional, não é suficiente, pois ele necessita da titulação, no caso, a Formação Pedagógica.

Araújo (2016) admite que a alteração legal do art. 61 da LDB avançou, com relação ao reconhecimento dos profissionais não docentes, mas também retrocedeu, com a reafirmação da possibilidade de a formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental ser realizada em cursos normais de nível médio.

Na interpretação do art. 62 da LDB/1996, aos professores é requerida a formação para atuar na educação básica em nível superior, mesmo admitindo-se a qualificação mínima em nível médio. O processo formativo mostra que, sem a complementação pedagógica, o docente é leigo, pois, mesmo tendo graduação como bacharéis ou tecnólogos, não atende à formação inicial para a licenciatura na área de atuação. Caso venha a cursar uma licenciatura ou o curso de Formação Pedagógica, terá a titulação de professor em nível próprio de graduação.

A LDB/1996 prevê, em seu art. 62, a formação para atuar na educação básica em nível superior nos cursos de licenciatura. Estabelece-se a formação docente no ensino superior e na graduação plena, com quatro anos de duração. No caso do Parfor, foi fomentada pela Capes como uma política pública de formação de professores da rede pública em exercício efetivo, nas escolas da educação básica. Ao longo de seu desenvolvimento, esse plano permitiu a oferta de cursos pelas instituições particulares, mas geralmente feita nas públicas. Por sua importância técnico-didática, considera-se o curso de Formação Pedagógica, ministrado em serviço, significativo para formar leigos atuantes da educação básica.

Os avanços são vistos, nessas políticas de formação de professores, consubstanciados pela LDB/1996. A legislação afirma que a qualificação formativa é para todos, conforme o art. 62, mas isso precisa se efetivar, já que ainda se admitem professores atuando na educação básica sem o nível superior. Ficou estabelecido que se daria a expansão formativa no período denominado por Década da Educação. No art. 87, § 4º da LDB vigente, estabeleceu-se a Década da Educação. Entretanto, em 2007, esse período foi finalizado, e o objetivo não foi atingido. Com isso, continuou admitindo o magistério em nível secundário para atuar na educação básica.

Contudo, as políticas de formação de professores têm expandido cursos para a qualificação dos docentes em exercício. Com as IESs na implementa-

ção de Instituição de Ensino Superior (ISE), a pretensão é de garantir a formação inicial em nível superior aos professores leigos das redes de ensino, em atendimento ao art. 87, § 4º, prevendo que a integralidade dos professores da educação básica tenha formação qualificada em nível superior.

Para a formação de professores, a LDB/1996, no art. 63, admite como *lócus* de formação as ISEs que fazem parte de uma ISE, ou seja: faculdades, universidades, centros universitários ou institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs). As IESs oferecem cursos variados de ensino superior, de graduação e pós-graduação, os quais são voltados para a formação de professores ou não. O aumento das IESs particulares ocorreu pela demanda de cursos de nível superior, com muitas delas oferecendo formação para professores e outros profissionais da educação:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Ao observar a legislação referida, o inciso II é destacado por tratar da manutenção de programas de Formação Pedagógica pelas ISEs para portadores de diplomas de nível superior que queiram se dedicar ao magistério da educação básica. Os institutos federais criados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, são instituições que vêm ganhando destaque na política de formação de professores. Com eles, o professor teve maior oportunidade de ingresso na instituição formadora pública, visto que obrigatoriamente os IFs ofereceriam 20% do número de vagas para os cursos de licenciaturas.

A possibilidade de ingresso em cursos formadores para os profissionais da educação sem a devida formação deu-se pela expansão das instituições e por meio de recursos públicos destinados à educação. A ideia era valorizar a atuação docente e dar qualidade ao ensino público da educação básica. Os professores estão inscritos rumo a essa valorização. A experiência ou titulação não são suficientes, pois os profissionais necessitam do curso de Formação Pedagógica.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE

Os períodos históricos das políticas de formação de professores proporcionaram a prescrição formativa da LDB/1996 como exigência para os atuantes na educação básica. O Parfor é uma política pública de formação emergencial, em nível superior, para docentes em serviço. Ele viabiliza a democratização da educação, no contexto de qualificação neoliberal.

O Parfor foi instituído pela Portaria 09, de 30 de junho de 2009. Seu objetivo é oferecer cursos de caráter emergencial, para assegurar a formação específica de professores da educação básica em serviço. Além disso, sua pretensão é diminuir o quantitativo de docentes que atuam nas escolas públicas sem a formação requerida pela Lei 9.394/1996.

A formação adequada do professor para atuar em sala de aula é uma exigência da legislação. Entretanto, ainda há os que atuam nas séries iniciais tendo apenas o nível médio. Nesse contexto da realidade da educação, o Parfor apresenta seus cursos, contribuindo com a formação do professor leigo com o curso de Formação Pedagógica, que inscreve graduados bacharéis ou tecnólogos.

Os cursos do Parfor são Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica. Entende-se por *Primeira Licenciatura* o curso destinado aos professores de nível médio, para atender aos que não possuem nenhuma formação superior. A Segunda Licenciatura é para os licenciados em outra área, para adequarem-se especificamente àquela área de sua atuação. O curso de Formação Pedagógica promove a qualificação de professores em serviço graduados como bacharéis e/ou tecnólogos – portanto, não licenciados:

o Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica (BRASIL, 2009).

As qualificações presenciais pelo Parfor são possíveis pela colaboração da Capes, dos estados, dos municípios e das instituições de ensino superior. É um programa instituído para atender à disposição do Decreto 6.755/2009:

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda: [...]

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

- a) graduados não licenciados;
- b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
- c) de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009).

O Parfor faz parte da política de qualificar professores para se adequarem à sua atuação, com o curso de Formação Pedagógica. Seus aspectos conceituais, legais e operacionais se unem com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, constituídas no Parecer CNE/CP 02, de 9 de junho de 2015, e na Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015.

A formação por meio do Parfor proporciona a adequação dos professores em atendimento ao que prescreve a LDB/1996. Os professores leigos passam pelo curso de Formação Pedagógica e se qualificam com o nível superior, estando aptos pela licenciatura da área específica de sua atuação, a fim de requererem a valorização da carreira.

3.1 Recursos para a formação de professores: viabilidade para a valorização profissional

As políticas públicas preveem recursos para a profissionalização da educação básica. Programas de formação foram instituídos com a LDB/1996, con-

forme consta no art. 63, elencando a alocação de recursos financeiros para formação de professores, que repercute em sua valorização.

A criação de fundos serve para diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como para a valorização da educação. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) são exemplos. O Fundef instituiu-se pela EC 14, de 12 de setembro de 1996, disposto pela Lei 9.424/1996. Com vigência de 10 anos, foi substituído pela EC 53, de 19 de dezembro de 2006, que estabeleceu novos aspectos para a educação, como o financiamento da educação básica, com a criação do Fundeb.

Os recursos para a educação são destinados ao ensino fundamental e à formação de seus professores. O art. 22 da Lei 11.494/2007 estabeleceu que pelo menos 60% do Fundo seriam aplicados na remuneração dos profissionais da educação pública em efetivo exercício, com suas atividades nesse nível educacional.

A implementação do Fundef permitiu que muitos municípios fizessem parcerias com as IESs, para garantir aos professores leigos das redes de ensino acesso à formação inicial. O convênio entre os entes federados e as instituições superiores possibilitou a efetividade de programas especiais de formação de professores em exercício:

vários governos dos estados e dos municípios firmaram parceria, mediante convênios com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 34).

A medida política proporcionou a expansão do ensino superior mediante convênios com universidades federais, estaduais ou comunitárias e com instituições privadas. As despesas com qualificação docente alcançaram “[...] inclusive as de formação inicial em caráter emergencial, com o intuito de tornar esses profissionais habilitados ao exercício regular da docência ou propiciar a sua capacitação mediante cursos de aperfeiçoamento e reciclagem” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 32).

A Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamentou o Fundeb e os recursos para a educação básica. O Fundeb abrange mais níveis e modalidades da educação básica do que os favorecidos pelo Fundef, pois contempla a educa-

ção infantil, a urbana, a profissionalizante e a de jovens e adultos, integrada à educação profissional, especial, indígena e de quilombolas. Pode-se dizer que é uma política que visa à valorização da educação básica.²⁵

Gatti, Barreto e André (2011, p. 33), referindo-se ao Fundeb, afirmam que “[...] permanece a subvinculação de 60% dos seus recursos para a remuneração e o aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação em efetivo exercício no setor público”. Infere-se que tais recursos devam melhorar, de alguma forma, a formação, a carreira e as condições de exercício profissional do docente. Esses são aspectos significativos que se constituem no desenvolvimento do ensino e da qualidade da educação, não sendo tarefa confiada aos municípios.

Os programas de educação estão vinculados aos de formação, havendo, na LDB, inciso V, art. 11, o impedimento de municípios atuarem na formação de professores. Eles podem até se dedicar a outros níveis de ensino, como os anteriores ao fundamental, mas, assim como afirma Saviani (2010, p. 386-7): “[...] somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino”.

A destinação de fundos necessários para a educação se coaduna com o que Araújo (2016) relata a respeito da formação e da valorização docente, destacando a responsabilidade – disposta no art. 67 da LDB/1996, nos estatutos e nos planos de carreira do magistério público – dos sistemas de ensino em que constem as condições dignas de trabalho para o processo de valorização do profissional docente, isto é:

[...] o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; o piso salarial profissional; a progressão funcional baseada na titulação, habilitação e avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho (ARAÚJO, 2016, p. 200).

Reafirma-se que o ingresso do professor na educação básica pode ser feito mediante concurso público, direcionado para a disciplina ou as disciplinas compatíveis com a área em que ele atuará na docência. Entretanto, a

²⁵ Essa valorização também é feita por meio da Lei do Piso Nacional Salarial do Magistério 11.738, de 16 de julho de 2008.

incompatibilidade entre formação-atuação ainda é preocupante para a definição de políticas de formação desses profissionais. Como são atuantes na escola básica, requerem-se suas capacitações em serviço, valendo-se de cursos, como o emergencial do Parfor - Formação Pedagógica. Para corrigir tal distorção, é necessário que haja efetivo regime de colaboração entre os entes federados: União, estados e municípios. As mudanças da LDB/1996 da última década viabilizaram a formação esperada definida nas metas e estratégias do PNE (2014-2024).

No contexto educacional brasileiro, há mais de um projeto que sustenta as políticas de formação de professores, existindo entre eles uma tensão pelo poder. O primeiro fundamenta-se na concepção histórico-social, tendo como paradigma as relações entre cultura, sociedade e educação. A qualificação do profissional é entendida como um processo que começa com a formação inicial e segue ao longo da carreira. O segundo projeto, pela influência do neoliberalismo, abrange as políticas educacionais que se vinculam às práticas institucionais do mercado de trabalho. A formação para o trabalho docente cabe ser firmada em bases de estudo da conduta humana que são indispensáveis nos meios sociais em os saberes interagem.

3.2 As políticas públicas de formação de professores no contexto do neoliberalismo

As políticas educacionais se inscrevem nos processos preconizados pelo modelo neoliberal, destacando o Parfor na política de formação de professores em serviço, a partir da oferta de cursos emergenciais, no contexto da Nova Gestão Pública (NGP), também denominada por gerencialismo²⁶. Na influência do neoliberalismo, as políticas de formação de professores das duas primeiras décadas do século XXI estão abordadas na criação e no desenvolvimento do Parfor.

O neoliberalismo é uma ideologia, cujas postulações têm a minimização do Estado e a maximização do mercado (BIANCHETTI, 2001). Essa ideologia interfere em todas esferas governamentais, com forte ingerência não só na economia, mas em outros aspectos das políticas públicas, afetando particu-

²⁶ O gerencialismo visa à superação do modelo da burocracia da administração pública e tem como foco os resultados. Os procedimentos flexíveis alcançam mais resultados (SHIROMA; CAMPOS, 2006).

larmente a educação e os processos de formação de professores para a padronização das relações sociais, sempre em função do capital.

Desse modo, nas políticas de formação de professores, o modelo neoliberal atua de forma a padronizar a educação dentro da lógica capitalista. O Estado desempenha seu papel no tocante a políticas públicas voltadas para o interesse da classe dominante, que está sempre no poder; os programas de formação dos docentes, por sua vez, são voltados a situações emergenciais focalizadas. Preconizam-se as ideias neoliberais na qualificação em nível superior, como menciona o art. 62 da LDB, mas também é admitida a formação mínima no curso de magistério do ensino médio para atender a necessidades urgentes.

A ideologia neoliberal exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, rejeitando veemente a intervenção estatal na economia e nas políticas sociais como a educação. Segundo Boito Júnior (1999), o discurso neoliberal procura mostrar a superioridade do mercado frente à ação do Estado. Seguindo orientações dos organismos internacionais, a LDB 9.394/1996 não correspondeu à expectativa de que todo professor da educação básica já tivesse o ensino superior, mesmo com sua expansão, na década de 2000, nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas das IESs.

A qualificação para professores leigos, como já afirmado, faz parte de políticas educacionais, como as do Parfor. O conjunto de ações para formar professores em serviço, a exemplo do Parfor, decorre da Reforma de Estado iniciada na década de 1990 – a *New Public Management*, ou NGP (termo utilizado no Brasil) –, passando da administração burocrática para a gerencial:

a partir dos anos 80 – momento em que os Estados Unidos passam a exercer o seu poder e sua hegemonia sem qualquer limite, pois os principais grupos financeiros e industriais do mundo estão localizados em seu território -, as elites políticas, econômicas e militares norte-americanas optaram por obrigar o restante do mundo a adotar o seu ritmo. Um dos primeiros passos foi dado em 1973, quando os Estados Unidos decidiram abandonar o regime de câmbio fixo de Bretton Woods, estabelecido em 1944, como base para o desenvolvimento da economia depois da Segunda Guerra Mundial. Por meio desses acordos foram criados diversos órgãos supranacionais para coordenar a reconstrução das economias mundiais; entre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (SANTOMÉ, 2003, p. 16).

A adoção da ideologia neoliberal do Estado Mínimo regulado pelo mercado é oriunda dos Estados Unidos e da Inglaterra. Está baseada na minimização do Estado como o provedor de bens sociais – o *Welfare State* – e na sua

maximização como regulador da lógica do mercado. Instituiu-se a Reforma do Estado, que se deu no momento em que o Brasil passava por desafios e contradições centradas na política econômica de alta inflação. As novas concepções acerca de como gerir o Estado e de qual é o seu real papel estão presentes ante essa nova realidade brasileira que é imposta pelo governo.

A neutralidade estatal frente ao crescimento do neoliberalismo mostrou-se claramente com a crise do modelo econômico em 1974, quando a economia mundial se encontrou em recessão, pela crise do petróleo, e as ideias neoliberais passaram a fortalecer o Estado capitalista. O neoliberalismo defendia a manutenção do Estado forte para romper com o poder dos sindicatos, mantendo o controle dos recursos com os gastos nas áreas sociais, por intervenções econômicas²⁷.

A temática da Reforma do Estado tem dominado a agenda política internacional, desde os primeiros anos da década de 1980. Os pensadores neoliberais argumentam que o igualitarismo, promovido por esse modelo, destruiria a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Ademais, a desigualdade seria um valor positivo, pois disso precisariam as sociedades ocidentais (ANDERSON, 1998).

De certa forma, a reformulação do aparelho estatal se tornou uma questão praticamente universal, como resposta à crise econômica que paralisou os países nos três últimos decênios do século XX. Tais reformas justificariam-se à medida que o esgotamento fiscal do antigo modelo de desenvolvimento econômico-social montado no pós-guerra se mostrava mais patente.

Na conjuntura brasileira, constitui-se uma reforma estatal que foi balizada por quatro problemas, durante o processo de reformulação estatal: 1) econômico-político, de delimitação territorial; 2) redefinição do papel regulador do Estado; 3) econômico-administrativo, de recuperação da governança ou da capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo Governo; e 4) político, de aumento da governabilidade ou da capacidade política governamental de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar (PEREIRA, 1998).

A política social adentra o campo político, administrativo e econômico, mas, conforme Boito Júnior (1999, p. 77), principalmente a área econômica. Nota-se que “[...] a pobreza não é um dado natural com o qual se deparam os

²⁷ Em sua aplicação prática, a hegemonia neoliberal iniciou-se no final dos anos de 1970, quando foi eleita Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, em 1981, nos EUA.

governos neoliberais; ela é produzida pela própria política econômica neoliberal, que reduz o emprego e os salários e reconcentra a renda”.

A avaliação socioeconômica, nesse ponto, liga-se ao que Silva (2002) mostra com as concepções de *avaliação política* e de *avaliação de políticas*, o que nos possibilita refletir sobre alguns aspectos característicos da NGP, que envolvem a seguinte questão: se realmente as políticas públicas adotadas nessa gestão atingem o seu objetivo, como melhorariam a qualidade da educação e da formação dos professores? Nas duas avaliações, a percepção é de uma política que nunca conseguiu resgatar a dívida histórica do preparo de professores em licenciaturas compatíveis com as suas atuações na educação básica.

Dourado (2010) afirma que a política de educação é de Estado, ultrapassando os limites de mandatos presidenciais. Há a indicação da necessidade de fortalecer os papéis da população ao requerer a participação social nos significativos avanços da educação. Contudo, a racionalidade neoliberal dita as regulamentações, como no caso do Parfor, por meio da Capes, e relação às políticas neoliberais de formação de professores.

Manifesta-se, nesse caso, a política de formação em meio à atuação do Estado, o qual cria as condições necessárias para a centralização e a concentração de capital no setor privado. Ianni (1988) interpreta as ideias de Marx, cujo capitalismo é compreendido como fenômeno social total. A interpretação da sociedade e do capitalismo é observada quanto às relações do Estado com os setores dominantes, que determinam o padrão de desenvolvimento social.

A assimetria entre as classes sociais (com os populares não participando das decisões) é taxada por marxistas, mas o planejamento econômico, político e social passa a ser pensado também sob outro viés de dominação. O materialismo histórico não necessitaria emprestar categorias e conceitos de outras ciências não sociais para a apreensão do movimento contraditório do real. Nessa percepção, para além da discussão teórico-metodológica, as colocações tratam de possibilidades da práxis efetiva na vida social.

Bianchetti (2001) afirma que há um fracasso econômico na aplicação das teses do Estado Mínimo e das formas de gestão gerencialista, como a desregulamentação, a privatização e a instauração da lógica do mercado, as quais interferem nas políticas educacionais, o que implica, por um lado, a exclusão das majorias na produção de sociedades profundamente desiguais

e, por outro, a ideia de que todos têm de adaptar-se às suas normas. O autor acrescenta que o FMI e o Banco Mundial são os que implementam e convenção denominam as economias à nova ordem mundial.

Para considerar a análise das políticas educacionais no contexto neoliberal, dois aspectos devem ser ressaltados: o primeiro é a concepção social que influencia a capacitação das pessoas, entre elas, a formação de professores; e o segundo refere-se às “[...] políticas para a educação desenvolvidas pelo governo como parte das políticas sociais, que se refletem nas características e funções propostas para o sistema educativo” (BIANCHETTI, 2001, p. 94).

No primeiro aspecto, as políticas educacionais são refletidas nos projetos político-pedagógicos dos cursos e nos conteúdos dos currículos. No segundo, os fundamentos dessas políticas seguem a lógica do mercado, sendo a função da escola reduzida para a formação de recursos humanos. Nota-se que, nesses dois aspectos, a concepção política é dominante, com a intenção de favorecer seus projetos políticos.

A formação de indivíduos responde às exigências do mercado, sendo aspectos percebidos na NGP, gestão gerencial, cujas características estão presentes na escola como uma forma de administrá-la e são baseadas nos modelos mercadológicos incentivadores da competição, da mercantilização e da privatização da escola. Há uma tendência de padronizar a escola pública. Os resultados da aprendizagem dos estudantes nos testes estandarizados em avaliações de notas nem sempre sugerem a qualidade. Assim, a educação passa pela ideologia neoliberal, em que o Brasil segue as recomendações dos organismos internacionais, sobretudo no que diz respeito à formação de professores:

a reforma educacional implementada no Brasil, nas últimas décadas, ocorreu no âmbito da redefinição do papel do Estado, tomando como referência os pressupostos neoliberais, a globalização da economia e a reestruturação produtiva. Essa conjuntura criou condições para o surgimento de paradigmas econômicos mais flexíveis que vêm substituindo o modelo taylorista/fordista, em uma tentativa de responder às novas configurações assumidas pelas economias internacionais (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 746).

O ato de reformar a educação partiu das orientações presentes no documento do Banco Mundial²⁸, do ano de 1995, intitulado por Ensino Superior: Li-

28 O Banco Mundial foi criado na Conferência de Bretton Woods, em 1945, com o intuito de proteção dos indicadores econômicos. Isso não significou que houve automaticamente a melhoria das condições de vida da população (SILVA, 2002).

ções Derivadas da Experiência. Conforme Cabral Neto e Castro (2011), no Brasil, nas duas últimas décadas, houve crescimento do número de cursos para a formação de professores a partir da expansão do setor privado no ensino superior, da educação a distância e dos programas especiais (emergenciais) nas instituições públicas:

a reforma educacional, em consonância com tais orientações, tem priorizado os seguintes eixos: a) focalização de programas – procura-se substituir o acesso universal aos direitos sociais e bens públicos por acesso seletivo; b) descentralização – possibilita a utilização de estratégias para propiciar a democratização do Estado e a busca de maior justiça social; c) privatização – entendida, no seu sentido mais amplo, como a transferência das responsabilidades públicas para organizações ou entidades privada; d) desregulamentação – que tem por objetivo criar um novo quadro legal com vistas a diminuir a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos educacionais privados. Esse princípio realiza-se pelo ajuste da legislação e dos métodos de gestão das instituições educacionais às novas diretrizes propostas para a política educacional e vem influenciando diretamente a organização e a gestão do sistema educacional, interferindo na formulação e na condução das políticas para o campo, determinando novos papéis e funções para os profissionais da educação, em todos os níveis de atuação (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 747).

Por um lado, a reforma mencionada pelos autores mostra aspectos privados de focalização, descentralização, privatização e desregulamentação da gestão educacional. Por outro lado, a sociedade política, representada aqui pela Capes, leva a efeitos as políticas de formação de professores por instituições públicas, como os cursos oferecidos pelo Parfor, frente aos desafios relativos ao contexto neoliberal.

O contexto neoliberal tende a determinar as regras para a educação. O discurso desse modelo é o de torná-la uma mercadoria. O papel estratégico de transmitir os princípios neoliberais pela educação, conforme Marrach (1996, p. 46), consiste em

[...] atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.

A escola forma alunos para atuarem no mercado, havendo uma relação com o ideal do neoliberalismo. Esse implanta no campo educacional um processo de alienação que afasta os aspectos políticos e éticos que poderiam zelar pela intuição da educação que promove a plena cidadania. No capitalis-

mo, o mercado subordina as relações sociais ao seu interesse. Ao seguir essa subordinação, a escola prepara pessoas para se adequarem às exigências da sociedade capitalista.

Surge a crise política brasileira que tem implicações na educação, cujo embate tem o intuito de avançar a educação como direito de todos, sendo um campo das relações sociais. Mas para que serve a educação? Ela é considerada uma prática social adequada a um fim geralmente econômico, tendo como papel a qualificação do trabalhador para o mercado. Esse será explorado pelo sistema de produção de mercadorias e serviços.

Nessa visão, a prática educacional constitui-se na obrigatoriedade e na gratuidade para todos, porém a formação é restritiva, já que, em universidades públicas, a demanda é comparada ao número de vagas e, em particulares, torna-se inviável pelo custo das mensalidades. Para enfrentamento dessas questões, pode ser proposta uma agenda de lutas por políticas de direito à educação, à laicidade, à gestão democrática, à qualidade na formação e à defesa da escola pública. A implementação de novas políticas de formação de professores desenvolve a concorrência, que muda resultados de exclusão e divergências entre classes.

Desse modo, o profissional precisa adequar-se à formação exigida para continuar atuando em sala de aula. Ao romper os problemas de ingresso na formação, ele não somente busca o conhecimento pedagógico, com foco metodológico e didático, para uma transformação da sua práxis, mas também visa ao processo de reflexão sobre a sua atuação, a fim de apreender a aprender para a vida e o ato de ensinar.

A qualificação dos profissionais é influenciada pela transformação social que organiza o campo educacional que prepara professores com formação adequada para lecionar na educação básica. A LDB/1996 afirma as adequações necessárias para essa formação, que agrega em sua história o contexto do neoliberalismo, o qual, de seu turno, apresenta as políticas públicas emergenciais, dando realce ao Parfor, com seus cursos realizados em serviço.

3.3 O PARFOR como política de formação emergencial

Analisa-se o Parfor como uma política pública de Estado que propicia a qualificação de professores, com a colaboração dos entes federados. É um

plano de formação docente que se desenvolve mediante cursos de caráter emergencial, de preferência presencial, para os profissionais em exercício efetivo na rede pública de ensino da educação básica. Integrando um conjunto de políticas públicas do governo federal,

[...] o Parfor é considerado um programa de natureza emergencial, pois vem com o intuito de viabilizar a correção dos déficits significativos em relação à formação de professores, mas mesmo com esta natureza, ele tem sido considerado um dos planos criados nas últimas décadas com maior longevidade e abrangência nacional (ANDRADE; MORORÓ, 2017, p. 10).

O objetivo do Parfor é formar os professores leigos que não tenham curso superior ou qualificação pedagógica necessária à sua atuação, cumprindo exigência da LDB/1996, confirmada no art. 62. Como oferta uma formação em serviço, procura atender a demanda já existente na realidade das escolas do Brasil.

Para a efetivação do Parfor, é necessário, por meio do regime de colaboração, apresentar o Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, contando ainda com a parceria das IESs, que oferecem a formação para professores e as condições para ofertar os cursos do Parfor. A colaboração se dá conforme planos estratégicos formulados pelo Fórum Estadual Permanente de Formação e de Valorização do Magistério (Fepad), havendo, em cada estado, um fórum, mediante adesão a essa política de formação.

Os Fepads são responsáveis pela construção do planejamento estratégico para a formação de professores e o seu acompanhamento. Já a Capes está incumbida do fomento e do acompanhamento dos cursos de qualificação dos profissionais da educação básica. A União presente na ação da Capes, representando o MEC, fomenta a política de formação de professores.

Com a proposta de avançar na formação de professores, em 2009, o MEC delegou à Capes a função de fomentar o Parfor, pela Diretoria de Educação a Distância (DED), instalada em 2012, pois, de 2007 a 2012, permaneceu na Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)²⁹. Essa ampliação das funções da Capes se deu em 11 de julho de 2007, pela Lei 11.502.

A DED desenvolve programas como o Piso Nacional do Magistério; os cursos de mestrado profissional para educadores das redes públicas; o Pro-

²⁹ A sigla *DEB* pode se referir à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica ou à Diretoria de Educação Básica Presencial.

grama Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Estes representam iniciativas do Estado para qualificar professores e, assim, melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Almeja-se atender à política internacional dos países da América Latina, que se apresentavam em condições frágeis de desenvolvimento para competirem no mundo globalizado.

Araújo (2016) descreve a correlação entre o Pibid e o Parfor para o fortalecimento da formação inicial. Ambos fazem parte de programas que a DEB oferece para a população, estando relacionados aos cursos de formação inicial de professores. O Pibid valoriza a formação em licenciaturas, sendo mecanismo de incentivo ao oferecer bolsas aos estudantes. Por meio dele, aprimora-se o conhecimento adquirido no curso, já que é realizado nas escolas de educação básica, propiciando aos licenciados a reflexão sobre as relações entre os conteúdos científicos, pedagógicos, filosóficos etc. e a realidade da escola. Ele está entre os garantidores de acesso à formação docente e à permanência dela, cabendo aos entes da federação:

[...] adotarem mecanismos facilitadores de acesso e permanência dos docentes em cursos de formação em nível superior para atuarem na educação básica pública. Dentre eles, cita especificamente a necessidade de manutenção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) oferecido a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 1996).

Instituiu-se a participação da administração direta para o desenvolvimento da educação. Souza (2014) reafirma a necessidade de participação dos entes federados no compromisso com as políticas públicas, como no caso do Parfor, por meio dos Planos de Ações Articuladas (PARs) sugeridos pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), o qual tem como ideia embrionária o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

[...] para a adoção de ações que assegurem a melhoria da qualidade da educação básica. No referido decreto, ficou evidente a perspectiva, emanada da UNESCO, de centralidade da qualidade da educação básica, estabelecendo-se, entre outros focos de ação, a instituição de um programa próprio, ou em regime de colaboração entre União, estados e municípios, para formação inicial e continuada de profissionais da educação. Nesse contexto, considerando a necessidade de articulações mais estruturadas para se efetivar um programa de qualificação de docentes em larga escala, em 2009, tais ações foram destacadas do PAR, institucionalizando-se o Parfor (SOUZA, 2014, p. 636).

Sobre essa política, Abdalla, Maimone e Moreira (2013) expuseram a entrevista realizada com o diretor da DEB da Capes da época, o professor João Carlos Teatini. Nela, foram mencionados a implementação e o significado dessa formação para a educação brasileira. O entrevistado pontuou se realmente os sistemas de ensino e as instituições formadoras estão conseguindo interagir:

[...] a meta é diminuir o déficit de professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais que atua sem formação adequada às exigências da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996). Trata-se, desse modo, de um esforço histórico inédito de articulação envolvendo as diferentes esferas responsáveis pela gestão de políticas públicas relacionadas à formação, num fim único, que é a melhoria da qualidade da educação brasileira. [...] Há Estados em que os fóruns são bem atuantes e articulados, o que enseja numa gestão mais eficaz das ações propostas, entretanto, alguns fóruns ainda se encontram num estágio bem incipiente, reflexo das dificuldades de interação institucional das instâncias políticas envolvidas no âmbito dos Estados e Municípios (ABDALA; MAIMONE; MOREIRA, 2013, p. 157-158).

A Portaria MEC 883, de 16 de setembro de 2009, fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento dos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente. O Parfor é viabilizado pela ação desses fóruns, criados como dispositivos encarregados de elaboração e acompanhamento do Plano Estratégico. Os fóruns são responsáveis pelo cumprimento dos objetivos – conforme descrito no art. 4º do Decreto 6.755/2009 –, também mencionados pelas autoras Gatti, Barreto e André (2011, p. 54):

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. § 1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal. [...]

Os Fóruns são órgãos colegiados que têm como finalidade organizar, também em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Suas atribuições são: elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, apoiado no censo escolar da educação básica: articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no estado.

Nos artigos 1º, 2º e 3º do Decreto 6.755/2009, estão dispostos os objetivos dessa política. Segundo Mororó (2011), uma política de formação de professores apresenta os princípios desenvolvidos a partir de quatro pilares básicos: a) demarcação da formação docente para todas as etapas da educação básica; b) compromisso do Estado; c) reconhecimento da escola e das demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e continuada dos docentes do magistério; e d) colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política:

o reconhecimento da formação de professores como um compromisso público de Estado para assegurar o direito a uma educação de qualidade através de regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios, revertendo para a federação a obrigatoriedade de financiar essa formação em instituições públicas (MORORÓ, 2011, p. 35).

Nota-se a assinalação do papel do Estado, que obrigatoriamente assegura a educação para os cidadãos brasileiros de 4 a 17 anos, gratuita e laica, financiando a formação docente presencial para os cursos regulares de licenciaturas e os do Parfor, como uma política de formação de professores. O espaço escolar é reconhecido como uma necessidade de formação continuada, e os cursos são realizados em instituições formadoras públicas. Entretanto, para Souza (2014), o Parfor, como toda política, está permeado por força de poderes de grupos de interesse:

com relação ao embate de forças que permeiam o programa, é possível considerar quatro grupos de interesse: a) os professores das redes estaduais e municipais de educação básica, beneficiados diretamente pelo Plano; b) as instituições que oferecem os cursos e seus professores formadores, agraciados com recursos financeiros para o desenvolvimento das ações de qualificação; c) os órgãos públicos responsáveis pela gestão do Parfor, na disputa por prestígio e recursos dentro do governo; e d) as secretarias estaduais e municipais de educação, beneficiadas politicamente pela melhoria de indicadores de qualificação docente, que tendem a impactar positivamente a percepção de qualidade da educação básica (SOUZA, 2014, p. 634).

Um dos grupos de interesse destacado pelo autor é o do próprio Governo, tendo a União, os estados, o DF e o municípios³⁰ ações conjuntas nos fóruns com as secretarias de educação dos estados. O Estado reconheceu a necessidade de instituir políticas educacionais para qualificar professores, no sentido de ter um órgão diretor responsável para fomentar e acompanhar as propostas de formação de professores.

³⁰ Os municípios não são responsáveis por formar professores, visto que têm a incumbência apenas da educação básica. Mesmo assim é colaborador das instalações de instituições superiores de formação de professores.

Nessa perspectiva de participação para desenvolver o Parfor, a colaboração dos estados vem por meio da celebração de ACT pelo MEC e por intermédio da Capes. Também as IESs firmam o Termo de Adesão ao ACT, conforme art. 1º da Portaria 9, de 2009. Esses parâmetros de disponibilização do sistema de formação começam pelas demandas, para promover o acesso à pré-inscrição, conforme descrevem Pessoa e Araújo (2013, p. 25):

para realizar a gestão do Plano, o MEC criou o sistema denominado Plataforma Freire, cuja principal função era disponibilizar os cursos de formação inicial e continuada oferecidos pelas IPES para que os professores pudessem realizar sua pré-inscrição e concorrer às vagas ofertadas [...] as demandas por formação inicial e continuada deveriam ser apresentadas nos Planejamentos estratégicos, elaborados pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente de cada Unidade da Federação.

Os planejamentos estratégicos são elaborados pelos fóruns, gerenciados pela Plataforma Freire e disponibilizados pelas IESs. Eles configuram o sistema que disponibiliza as vagas ofertadas para a pré-inscrição do segundo grupo de interesse, composto pelos professores cursistas atuantes da rede de educação básica pública. Eles podem se matricular em cursos do Parfor livremente. Embora os outros profissionais da educação tenham ganhado esse direito, após 2016, devido à ampliação dada a eles (SOUZA, 2014), não pode ingressar no curso de Formação Pedagógica quem apresenta diploma de licenciatura, mas apenas os bacharéis e tecnólogos.

Essa ampliação surgiu pela disponibilidade de outro grupo de interesse em oferecer oportunidades àqueles com função na educação. São as instituições formadoras que observaram que, se não houver o interesse de participação dos professores realizarem o curso, não haverá a sua efetivação, mesmo porque a Capes só abre turma com no mínimo 30 alunos. Pensando assim, para que a política se viabilizasse, foi necessário que as universidades públicas se responsabilizassem pela formação. Desse modo, a operacionalização do Parfor requer interesses conjugados, conceituando o Programa e demonstrando seus cursos. Cada instituição desempenha seu papel: Capes, IESs e secretarias de educação dos estados unidas para que os cursos sejam oferecidos aos professores sem a formação exigida por lei.

Por meio da Capes, na Plataforma Freire, a operacionalização é efetivada: a oferta de cada estado é discutida, cabendo ser aprovada no Fórum. Participam do Fórum o MEC, a Capes, as IESs, o sindicato dos professores, o CNE, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope),

entre outros. A demanda é apontada no Fórum para decidir sobre a oferta nas IESs formadoras. Nele, as secretarias municipais e estaduais de educação apresentam as demandas de formação de professores de cada rede, e as IESs disponibilizam a oferta.

Todos os professores em atividade podem se inscrever no processo de seleção de vagas, do quadro efetivo ou temporário, desde que estejam em exercício há três anos e sejam bacharéis ou tecnólogos. Após a inscrição na Plataforma Freire, a Capes permite a abertura de turma com um número de alunos estabelecido no Regulamento do Parfor da Capes – antigo Manual Operativo do Parfor. Caso a turma seja liberada, começam as matrículas nas IESs, e, se estas atingirem o número estabelecido no Regulamento do Parfor, o curso será autorizado pela Capes.

No Regulamento do Parfor, encontram-se as informações necessárias para a implementação do curso na IES, que assina o contrato de Termo de Adesão do Parfor. Neste, constam, por exemplo, as funções dos professores, as suas gratificações e os encargos dos coordenadores do Parfor nas IESs, entre outras definições para a organização de cursos.

Ao contextualizar o Parfor frente ao cenário econômico, social, político e educacional, considera-se a sua repercussão para a educação como um meio de luta para viabilizar a formação adequada conforme a legislação. Pelo Parfor, professores têm a oportunidade de ingressar em cursos superiores de Formação Pedagógica, de modo que podem ter acesso à formação inicial pública e gratuita.

Por um lado, tais profissionais do magistério que optam pelo curso do Parfor demonstram compromisso com a escola pública e se filiam ao projeto sócio-histórico da sociedade que visa à educação de qualidade referenciada no social. Por outro lado, existem os adeptos da visão mercantilista, a qual determina que a formação de professores se embasa no conceito de *competência*, o que minimiza o conhecimento fundamental no regulamento das questões educacionais pelas leis de mercado.

Nessa percepção, certas medidas governamentais são atravessadas por interesses que contradizem propostas para a melhoria da educação, sobretudo na atual conjuntura nacional, em que há escassez de recursos financeiros, em decorrência da Emenda Constitucional 95/2016, que congelou os recursos para as áreas sociais por 20 anos. Essa medida provocou a expansão dos cursos de formação de professores na iniciativa privada e na modalidade de

oferta do Parfor, que deixa de ser presencial para transformar-se lamentavelmente em curso a distância.

Mesmo assim, considera-se que a modalidade de formação do Parfor é de suma importância para a efetivação da política de formação de professores e conta com o envolvimento de várias instâncias responsáveis pelo desenvolvimento da educação no país. Cabe a cada uma delas um esforço para atingir os objetivos propostos por essa política que estabelece o oferecimento de cursos de qualidade aos professores atuantes da rede pública de ensino da educação básica, devido à inadequação da formação exigida pela LDB/1996.

A organização dos cursos do Parfor de Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica, nos campos curricular e pedagógico, viabiliza as diretrizes de formação de professores das legislações LDB/1996, Parecer CNE/CP 02/2015, Resolução CNE/CP 2/2015 e PNE (2014-2024) – aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

3.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais e as metas do PNE para a formação docente

As disposições do PNE, aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com diretrizes e metas para os 10 anos seguintes, buscaram instituir a formação de todos os professores, mas não conseguiram esse intuito. A Lei 13.005/2014, que aprovou o PNE (2014-2024), distingue suas metas e estratégias relativas à formação e à valorização dos profissionais do magistério. A aprovação desse PNE inaugurou uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, com proposições para um decênio. O PNE traz 20 metas, e cada uma delas contempla estratégias que englobam a educação básica e o ensino superior, havendo ainda as relacionadas às etapas e às modalidades desses dois níveis formadores.

Diante das mudanças político-sociais da educação, articulam-se os sistemas estaduais e municipais de ensino e são contempladas as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, a partir da colaboração entre os entes federativos. Esse ato colaborativo repercutiu na efetivação do PNE 2014-2024, com a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014:

vários governos dos estados e dos municípios passaram a firmar convênios com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas

comunitárias para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 34).

A organização que visa desenvolver os programas de licenciatura se relaciona com a notoriedade do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do regime de colaboração, o qual tem por objetivo articular os sistemas de ensino dos entes federados. Seu desenvolvimento está embasado em preceito constitucional, estabelecendo o regime de colaboração e de organização do ensino, que assegura a universalização da educação básica, como se constata na CF/1988:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1998).

Um ente da federação pode contar com a participação do outro para a universalização referida nesse artigo da CF/1988. A educação padronizada nos países é descabida, já que a jornada escolar varia em cada cultura, havendo umas com quatro horas de duração, outras com até 12 horas. O acesso à educação depende da realidade, que amplia o conhecimento sobre as necessidades formativas.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2009, publicou o relatório denominado por Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro, baseado nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007. Conforme dados do relatório, havia um contingente de 6,3% de professores leigos no magistério da educação básica. Sem a formação mínima para exercer a função, conforme a LDB/1996, admite-se o ensino médio com habilitação para o magistério:

os resultados do Censo Escolar de 2007, ao mesmo tempo em que oferecem dados sobre o perfil dos profissionais da educação, ampliam o conhecimento sobre a formação do professor, com o fornecimento de dados que melhor caracterizam sua escolaridade (áreas de formação de graduação e pós-graduação, de formação continuada, disciplinas ministradas, dentre outras) e que se constituem em informações importantes para o planejamento e o monitoramento das ações voltadas para a formação inicial e continuada desses profissionais. No que se refere à escolaridade dos professores da educação básica, os dados revelam um total de 1.288.688 docentes com nível superior com-

pleto, que correspondem a 68,4% do total. Daqueles com graduação, 1.160.811 (90%) possuem licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional vigente (BRASIL, 2009, p. 25-26).

Analisa-se que, em 2007, o número de professores graduados era relativamente abrangente, mas a realidade das escolas mostra que há os licenciados atuando em área distinta de sua formação. Os dados mostram que 10% dos graduados não tinham ainda a Formação Pedagógica para atuar em sala de aula. Esse percentual favorece a criação de cursos do Parfor para atender à demanda de professores leigos que estão em serviço.

No mesmo relatório do Inep de 2009, é mostrada a análise realizada sobre a adequação do curso de graduação dos professores às disciplinas em que atuam, para mapear as necessidades das demandas das redes de ensino público em relação à formação docente das disciplinas em que há maior carência de professores:

os dados evidenciam aspectos positivos como o elevado número de professores com graduação e licenciatura em todas as etapas da educação básica, ainda que haja descompasso entre a formação do docente e a disciplina com a qual trabalha. [...] Entretanto, a persistência da presença de professores leigos atuando nas escolas brasileiras, em proporções que variam entre 10% e quase 30%, indica a necessidade de um olhar diferenciado para o tema específico da formação desses professores (BRASIL, 2009, p. 48-9).

Os dados de 2007 são observados juntamente com os de 2013. Nota-se que a formação de professores no país tem se desenvolvido rumo à valorização desses profissionais. A qualificação tem sido difundida pelo esforço estatal juntamente com as instituições formadoras, que diminuíram o número de leigos.

Mesmo diante do reconhecimento dos avanços na formação de professores, ainda prevalecem, na contemporaneidade, obstáculos para a criação de um SNE que efetive, na prática, o que está estabelecido no documento do PNE (2014-2024). Esse plano apresenta 20 metas para melhorar a educação.

A Meta 17 explicita a formação docente e a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica no que diz respeito à equiparação salarial dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Aspecto relevante para o comprometimento da nação com a educação é justamente valorizar e formar professores, com planos de carreira e salários atrativos, a partir do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), e mais vagas

de ingresso no serviço público mediante concursos. Tudo isso favorece a inclusão de profissionais qualificados na rede pública de ensino, o que consequentemente contribui para a qualidade do aprendizado.

Andrade e Mororó (2017) ressaltam que, no PNE de 2001, foi estipulado que 70% dos professores da educação básica concluiriam sua formação em nível superior até 2011. Dados demonstraram que, em 2011, eram de 74% e, em 2016, 77,5% deles com o nível superior, mas nem todos licenciados, como prevê a atual LDB. Entretanto, ainda há tempo para que essa meta do PNE de 2014 seja atingida até 2024, apresentando a integral formação superior em licenciaturas dos docentes. Trata-se de formar leigos, sendo um número significativo de bacharéis que atuam como professores nas escolas da educação básica, em que

[...] os programas de formação têm vida útil, isto é, datas para início e fim e não se configuram políticas contínuas e sim emergenciais. Assim, surge a criação de alguns programas emergenciais para formação de professores, em sua maioria financiada pelo Banco Mundial, dentre eles, podemos citar o Programa de Formação de Professores em Exercício (ANDRADE; MORORÓ, 2017, p. 6).

Uma das metas desse PNE foi identificar os professores leigos em exercício e organizar cursos de formação para eles, possibilitando-lhes adequação à exigência da LDB/1996. O professor leigo é aquele sujeito que não tem qualificação pedagógica para exercício em magistério na educação básica. Ele faz parte do conjunto dos sem a formação mínima de nível médio, com a habilitação em magistério e o graduado sem a licenciatura.

Em relação à expansão dos cursos, os dados demonstram que, de maio de 2009 a dezembro de 2012, o Parfor colocou em sala de aula 54,8 mil professores em turmas especiais e encerrou o Programa, no ano de 2013, com 70.220 matriculados. Segundo o balanço da Capes (2013), o desenvolvimento do Parfor representa uma oportunidade para os estados cumprirem a determinação da atual LDB.

A política de formação de professores é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, quanto aos seus cursos. Observa-se que, após a LDB/1996, com a exigência de formação no ensino superior, houve a expansão de cursos, a qual incluiu os do Parfor, com o fito de melhorar a qualidade da educação básica. Entretanto, é necessário que a mudança nas estatísticas de expansão esteja vinculada à qualidade dos cursos oferecidos, o que

fortalecerá a oferta da nova configuração do Parfor estabelecida no Decreto 8.752/2016, a fim de que, nos fóruns estaduais, sejam planejadas estratégias de desenvolvimento da educação em todas as regiões do Brasil.

Pensando nessa necessidade de ampliação e de qualidade dos cursos de formação, o esboço das medidas do Governo é esperado para a instituição de um regime fiscal que coloque a educação como prioridade, atentando para cumprir as metas do PNE (2014-2024). Este é referência para as políticas, porém verificam-se definições políticas sem diálogo com os profissionais da educação, bem como falta de atendimento à valorização e à formação docente. Diante disso, as propostas das metas 17 e 18 do PNE, que versam sobre valorização, salário e carreira do professor, estão ainda distantes da real efetivação.

Para formar docentes, são essenciais os recursos financeiros, sem os quais a execução das metas do PNE de 2014 se torna impossível. Gatti, Barreto e André (2011, p. 32) ressaltam que houve a aplicação de recursos do Fundef dos 60% para as despesas com a formação dos professores “[...] inclusive as de formação inicial em caráter emergencial, com o intuito de tornar esses profissionais habilitados ao exercício regular da docência ou propiciar a sua capacitação mediante cursos de aperfeiçoamento e reciclagem”. Mesmo assim, a destinação ainda requer melhoramentos e ampliação.

Com o objetivo de valorização dos profissionais da educação, por meio de adequadas formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, as políticas de formação do Parfor estão referenciadas no documento da Conferência Nacional da Educação (Conae) 2014, nos seus itens 393 a 395 do eixo VI. Trata-se de formação inicial e continuada, sendo um processo articulado ao longo da profissionalização docente:

393. a formação inicial e continuada, entendida como processo permanente, que articule as instituições de educação básica e superior, requer um debate mais aprofundado, no âmbito do planejamento e da Política de Formação de Profissionais da Educação Básica. Esta política, delineada no Decreto no 6.755/2009, cujos princípios evidenciam uma concepção de formação que considera os profissionais da educação básica como portadores de conhecimentos, experiências, habilidades e possibilidades, os credencia a integrar os programas das universidades e demais instituições formadoras, exercendo um papel fundamental nos processos formativos.

394. Nos termos desse decreto, a responsabilidade da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior (Capes) é ampliada na formação inicial e continuada de professores, o que requer a adoção de novas formas de articulação e fomento entre suas diretorias, o MEC, as instituições de educação superior (IES), os cursos de

licenciatura, os sistemas de ensino e as instituições públicas de educação básica, profissional e tecnológica.

395. Não há dúvida quanto à necessidade de aprofundamento do esforço coletivo e articulado no interior e entre as IES, em especial mediante a criação dos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, e destas com a escola pública e com os sistemas, para responder aos desafios e necessidades de formação da infância e da juventude na educação básica. Este esforço requer o apoio dos órgãos governamentais em todas as esferas (CONAE, 2014, p. 75).

As proposições da Conae (2014, p. 82) esclarecem como tem que ser a política de formação do Parfor, nos estados e municípios. Nelas, estabelecem-se princípios e diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciaturas regulares no item 441: “garantir que a formação inicial em licenciatura plena seja usada como pré-requisito para a valorização profissional, materializada em promoção funcional automática e constando do plano de cargos, carreira e remuneração”.

Observa-se que essa política, considerada de Estado, reconhece a atuação do regime de colaboração entre os entes federados. Tanto o PNE como o Parfor ultrapassam os limites de mandatos presidenciais. Dourado (2010, p. 688) cita assim o exemplo do PNE:

[...] a ação governamental tem tido centralidade nas políticas educacionais, sobretudo as ações e os programas sem uma efetiva articulação com políticas mais amplas, que contem com a participação da sociedade. Neste contexto, o PNE traduz esse movimento, na medida em que se configurou, na qualidade de proposição, como uma política de Estado, mas, na prática, não se traduziu como mecanismo de regulação capaz de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais, como se espera de um plano nacional que contribua para o pacto federativo.

A discussão no texto dessa lei abrange os assuntos de formação, qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. As metas do PNE 2014 números 12, 13, 15, 16, 17, 18 e 20 tratam do desenvolvimento de planos e de projetos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, objetivando a melhoria desse nível de ensino e a sua expansão. As disposições sinalizam aspectos referentes aos planos de carreira, à remuneração, ao piso salarial nacional, de forma a valorizar esses profissionais.

A Meta 12 previu a ampliação efetiva de vagas na educação superior, definindo que 40% delas devam ser oferecidas pelo setor público. Conforme já demonstrado anteriormente, houve a expansão na oferta e na demanda do

ensino superior nessas últimas décadas, considerando o papel do Parfor nessa ampliação. Os dados do *site* do Portal do MEC mostram que o Parfor, no final de 2016, havia formado 34.549 professores:

até o final de 2016, foram implantadas 2.890 turmas, em 509 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período, o Parfor atendeu professores oriundos de 3.282 municípios e de 28.925 escolas. Até aquele ano, o Programa registrava 36.871 professores cursando uma licenciatura e 34.549 formados (BRASIL, 2017).

No aspecto formativo, a estratégia 13.4 da Meta 13 do PNE priorizou as formas de melhorar a qualidade dos cursos oferecidos, sendo avaliados quanto à necessidade escolar de professores e à oferta de novos cursos, como consta no texto do PNE (2014, p. 49): “[...] integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias”.

A Meta 15 do PNE, no tocante ao regime de colaboração, previu a sua garantia como desenvolvimento da política de formação de professores. Essa tratativa se relaciona com a LDB/1996, que assegura aos professores o direito de qualificação no curso compatível com a disciplina de atuação em sala de aula.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 (BRASIL, 2014, p. 49).

O direito reconhecido para os professores se qualificarem e se adequarem à legislação é garantia ainda não integralizada. A formação deles fortalecerá os princípios da democracia, com a colaboração entre os entes federados. Reconhece-se que um dos órgãos que favorecem essa colaboração são os fóruns, por serem espaços plurais e democráticos. Entretanto, o Estado pode até ter o intuito de levar a educação a todos, mas dentro do possível que o sistema do mercado do capital permita que o faça, pois é o capitalismo que marca as escolas para todos – no entanto, sempre com a desigualdade implementada em suas raízes, trazendo a dualidade na educação para pobres e para ricos. Diante desse cenário, o papel do professor é o de estabilização, pois, conforme Neves (2002, p. 109): a “[...] estabilização desse consenso requer

[...] um intelectual que assimile e difunda as concepções de homem e de sociedade da burguesia mundial para as sociedades contemporâneas”.

A educação básica de qualidade referenciada no social precisa atender às necessidades locais para a formação específica do professor ainda leigo, em nível superior, considerando a área de conhecimento em que ele atua. Na Meta 15, podem-se correlacionar as exigências no objetivo de renovação pedagógica com o curso de Formação Pedagógica do Parfor.

A estratégia 15.6 prevê o estímulo da renovação pedagógica da reforma curricular das licenciaturas, com foco no aprendizado do aluno – com carga horária dividida em formação geral, na área do saber e em didática específicas – e na incorporação de modernas tecnologias de informação e comunicação. A estratégia 15.8 afirma que é preciso “[...] valorizar as práticas de ensino, os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica” (BRASIL, 2014). Já a estratégia 15.9 do PNE trata da qualificação assim:

implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na Educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes, com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014).

Essa meta estabeleceu a implementação de cursos e de programas especiais, como os do Parfor, para assegurar a formação específica na educação superior na respectiva área da atuação. Fica assegurada essa qualificação aos docentes que possuem nível médio ou superior, já que se menciona a extensão aos licenciados ou não. Nessa percepção, em atendimento às diretrizes de formação educacional para professores, o curso de Formação Pedagógica, regido pelo Decreto 6.755 de 2009 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituiu a abrangência das ofertas das formações, pela Resolução do CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Quanto à Meta 16, Araújo (2016, p. 204) aborda-a como ousada “[...] ao estabelecer que, no final da década, 50% dos professores da educação básica deverão ter conquistado a formação em nível de pós-graduação”. Como ainda não foi alcançado o objetivo de formar todos os professores, tê-los com títulos de especialização é algo visto além do que se espera.

A Meta 17 estabeleceu que, até o final de 2020, os salários dos professores seriam equiparados aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente, por causa da defasagem de aproximadamente 54%. A Meta 18 priorizou o prazo “[...] de dois anos para que os profissionais da educação básica tenham assegurados seus planos de carreira, tomando como base o piso salarial profissional” (BRASIL, 2014).

A Meta 20 do PNE consistiu no financiamento quanto ao investimento do Estado na educação pública, visando à ampliação do “[...] investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014).

Ao ponderar análises sobre essa meta, Araújo (2016) admite que a participação da União no financiamento da educação básica é importante, visto que a média de investimento foi de 6% entre 2000 a 2005. A ampliação dos gastos da União com a educação requer suficiência para o atendimento a reais necessidades de formação de professores, tendo o compromisso de todos envolvidos. Também conta com o papel da sociedade civil, que deve pressionar o Governo, para o cumprimento da meta dos 10% até 2024.

Com a Emenda Constitucional 95/2016, que estabeleceu reajustes fiscais, a participação e os debates para a definição de políticas que favoreçam a formação dos profissionais da educação são requeridos. A formação dos profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputa de concepções dinâmicas, políticas e curriculares. Considerando a legislação em vigor, com especial realce para o PNE de 2014, as suas metas e as suas estratégias, o caminho percorrido nas políticas de formação de professores é apresentado – tendo como marco a LDB/1996 –, para se destacar o curso de Formação Pedagógica do Parfor e se discutirem as diretrizes curriculares de reforma curricular, promulgadas em 2015.

A fomentação das buscas da meta de ampliar o número de qualificados profissionais para a educação básica está inserida na Portaria 82 de 17 de abril de 2017, definida pela Capes. Nela, aprova-se a Regulamento do Parfor e delibera-se sobre os que têm direito ao curso. O profissional que exerce função na docência é citado como destinatário dessa formação:

Art. 3º A indução da oferta será realizada por intermédio do fomento à implantação de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de: I. Licenciatura – para profissional que

exerça função de docência na rede pública da educação básica e que não tenha formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponha a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; II. Segunda licenciatura – para profissional com grau em licenciatura que exerça função de docência na rede pública de educação básica e com interesse em realizar uma segunda licenciatura na área de atuação em sala de aula e para a qual não possui formação; III. Formação pedagógica – para profissional com curso superior, mas que não tenha o grau em licenciatura e esteja exercendo alguma função de docência na rede pública da educação básica (BRASIL, 2017).

Os cursos oferecidos com subsídios do Parfor, descritos nesse inciso, são considerados de formação inicial pelo fato de o professor formar-se numa qualificação não feita anteriormente. A Primeira Licenciatura é ofertada ao que não tem nível superior. A Segunda Licenciatura é destinada aos licenciados, mas leigos na área de sua atuação por não terem a formação específica. O curso de Formação Pedagógica é realizado por aqueles que não possuem licenciatura, sendo bacharéis ou tecnólogos.

Para Araújo (2016, p. 217), os cursos de complementação e os de segunda licenciatura são de formação inicial para “[...] profissionais do magistério da educação básica, assim como dos cursos de graduação de licenciatura”. Ao serem tratados nas mesmas DCNs, são considerados um avanço por terem que cumprir todas as exigências pelos conceitos e princípios das DCNFI-CPM/2015.

Os formandos no curso de Formação Pedagógica são os leigos que buscam a formação inicial necessária para a sua atuação. É necessária por ser exigida tanto na legislação, quanto no domínio de aspectos didático-pedagógicos, sendo um curso que garante ao professor a devida qualificação pedagógica. Com a comprovação de que atua em área diferente da sua formação, por três anos ou mais, o professor poderá se matricular no curso de Formação Pedagógica na IES.

Por um lado, conforme Freitas (2002, p. 155), as diretrizes de 2002 regulamentavam um projeto de formação de “[...] individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional”. Por outro, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que têm por base a Resolução CNE/CP 02, de 09 de junho de 2015, estabelecem para as IESs fundamentos legais para que elas possam desenvolver os projetos dos cursos, possibilitando maior facilidade de acesso à formação. Pro-

põem-se configurações para a formação dos profissionais do magistério que atuam na educação básica, fundamentando os princípios e as normas que definem essas diretrizes para os cursos de Primeira Licenciatura, de Segunda Licenciatura e de Formação Pedagógica. Esse último é conhecido também por Complementação Pedagógica, conforme o art. 9º dessa Resolução.

No que tange às diretrizes curriculares nacionais acerca do curso de Formação Pedagógica do Parfor na UTFPR, os seguintes dispositivos legais são destacados no quadro 2, referentes à carga horária: Resolução do CNE/CP 2, de 26 de junho de 1997; Resolução 72 - COGEP, de 7 de dezembro de 2012, que se assemelha ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e que normatiza o Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR, e a Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho 2015.

Quadro 2 - Carga horária do curso de Formação Pedagógica do Parfor

Resolução CNE/CEB 2/1997	Resolução 72-COGEPE, 2012	Resolução CNE/CP 2, 2015
<p>Art. 4º O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, com duração mínima de 300 horas</p>	<p>Art. 1º Parágrafo único. O Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR terá uma carga horária total de 800 horas distribuídas em disciplinas teóricas e práticas e estágio curricular.</p>	<p>Princípios da carga horária: Art. 14, § 1º. I - formação pedagógica na mesma área do curso de origem: carga horária deve ter no mínimo de 1.000 horas; deve haver 500 horas dedicadas às atividades formativas; II - formação pedagógica de área diferente do curso de origem: carga horária de no mínimo 1.400 horas; deve haver 900 horas dedicadas às atividades formativas; III - carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 horas; deve haver 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.</p>

Fonte: AMORIM, 2018, p. 105-106.

A legislação anterior à Resolução CNE/CP 2/2015 referente à Formação Pedagógica é a Resolução CNE/CEB 2/1997. Constata-se uma mudança significativa da legislação de 1997 para a de 2015, em particular, quanto à carga horária do curso. O art. 4º da Resolução de 1997 estabelecia a quantidade de 540 horas. Já no art. 14 da Resolução de 1º de julho de 2015, a carga horária do curso passou a ser de 1000 a 1400 horas, dependendo da área de formação do cursista:

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formado em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico (BRASIL, 2015).

A carga horária varia consoante as legislações; desse modo, destaca-se a Resolução do curso da UTFPR que, em 2012, instituiu a carga horária de 800 horas para a formação proposta. Em 2015, essas horas foram aumentadas, mas a turma objeto da pesquisa continuou com as antigas, pois havia iniciado a formação antes dessa Resolução, portanto, não necessitou da adaptação curricular.

A Resolução de 2015 estabeleceu as diretrizes para todos os cursos do Parfor. Nela, foram mencionadas 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico para os cursos de graduação de Primeira Licenciatura, ao passo que, na Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, definiu-se a carga horária de 2800 horas. Desse modo, Araújo (2016, p. 206) destaca que o egresso dessa formação, cumprindo essa carga horária, desenvolve as seguintes habilidades:

[...] domínio de uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, estruturados em um projeto pedagógico, em um percurso formativo fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Para alcançar essa proposta de domínio de conhecimentos, Araújo (2016) considera que não houve diferença significativa na estrutura do currículo desses cursos, por manter a rigidez curricular e a ideia pragmatista, criticadas por seu antecessor, pois nota-se que, da legislação anterior, Resolução CNE/CP 2, de 2002, para a Resolução atual, houve o acréscimo de 400 horas nas atividades formativas dos núcleos de estudos de formação geral ou de aprofundamento da área do conhecimento do curso de licenciatura, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos. Assim, considera-se um avanço para as licenciaturas, pois, com a possibilidade desse acréscimo nos conteúdos pedagógicos, a formação de professores poderia ser de melhor qualidade.

Os cursos de Segunda Licenciatura, no art. 15, têm a carga horária variável entre 800 e 1200 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura. Ressalta-se que esses cursos são oferecidos a portadores de diploma de graduação em licenciatura plena e que a instituição formadora oferta a formação em licenciatura na habilitação pretendida.

Desse modo, observam-se os aspectos dos componentes curriculares em que a Resolução de 1º de julho de 2015, no seu art. 14, § 2º, estabeleceu conteúdos específicos dos cursos de Formação Pedagógica:

os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

A matriz curricular do curso de Formação Pedagógica foi construída com base na Resolução de 2002. Nos anexos dessa pesquisa, podem ser conferidas as resoluções de 2002 e 2015 para a constituição do currículo. Os núcleos na Resolução de 2002 estão descritos no art. 3º:

a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida. b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização seqüencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem. c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso (BRASIL, 2002).

Já os núcleos da Resolução de 2015 são 1) de estudos de formação geral, das áreas específicas, das interdisciplinares, do campo educacional, de seus fundamentos e metodologias, assim como das diversas realidades educacionais; 2) de aprofundamento e de diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições em sintonia com os sistemas de ensino; e 3) de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Os cursos de licenciatura têm suas propostas formativas abrangendo a didática, a metodologia e a prática de ensino, entre outros conteúdos da parte específica. O currículo está enfatizado na carga horária específica e na inserção dos aspectos didático-pedagógicos. O que se enfoca é a questão curricular das diretrizes curriculares dos cursos do Parfor, em que há a preo-

cupação com conhecimentos científicos, políticos, filosóficos e sociais, constantes nos núcleos da organização do curso, considerados imprescindíveis para a prática docente.

A abordagem trata também da comparação das aproximações e dos afastamentos dos elementos constitutivos dos dois decretos do Parfor, um de 2009 e outro de 2016. Salienta-se que o primeiro mostra as mudanças e o segundo prevê a ampliação de cursos, pois refere-se aos profissionais da educação que atuam na escola.

3.5 Decretos 6.755/2009 e 8.752/2016: aproximações e afastamentos

Os decretos 6.755/2009 e 8.752/2016 são estudados em razão da política de formação dos profissionais da educação básica. A comparação deles serve para conhecer os aspectos que os aproximam e os distanciam. Trata-se de uma reflexão sobre a formação de professores prescrita nessas legislações, com pontos pertinentes à LDB/1996.

A primeira diferença está no título do assunto *qualificação*, que, em 2009, apresentou-se como política para a formação dos profissionais do magistério, e, após este, ficou estabelecida a ampliação da nomenclatura no Decreto de 2016, art. 1º: “fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino”.

O Decreto 8.752/2016 revogou o de 2009 e instituiu a expressão *formação dos profissionais da educação básica*, retirando o vocábulo *magistério*. Essa subtração significou o objetivo tão almejado da qualificação em nível superior para todos os professores. Nessa visão, o decreto revogado, no art. 11, inciso III, listava os projetos e cursos fomentados pela Capes. O Parfor, como programa emergencial, já oferecia a formação em licenciaturas e cursos especiais para os atuantes da educação básica das escolas públicas:

- III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:
 - a) graduados não licenciados;
 - b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
 - c) de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009)

As ofertas dos cursos que o MEC apoia, como representante da União, também estão descritas no Decreto de 2016, bem como são instituídas outras formações nas áreas de alimentação escolar, secretariado e aquelas destinadas aos profissionais da educação, alcançando a todos que trabalham na escola. Desse modo, verifica-se o afastamento dos decretos no que diz respeito à abrangência dos cursos do Parfor:

- a) o Decreto 6.755/2009 instituiu a política de formação dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, sendo revogado pelo Decreto 8.752/2016, que instaurou a política para formação dos profissionais da educação para fixar princípios e objetivos e organizar seus programas e suas ações;
- b) o Parfor é considerado um plano de oferta emergencial de cursos de formação de professores em exercício da rede pública de educação básica, de acordo com o Parecer 09 de 2009, ainda vigente;
- c) o manual operativo do Parfor, fixado pela Capes, caracteriza os cursos do Parfor para atender três perfis de docentes, especificados no art. 11 do Decreto de 2009: graduados não licenciados, licenciados em área diversa da atuação e formados em nível médio, na modalidade normal. O curso de Formação Pedagógica corresponde ao primeiro perfil; a Segunda Licenciatura, ao outro; e a Primeira Licenciatura (ou somente Licenciatura) configura o terceiro.

O projeto formativo dos profissionais da educação está previsto no art. 11 do Decreto 8.752/2016, que retirou o inciso III do art. 11 do Decreto de 2009. Então, conclui-se que não ficou claro no texto atual quais são os cursos que o Parfor atenderá, como aborda a própria legislação:

Art. 11. No âmbito dos planos estratégicos a que se refere o inciso I do caput do art. 7º, o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso:

- I - cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura;
- II - cursos de formação inicial necessário para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham;
- III - cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam;
- IV - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- V - cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multi-meios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora;
- VI - cursos de formação continuada;

VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica (BRASIL, 2016).

O art. 11 estabelece que, conforme os planejamentos estratégicos formulados pelos fóruns, o MEC apoiará, técnica e financeiramente, os cursos listados. As estratégias incidem nos artigos 7º e 8º, que tratam da atribuição dos fóruns de elaborar e propor planos estratégicos para a formação dos profissionais da educação com base no Planejamento Estratégico Nacional e de este assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial de professores em exercício que não possuem a graduação com a licenciatura na área de atuação.

Pressupõe-se que o Parfor poderá ser atendido na oferta de cursos dos incisos I, III e IV desse art. 11, porque a demanda desse plano seria de professores em exercício da rede pública de educação básica. A oferta foi autorizada pelo Fórum de algum estado brasileiro, em consonância com o Planejamento Estratégico Nacional, que assegura as vagas para a formação.

No inciso I, estão descritos cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura. Não determina a nomenclatura *professores* ou *profissionais da educação*, mas eles podem ser entendidos como os atuantes da rede pública. Os cursos de Primeira Licenciatura são para docentes sem nível superior. No inciso III, os de Segunda Licenciatura estão expressos para os profissionais do magistério em exercício. Pressupõe que, se houver demanda do Parfor para atender a esses profissionais, haverá apoio técnico e financeiro do MEC para a sua manutenção. No inciso IV, há a descrição dos cursos de Formação Pedagógica para graduados não licenciados.

Por sua vez, o art. 2º do Decreto de 2016 dispõe sobre os princípios da formação dos profissionais da educação. Além disso menciona a importância da experiência do professor para exercer sua função, havendo “[...] o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades” (BRASIL, 1996).

Na ideia de reconhecer a formação, no Decreto 6.755/2009, havia se estabelecido a valorização docente mediante ações que estimulariam o ingresso, a permanência com sucesso e a progressão na carreira, que ampliariam o número de professores atuantes na educação básica. Essas ações não foram consideradas como objetivos na formação dos profissionais da educação no Decreto 8.752/2016. Observa-se, pois, a desconsideração das metas do PNE de 2014 nesses aspectos.

No Decreto de 2016, dois objetivos foram incluídos no art. 3º, parágrafos VII e VIII, para assegurar a avaliação contínua dos cursos de licenciatura com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Visa-se garantir o domínio de conhecimentos técnicos, científicos e políticos de cada área do conhecimento, aprofundando os estudos pedagógicos na prática na educação básica, por meio de residência pedagógica. Esta foi instituída para induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo inserção do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

No Decreto 6.755/2009, já constava a criação dos fóruns para elaborar o planejamento estratégico e acompanhar os programas específicos da implementação dessa Política. No Decreto 8.752/2016, no art. 5º, além dos fóruns, criou-se o Comitê Gestor Nacional, que orienta o Planejamento Estratégico Nacional. Nos dois decretos, encontram-se as atribuições dos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação dos profissionais da educação básica, embora a última legislação, no art. 6º, tenha acrescentado as atribuições dos fóruns e também do Comitê Gestor Nacional. A definição dessas atribuições está ligada ao Planejamento Estratégico Estadual ou Distrital, conforme mostra o Quadro 3.

No Decreto 8.752/2016, no art. 7º, foi acrescentada a identificação do Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica. Uma de suas atribuições é elaborar e propor o plano estratégico distrital e acompanhar a sua execução. Também acrescentou a atribuição de manter a agenda de debates e integração das ações. Esse é outro diferencial, pois, no Decreto 6.755/2009, o Fórum não elaborava e não propunha o plano estratégico, mas somente fazia o acompanhamento da sua execução, com a revisão periódica.

O Decreto 8.752/2016 afirma que cada unidade federativa formula seu plano estratégico para a implementação das ações e dos programas evidenciados como integrados e complementares. No Decreto de 2009, os programas da política de formação de professores foram caracterizados como específicos. Consideráveis são esses termos, pois dão direcionamento ao programa de Formação Pedagógica vinculado ao Parfor.

No art. 9º do Decreto de 2016 e no art. 5º do Decreto de 2009, os planos estratégicos foram definidos para contemplarem o diagnóstico, a identificação das necessidades de formação e as atribuições e responsabilidades de

cada partícipe, sendo baseados no censo escolar da educação básica. No primeiro decreto, definem-se as quadrienais, com revisões as anuais, especificando melhor a duração e o prazo para a revisão periódica dos planos. Além do censo da educação básica, os planos estratégicos baseiam-se também no censo escolar da educação superior e nas informações oficiais disponibilizadas.

Nessa visão, o quadro 3 compara as políticas dos decretos, observando a ampliação dos tipos de cursos oferecidos aos profissionais da educação. Nas duas legislações, a palavra agente consta nos artigos que tratam dos princípios, dando a compreensão de profissionais formativos de cultura.

Quadro 3 - Aproximações e distanciamentos: Decretos 6.755/2009 e 8.752/2016

Decreto 6.755/2009 revogado totalmente	Decreto 8.752/2016 em vigor
<p>Finalidade - organizar a formação inicial e continuada</p>	<p>Finalidade - fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações</p>
<p>Regime de colaboração - União, estados, Distrito Federal e municípios e IESs formadoras</p>	<p>Regime de colaboração - sistemas de ensino</p>
<p>Destinação dos cursos - profissionais do magistério da rede pública</p>	<p>Destinação dos cursos - profissionais da educação: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica</p>
<p>Os princípios eram I - a formação docente para todas as etapas da educação básica; II - a formação dos profissionais do magistério; III - a colaboração constante entre os entes federados;</p>	<p>Os princípios são I - o compromisso com um projeto social, político e ético; II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa; III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;</p>

<p>IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;</p> <p>V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente;</p> <p>VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;</p> <p>VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior;</p> <p>VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional;</p>	<p>IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;</p> <p>V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação;</p> <p>VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;</p> <p>VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização;</p> <p>VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo;</p>
<p>IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada;</p> <p>XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente;</p> <p>XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura.</p>	<p>IX - a valorização dos profissionais da educação;</p> <p>X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;</p> <p>XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;</p> <p>XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica;</p> <p>XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo;</p> <p>XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social.</p>

<p>Objetivos eram:</p> <p>I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;</p> <p>II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada;</p> <p>III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada;</p> <p>IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;</p> <p>V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada;</p> <p>VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública;</p> <p>VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;</p> <p>VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral;</p> <p>IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério;</p> <p>X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.</p>	<p>Objetivos são</p> <p>I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica;</p> <p>II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação;</p> <p>III - identificar e suprir a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada;</p> <p>IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada;</p> <p>V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;</p> <p>VI - promover a formação de profissionais comprometidos com democracia, direitos humanos, ética, respeito ao meio ambiente e às relações étnico-raciais;</p> <p>VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional;</p> <p>VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica;</p> <p>IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica.</p>
<p>Cumprimento dos objetivos: Por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.</p>	<p>Cumprimento dos objetivos: Art. 5º A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica contará com Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica.</p>

<p>Atribuições do fóruns estaduais permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica :</p> <p>§ 6º acompanhará a execução do plano estratégico e promoverá sua revisão periódica. § 7º O Fórum deverá elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais a serem fixados pelo Ministério da Educação, e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente.</p>	<p>Atribuições do fóruns estaduais permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica :</p> <p>Art. 7º. I - elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital para a formação dos profissionais da educação; II - acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes; III - manter agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação.</p>
<p>Formação inicial: presencial Formação continuada: presencial ou a distância</p>	<p>Formação inicial: modalidade normal art. 12, IV</p>
<p>Quem fomenta os cursos? § 3º a Capes fomenta, e seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica homologa. § 6º A Capes disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.</p>	<p>Quem fomenta os cursos? Art. 16. A Capes fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica.</p>

Fonte: AMORIM, 2018, p. 113-115.

Os cursos de formação dos profissionais da educação básica, no Decreto 8.752/2016, ao serem definidos como integrados e complementares, são especificados como de Segunda Licenciatura e de Formação Pedagógica. Também os de formação técnica de nível médio e superior, nas áreas da gestão escolar para trabalhadores da educação, destacam a sua abrangência para as funções de secretaria e infraestrutura escolar.

O Decreto de 2016 acrescentou os princípios voltados para o projeto pedagógico dos cursos de formação, mais práticos e relacionados à experiência do profissional. A residência docente, os mestrados e o intercâmbio são estí-

mulos para o ingresso na carreira. A valorização é característica de iniciativas na previsão e na elaboração dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Essa legislação buscou fixar a formação dos professores, sendo que o primeiro decreto serviu para desenvolver o vigente, que efetiva as ações na política de formação dos profissionais da educação. As principais diferenças existentes nos dois decretos mostram os avanços da política educacional. A política de formação com o Decreto de 2016 foi ampliada para atender a todos os profissionais da educação, e não somente os professores, como previa o anterior. Também ocorreu o acréscimo do órgão colegiado, denominado por Comitê Gestor Nacional, que passará a ajudar na definição e na integração nacional das ações na formação desses profissionais.

Os aspectos dessa organização geral abrangem a política de formação de professores, cujos avanços continuam sendo necessários, já que ainda nem todos estão qualificados em sua área de atuação. Os destaques revelam a essencialidade da qualificação de atuantes da educação básica em exercício. O Parfor faz parte do processo formativo de professores, trazendo seus significados no curso de Formação Pedagógica.

SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO DE CASO DO PARFOR

A história do curso de Formação Pedagógica do Parfor na UTFPR mostra seu objetivo de melhorar a qualidade e a valorização dos profissionais atuantes da educação básica em escolas públicas. A análise da pesquisa empírica abrange os dados de documentos, da resposta ao questionário e à pergunta sobre o Estágio Supervisionado, do grupo de discussão e da entrevista individual com a coordenadora do curso do Parfor no *campus* estudado. São mostradas as relevâncias da Formação Pedagógica, por meio de quatro categorias de análise: perfil dos cursistas; motivos da busca pela qualificação; dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do curso; e seus significados na atuação docente.

A coordenadora e os sujeitos PC 1, PC 2, PC 3, PC 4, PC 5, PC 6, PC 7, PC 8, PC 9 e PC 10 tiveram suas identidades preservadas. Entre esses cursistas, apenas três responderam à pergunta do Estágio por *e-mail*, sendo denominados por Cursista A, Cursista B e Cursista C. Eles expuseram suas experiências e perspectivas do curso de Formação Pedagógica do Parfor na UTFPR.

Constata-se que formar docentes faz parte de políticas públicas com planos, programas e metas, cujas finalidades consubstanciam-se com as diretrizes e legislações, ao longo da história. A viabilidade dos cursos do Parfor tem a dinâmica de colaboração, firmada por pactos e acordos entre o Governo Federal, os estados, o Distrito Federal, os municípios e as instituições educacionais. Essa participação conjunta é de suma relevância para a melhoria da qualidade da educação básica e para a formação e valorização dos professores.

O Parfor possibilita a qualificação especializada de professores atuantes que não possuem a formação requerida por lei. Falta-lhes o curso de Forma-

ção Pedagógica, pois são graduados – bacharéis ou tecnólogos –, mas não licenciados. Pensando nisso, discute-se a formação em serviço, que desenvolve cursos que propõem a formação específica, conforme legislação própria, como a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores. Os cursos promovem saberes necessários ao professor, com qualidade socialmente referenciada.

Além dos conhecimentos científicos da sua área, é necessário que o professor tenha saberes pedagógicos para o desenvolvimento de suas atividades no contexto da escola em que trabalha. As políticas de formação de professores do Parfor, fomentadas pela Capes, oferecem essa formação em diferentes regiões do Brasil, para atender às exigências legais de qualificação. A valorização desses profissionais, seja pela viabilidade do processo formativo, seja pelo salário e pelos planos de carreira, dá-se pela qualificação em si e pela abrangência de formar o maior número de docentes.

O Parfor oferta seus cursos aos profissionais da rede pública de ensino para que eles possam obter a formação exigida pela LDB/1996, em licenciatura ou no curso de Formação Pedagógica. Conforme a Tabela 1, publicada pela Capes, observa-se que, em 2016, 2903 turmas foram implantadas e 2315 foram concluídas até 2017. Nessa data, com seus oito anos de criação, o Parfor apresentou 79,7% de turmas concluídas. Com esse resultado, é possível demonstrar que há adesão ao programa para a sua efetivação, formando professores da educação básica que atuam nas escolas para garantir a qualidade da educação.

Tabela 1- Dados numéricos do Parfor, desde seu lançamento, em 2009

Turmas implantadas até 2016	2.903
Matriculados de 2009 a 2016	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados 2017	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes 2017	103
Municípios com turmas implantadas 2017	510
Municípios com professores matriculados 2017	3.300

Fonte: Site da Capes, 2018.

De acordo com a Capes, em 2016, o Parfor proporcionou a formação de 44843 docentes em um universo de 2,2 milhões de professores que atuam na educação básica, considerando os dados do Inep de 2016. Em síntese, esse plano formou 2,04% de professores da educação básica das redes de ensino público, com a participação de 3810 municípios. Desses, 510 estão com turmas implantadas e 3300 efetivas, com professores já matriculados nos cursos. Por um lado, percebem-se os dados que comprovam a distorção entre admissões de professores para atuar na educação básica sem a devida qualificação preconizada na LDB/1996; por outro, analisam-se os avanços que configuram as abrangências de formar docentes.

O Parfor surgiu para qualificar e fortalecer o que já se tem construído em todo o processo histórico de política de formação de professores, desde o período colonial brasileiro até hoje. Como plano que qualifica professores, o curso de Formação Pedagógica proporciona a valorização desses profissionais. As estatísticas mostram que esse plano tem contribuído de forma significativa, ao longo dos anos, para a atuação dos professores da educação básica. Portanto, a instituição do Parfor, a partir do entendimento da LDB vigente, fortalece as políticas educacionais de reconhecimento da atuação qualificada do professor.

4.1 Essencialidade da Formação Pedagógica para a carreira docente

A atuação do professor requer autonomia e capacidade de decisão. Não se admite, assim, apenas a formação com fórmulas/currículos preestabelecidos, pois é preciso que se considerem as experiências dos profissionais da educação. O processo específico da qualificação de professores repercute na formação contínua, que compreende ideias e valores do redimensionamento valorativo da atuação em sala de aula. Assim, os

[...] saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, como dizíamos anteriormente, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. Em outras palavras, diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender [...]. Ora, no ensino, esse fenômeno é de

suma importância, pois as situações de trabalho colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo (TANURI, 2000, p. 16).

A busca por essa formação se dá no que caracteriza a atuação do professor com domínio do conhecimento científico e pedagógico, político, social e ético. Cabe ao docente adotar estratégias e métodos que colaborem para a troca de saberes com os alunos. Trata-se de interagir saberes, a partir do ensino com procedimentos didáticos que revelam a capacitação do profissional. A qualidade da educação começa pela formação do professor que sabe atuar com dedicação em sala de aula.

Nessa visão, cada professor cursista revela a sua percepção da essencialidade do curso de Formação Pedagógica no desenvolvimento de sua profissão, ao relatar a necessidade de concluí-lo. A compreensão sobre a dimensão pedagógica e os significados dessa formação são ampliados no processo formativo, sendo colocados no grupo de discussão. O ingresso nessa qualificação ajuda o profissional a melhorar o seu desempenho no trabalho docente.

Azevedo e Alves discorrem que a formação docente vem de dois contextos: dos cursos de formação e da atualização permanente. O primeiro é formado por cursos iniciais, como licenciaturas regulares e cursos do Parfor, estruturados conforme as diretrizes curriculares nacionais de formação de profissionais da educação, atendo-se às diferentes áreas do conhecimento. O segundo refere-se aos cursos de extensão de curta duração, pós-graduação *lato sensu*, atualização e/ou aqueles no “[...] âmbito de políticas de atualização em serviço, por intermédio de ações promovidas pelas diferentes secretarias de educação (municipais e estaduais)” (AZEVEDO; ALVES, 2004, p. 8).

Os autores consideram os cursos de atualização em serviço provenientes do contexto de formação permanente, que parte da necessidade detectada no fazer cotidiano do professor. Esses cursos promovem saberes essenciais à prática docente, já que os conhecimentos teóricos coadunam com a práxis, possibilitando domínio dos aspectos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Por esses saberes, os professores criam novas práticas, que ressignificam o trabalho docente. Eles agem com reflexão dos resultados de aprendizagem na formação. Dessa forma, os conhecimentos pedagógicos trazem consequências para a prática escolar: as dificuldades na atuação em sala de aula são compreendidas para a modificação do ato de educar.

A resignificação da identidade desses profissionais é composta de saberes pedagógicos que se confrontam e reelaboram a ação educativa em sala de aula. O profissional pode se constituir de saberes, “[...] na intenção de que ele também seja provocado a desenvolver uma visão renovada do seu processo de transformação pela via do conhecimento, denominado comumente, de formação” (GALVÃO; SÍVERES, 2015, p. 102). Desse modo, o docente e a escola são transformados pela qualificação que proporciona a reflexão daqueles que formam consciências críticas.

No contexto da UTFPR, o curso de Formação Pedagógica para professores que necessitam de qualificação, a fim de continuarem atuando em sala de aula, mostra que o Parfor contribui para a valorização desses profissionais. Sua importância está no processo formativo que apresenta a mudança significativa na carreira docente. Nesse caso,

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

A formação desses professores, que já têm domínio dos saberes cotidianos do exercício profissional, permite a aquisição de conhecimento sistematizado, advindo da relação entre prática e teoria. Isso pressupõe ações articuladas entre, por um lado, as instituições que favorecem a efetivação do curso de Formação Pedagógica e, por outro, a escola de educação básica, com as políticas públicas para a qualificação de professores. O desenvolvimento desses profissionais se dá mediante a formação reflexiva e emancipatória, como processo dinâmico.

Tendo isso em vista, os avanços esperados são estabelecidos a partir da realidade da educação, que mostra as carências do ato formativo para docentes. Tornam-se essenciais as implementações de políticas, programas, projetos e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais. A abordagem sobre a Formação Pedagógica aponta para a relação teoria e prática que

[...] traz uma discussão acerca desses dois campos e seus enfrentamentos à docência na contemporaneidade [...]. Os alunos dos cursos de formação de professores, seja esta inicial ou continuada, sempre relatam da importância do conhecimento teórico em sua formação, mas enfatizam a necessidade de relacionar a teoria que está sendo contextualizada com a prática que será desenvolvida pelo profissional da educação (FERREIRA, 2014, p. 33).

O ato formativo exige, portanto, elementos epistemológicos, sociais, cognitivos, éticos, entre outros. Também a formação dos profissionais da educação requer a superação do currículo fragmentado, como recomendam as diretrizes que promovem o saber pedagógico de professores por meio de programas como Parfor. Revela-se a prática pensada nas experiências dos cursistas. O curso emergencial de Formação Pedagógica se apresenta com a nova matriz curricular essencial para viabilizar o melhor desenvolvimento da prática.

O curso de Formação Pedagógica traz para o currículo do formando a ação reflexiva da sala de aula. Registra-se a abrangência do Parfor, a partir das proposições/estratégias da Conae (2014), que contribuem com a qualificação compatível com a atuação no magistério. O Parfor se torna a oportunidade para aperfeiçoar o desenvolvimento do processo formativo do docente para atuar com mais qualidade na escola onde ele trabalha.

Além disso, o Parfor tem mostrado sua contribuição para o processo formativo de docentes, conforme o censo escolar da educação básica de 2016. Os dados apontam que a categoria de professores da educação básica que trabalha exclusivamente na rede pública de ensino atinge 75,6%, e os que possuem nível superior de graduação, 77,5%, sendo que 90% dos graduados têm licenciaturas (BRASIL, 2016). Isso representa os avanços dos cursos de formação com a contribuição de iniciativas de políticas educacionais.

Dados referentes ao estado do Paraná do Censo da Educação de 2010 mostraram que 1976 professores atuantes na educação profissional pública eram bacharéis. Não sendo licenciados, foram considerados sem qualificação pedagógica para a atuação, portanto, denominados leigos. Conforme análise documental realizada pela pesquisadora, a UTFPR tem contribuído para formar professores com o curso de Formação Pedagógica, desde 1998, e com o Parfor, desde 2011.

A abrangência do Parfor é destacada pelo desenvolvimento da formação de professores. Mesmo assim, ainda há muito a se alcançar para que todos os docentes estejam formados na área específica de sua atuação. A dinâmica formativa aponta para as transformações da realidade dos sujeitos, já que, para Freitas (2001, p. 102-103),

a formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de “prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “problemas concretos”. [...] A questão não é aumentar a prática em de-

trimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação de educador.

A formação do professor não convém ser algo prático, aligeirado, sem problematização da realidade; pelo contrário: requer experiências e propostas que vêm acompanhadas “[...] com a decisão de dar mais tempo para o professor refletir sobre sua prática no interior da escola” (FREITAS, 2001, p. 104). A qualificação se complementa na passagem do profissional pelo curso de Formação Pedagógica. Os conhecimentos pedagógicos e as experiências em sala de aula potencializam o ato de lecionar.

Nesse processo, admitem-se propostas que levem em conta a atuação do professor juntamente com sua qualificação para a formação de qualidade. Os determinantes econômicos, históricos e sociais estão entrelaçados e revelam as necessidades de uma prática pensada para lidar com sucesso com as situações da realidade escolar. O Estado precisa estar comprometido com propostas de formação de professores continuada, não apenas políticas governamentais transitórias.

Os planos, os programas e as metas para a formação de professores são feitos para alcançar os resultados integrais de suas propostas. O curso de Formação Pedagógica é essencial para a atuação do professor em sala de aula, pois é delineado por recursos técnico-didáticos, com elaboração de concepções que dão segurança de que o direito à educação e à formação adequada contemplarão a todos indistintamente.

Enfim, o curso de Formação Pedagógica demonstra seus resultados por ser meio da qualificação de professores, que sentem sua melhora profissional na atuação em sala de aula. A oportunidade que o Parfor possibilita ao docente é discutida por sua adequação com a proposta da legislação, e o desenvolvimento da qualificação pedagógica é avaliado pelos professores cursistas, que relatam seus significados para a valorização da carreira docente.

4.2 Significados do curso de Formação Pedagógica para os professores

Os significados do curso para a atuação dos professores são mostrados a partir de resultados, de inferências, de reflexões, de depoimentos e de discussões que permitem fazer interpretações que se encontram sistematiza-

das por categorias de análise: 1) perfil dos cursistas; 2) motivos da busca pelo curso de Formação Pedagógica; 3) dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do curso; e 4) significados do curso de Formação Pedagógica. Os dados estão exemplificados em tabelas e outros meios, com as abordagens da entrevista individual, do questionário, da resposta ao *e-mail* e do grupo de discussão.

A categoria 1 trata da valorização do professor da educação básica, fundamentando-se em um conjunto de aspectos essenciais do desenvolvimento do trabalho docente com qualidade. É o profissional se sentindo valorizado, com condições de trabalho adequadas e melhores salários, a partir de sua qualificação. Ademais, sua função educacional é reconhecida para gerar a recompensa de seu esforço, e seu papel social é consolidado como fundante na construção de uma sociedade mais justa.

A categoria 2 analisa os motivos da busca pelo curso de Formação Pedagógica de caráter emergencial, isto é, as necessidades que levaram os professores cursistas a se inscreverem nessa qualificação. Como atuantes da educação básica nas escolas da rede pública do estado do Paraná, os relatos desses cursistas comprovam que eles compreendem a valorização da carreira.

A categoria 3 mostra as dificuldades enfrentadas por professores no desenvolvimento do curso. Algumas delas são de permanência na qualificação desejada, outras, de apoio administrativo e pedagógico da gestão das escolas e de recursos financeiros. Mesmo com essas complicações, os cursistas mostraram-se encorajados a atingir o objetivo de se formarem no curso de Formação Pedagógica do Parfor.

Por fim, a categoria 4 observa o curso em si: seus significados na formação que desenvolve a atuação dos professores em sala de aula. Além disso, percebem-se as contribuições do curso para a carreira docente; as descobertas que constroem novos conhecimentos imprescindíveis para a prática escolar. As respostas deles às questões levantadas mostram a relevância da atuação do professor qualificado.

A graduação como bacharel ou tecnólogo não dá ao professor a adequada qualificação. Os relatos foram de que há a necessidade de adquirir o conhecimento da Formação Pedagógica, agregando os saberes tácitos das características de um professor. Essas características envolvem o saber relacionar com aluno, ter tom de voz para ensinar, trabalhar em grupo, compreender a noção da aprendizagem significativa e individual do aluno.

Os professores não tinham o saber pedagógico, mas apenas a experiência adquirida em sala de aula. Seguiam aprendendo a planejar, a avaliar, a se relacionar com a filosofia da educação, os processos educativos, a pedagogia da aprendizagem e a concepção de *ensinar* e de *aprender*. A percepção é de que a didática não é simplesmente uma técnica, mas, sim, um caminho de ação e reflexão. A ciência é o saber pedagógico que trata do entendimento de aprender, compreender o cognitivo do aluno e o desenvolvimento humano.

Essas percepções do professor fazem parte do conjunto do conhecimento científico adquirido pelo cursista após a sua formação no Parfor. A aplicação do que foi aprendido permite ao docente desenvolver sua atuação em sala de aula, relacionando as lições com o aluno, visto como sujeito histórico, para a educação de qualidade. Os cursistas mostram suas conquistas e dificuldades, bem como seus desafios e objetivos futuros ao realizarem o curso de Formação Pedagógica.

4.2.1 Categoria 1: perfil dos cursistas

A categoria 1 configura os dados pessoais, a qualificação profissional e as condições de trabalho. Caracteriza-se o perfil dos cursistas, pelo que a tabela 2 traz as informações sobre idade, sexo e estado civil, dando sustentação à análise das respostas ao questionário dos 13 sujeitos.

Tabela 2 - Perfil dos cursistas

	Dados	13 Professores	
		Número	%
Idade	De 26 a 35 anos	3	23,1
	De 36 a 45 anos	8	61,5
	De 46 a 55 anos	2	15,4
	Total	13	100
Sexo	Masculino	4	30,8
	Feminino	9	69,2
	Total	13	100
Estado civil	Solteiro	3	23,1
	Casado	8	61,5
	Divorciado	1	7,7
	Outro	1	7,7
Total		13	100

Fonte: Adaptado de AMORIM, 2018, p. 126.

Entre a faixa etária dos cursistas, que varia de 26 a 55 anos, a idade mínima acima é de 26 anos e o predomínio está entre 36 a 45 anos. A idade média comprova que os participantes estão em processo de profissionalização com vistas à consolidação da carreira, após algum tempo de exercício docente. Observa-se que, dos 13 cursistas, a maioria está representada por mulheres, restando apenas quatro homens. Já no quesito estado civil, oito deles, com idade entre 36 a 45 anos, são casados, o que configura mais responsabilidades e também maior dedicação, pois precisam conciliar a vida familiar e o trabalho com os estudos.

Entretanto, em qualquer posição, os sujeitos verbalizaram, no grupo de discussão, que reconhecem o quanto o curso de Formação Pedagógica é essencial para a profissionalização e a construção da carreira digna e com sucesso. O destaque traz que a formação continuada possibilita a valorização desses profissionais, como aponta a LDB/1996:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

A valorização dos professores, assegurada por legislação, prevê o ingresso na educação e os planos de carreira. Há o avanço na formulação de políticas públicas para esses profissionais, no cumprimento de seu papel social na sociedade. Nesse objetivo, as metas 17 e 18 do PNE de 2014 tratam da valorização dos profissionais do magistério, por meio da equiparação salarial aos demais profissionais com o mesmo nível de escolaridade e a partir da construção da carreira profissional com base sólida em conhecimentos e em condições físicas, emocionais, sociais e pedagógicas que sustentem a qualidade da formação.

O intuito é proporcionar-lhes o bem-estar e o orgulho de exercer uma profissão tão importante para o desenvolvimento humano. Essas metas destacam o papel, a valorização e a contribuição do professor para a sociedade. A valorização e a formação advêm do comprometimento das políticas com a educação. Com sua carreira valorizada, pensa-se em salários mais atrativos a partir do Piso Salarial Nacional, com o ingresso no serviço público mediante

concursos públicos. Tudo isso favorece a inclusão de profissionais qualificados na rede pública de ensino, o que conseqüentemente contribui para a qualidade da educação.

Trata-se da consolidação dos incisos do art. 67 da LDB atual, com a participação dos envolvidos do contexto escolar. São apontados os valores adquiridos do direito do cidadão e da categoria profissional – cada sujeito atento ao seu papel, exercendo-o na sua particularidade, da melhor maneira possível, com competência, dedicação e comprometimento com a educação. Afinal, a participação é subjetiva; depende da boa vontade dos sujeitos envolvidos.

No inciso VI da LDB/1996, há a referência à valorização dos profissionais da educação e às condições materiais, administrativas e sociais adequadas ao trabalho. As condições materiais estão relacionadas aos recursos humanos e didáticos pedagógicos à disposição do professor para exercer sua atividade de magistério. Esses recursos são essenciais para que a escola possa oferecer o ensino de qualidade aos alunos.

A qualidade da educação tem a ver com o processo formativo do professor. A devida formação leva-o a exercer um bom trabalho na função escolar. Cabe ao professor e à gestão promover atividades motivadoras de forma participativa de todos. Ocorrem, assim, as perspectivas construtivas, baseadas em princípios da autopromoção. Entre estes, está a completa dedicação para a qualidade da educação vista em sala de aula.

Assim como os professores cursistas procuram melhorar sua qualificação ao se inscrevem no curso de Formação Pedagógica do Parfor, os gestores podem participar da formação continuada para o aperfeiçoamento. Os profissionais da educação precisam colaborar com a amenização dos problemas que existem na escola, dando suporte pedagógico para o corpo administrativo. A responsabilidade de melhorar a educação cabe também aos entes federados, às secretarias de educação, ao MEC, que devem atuar juntos para a formulação e a implementação de políticas de apoio aos profissionais da educação.

Entretanto, apesar de haver a recomendação estabelecida na LDB/1996, nem sempre os cursistas contam com o apoio necessário dos gestores das escolas onde atuam. O PC 3, por exemplo, relatou essa falha de gestão experienciada em sua atividade em sala de aula. As dificuldades apresentadas pelo professor ao gestor foram recepcionadas com muitas cobranças e pouco suporte para resolver os problemas:

para ser professor não tem manual, no primeiro dia você chega na sala e chega na escola para conhecer a escola e já te dão um livro de chamadas, abre a porta, empurra, fecha a porta. E fala “se vira aí”. Não saia enquanto não der o horário e agora o que eu falo? O que eu faço? (CURSISTA 3)

O relato desse cursista destaca suas experiências com a negligência do papel da gestão escolar. Faltou dar o suporte necessário ao trabalho docente para deixar o profissional mais confiante em sua atuação. Sem esse apoio, as condições materiais e pedagógicas ficam prejudicadas, e o professor tende a se sentir abandonado em sua realidade, como também afirmou o PC 10: há “[...] falta de vontade da direção, da equipe pedagógica, dos professores mais experientes e da própria comunidade, de construir um ambiente saudável na comunidade escolar” (CURSISTA 10).

Esse discurso traduz a necessidade de formação e de prática, com o apoio da comunidade escolar. O profissional precisa estar preparado para a realidade do ensino, desde a sua graduação, mas as dificuldades continuam, para muitos, antes e depois de adquirir as experiências educacionais – afinal, o Estágio Supervisionado de nenhum curso é capaz de suprir todas as lacunas que o docente precisa preencher para a atuação.

O curso de Formação Pedagógica do Parfor proporciona essa visão dos papéis do professor, da gestão e da comunidade escolar. A gestão não pode ser responsabilizada por todos os problemas da natureza escolar apresentadas pelos professores, pois nem sempre há condições sociais, financeiras e administrativas que favoreçam o desempenho dela na condição de apoiadora do trabalho docente. O cotidiano de professores é também seu ponto de apoio, e, por meio dele, aprendem, na prática, a atuar em sala de aula. Por isso, o curso de Formação Pedagógica é facilitador dessa atuação.

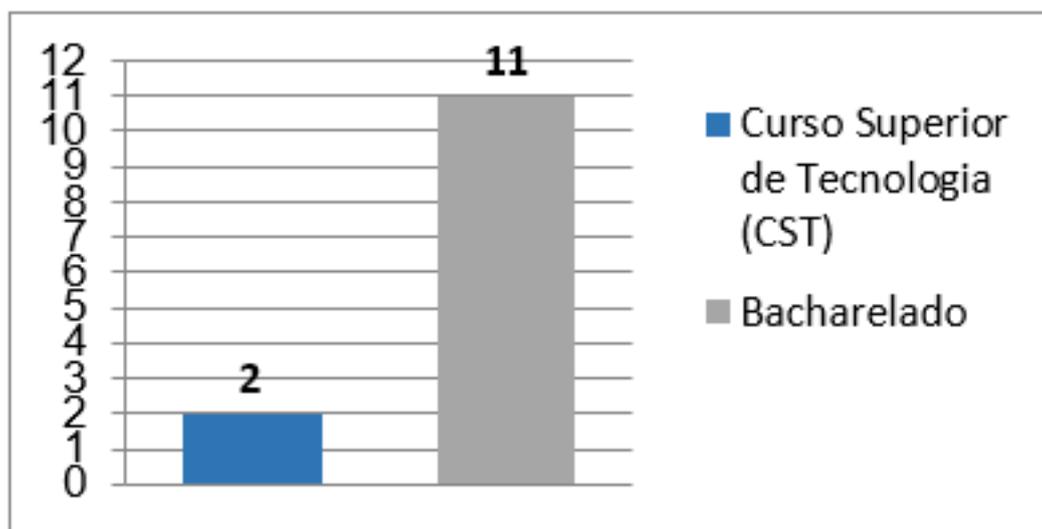
Na gestão que adota a postura participativa, o processo político-administrativo é “[...] contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (BORDIGNON; GRACINDO, 2011, p. 137). Essa postura abre o espaço para as práticas consideradas elementos da boa gestão, tendo como principal aspecto a autonomia geradora da participação coletiva favorável do bem-estar da comunidade escolar. A estrutura organizacional atende assim às suas necessidades, dando apoio ao professor, valorizando-o e despertando a sua motivação no trabalho.

A partir de objetivos traçados e de fatores relacionados às relações interpessoais, os valores e o estilo de liderança da gestão constituem o clima e

a cultura organizacional da escola. As experiências dos cursistas demonstraram que o clima vivido por eles não foi muito favorável para a realização do trabalho em sala de aula. Verifica-se, assim, que o gestor pode ou não criar estratégias para que os docentes se sintam acolhidos e recompensados pela escolha da profissão, o que contribui, portanto, com a valorização da carreira.

Os professores fazem parte da política da valorização profissional, por meio do curso do Parfor. A graduação como bacharel ou tecnólogo foi a causa da necessidade de ingresso no curso de Formação Pedagógica. No Gráfico 1, identifica-se que a formação inicial de 11 (85%) participantes foi realizada em cursos de bacharelado e que dois cursistas (15%) formaram-se no Curso Superior de Tecnologia (CST).

Gráfico 1 - Graduação antes da Formação Pedagógica



Fonte: Adaptado de AMORIM, 2018, p. 130.

Ainda se tratando da qualificação profissional, em resposta à outra pergunta do questionário, registrou-se que dois dos graduados, além de serem bacharéis ou tecnólogos, já tinham concluído uma licenciatura antes de se inscreverem no curso de Formação Pedagógica do Parfor na UTFPR; porém, apresentaram apenas a certificação do curso de bacharelado ou tecnólogo para o ingresso.

Nota-se que há a busca por formação adequada por parte dos professores com certificados de bacharelados ou tecnólogos com singularidades de cursistas com graduação em licenciatura. A opção por se inscreverem no curso de Formação Pedagógica mostra o quanto eles seguem a proposta de obte-

rem a adequação, além de mais conhecimentos para sua atuação. A intenção é de qualificarem-se para desenvolver legalmente as práticas do ensino na educação básica.

Na amostra, a maioria dos participantes cursou bacharelado na área de Engenharia. Já a qualificação profissional anterior ao curso de Formação Pedagógica foi revelada pelo questionário: 10 cursistas concluíram a pós-graduação, sendo que oito deles terminaram a especialização e dois adquiriram o mestrado. Desse modo, entende-se que as diferenças nos currículos para cada formação – algumas para um nível mais elevado – não afastam a necessidade da prática da Formação Pedagógica. Pensando assim, os formados em cursos sem componentes pedagógicos buscam por essa qualificação, sejam eles bacharéis, sejam tecnólogos.

Em relação às condições de trabalho, o grupo de discussão e as respostas ao questionário mostraram o aspecto positivo da atuação em instituições públicas, uma vez que 90% dos professores atuam em escolas estaduais do Paraná e, desses, 69,2% não têm outros vínculos empregatícios, contribuindo para o desenvolvimento do ensino público em uma única escola.

Pensando na dedicação de professores, a desvalorização do magistério, principalmente no ensino da educação básica, é discussão ainda atual. A situação desestimulante que envolve o ensino gera desânimo e incômodo. Há salas lotadas, baixos salários, carga horária extensa, muitos profissionais com instabilidade na carreira, pois têm apenas contratos temporários, além de outros quesitos.

A pesquisa obteve a informação de que a maior parte dos cursistas foram admitidos pelo Sistema de Educação Estadual do Paraná por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Dos 13 cursistas, 12 responderam à pergunta, revelando que apenas dois são concursados e os outros 10, somente contratados. Essa realidade traz a visão da falta de efetivação dos docentes. Como possuem apenas trabalho por tempo determinado, ficam à disposição da rede do sistema de educação, podendo ser lotados bem distantes de sua residência, o que dificulta bastante a locomoção, ou ainda terem o contrato cancelado sem aviso prévio, sem nenhuma indenização.

Nessas condições, na época do grupo de discussão, sete cursistas relataram que trabalhavam na mesma escola, desde que começaram o curso, com duração de um ano e meio a dois anos, conforme integralização do aluno. Os outros cinco já mudaram de instituição após o início da formação e afirma-

ram que estavam desempregados naquele momento, pois houve a finalização do contrato de PSS. Mas, mesmo não tendo renovado o contrato, continuavam no curso, porque não haviam sido desvinculados.

Esse ponto é positivo e mostra a visão da Secretaria de Educação de cada estado brasileiro, a qual permite a autorização e a permanência de contratados temporários nos cursos do Parfor. A legislação não proíbe manter os matriculados sem vínculo contratual de trabalho no curso. No caso da UTFPR, não houve o cancelamento da matrícula do cursista por motivos de término de contrato PSS nem a proibição de inscrição na Plataforma Freire, validando o acesso do professor temporário à garantia da Formação Pedagógica.³¹

Essa visão de possibilitar acesso e permanência dos cursistas à qualificação profissional se destaca no quesito dos avanços da formação de professores. No ato da matrícula, os professores estavam trabalhando em uma escola, mas, apesar de terem saído temporariamente do mercado de trabalho, permaneceram na formação pretendida. O curso proporcionou a permanência dos professores em cumprimento aos objetivos da legislação; desse modo, o interesse deles pelo curso de Formação Pedagógica aumentou, pela expectativa da conclusão e de conseguirem, a partir dela, um novo posto de trabalho no sistema de ensino.

Essa formação essencial faz parte da política de estado brasileira. As atitudes tomadas pelas instituições formativas mostram que, se o professor cursista conseguiu entrar no processo seletivo, é porque foi autorizado pelo Estado. É essencial que ele conclua a sua formação, podendo beneficiar a sociedade e, em especial, a educação pela qualidade do ensino.

Um dos conteúdos adquiridos por um profissional advém dos saberes de suas experiências. Ao abordar o assunto do processo seletivo de contrato temporário para professores na educação básica da rede pública, verificam-se as dificuldades desses contratados que não desistiram de concluir o curso de Formação Pedagógica do Parfor.

31 Mesmo em instituições diferentes, a tendência é dar condições para os professores se qualificarem. Atuando como coordenadora do Parfor, a autora deparou-se com a situação de um professor que validou a sua inscrição na Plataforma Freire e se matriculou no curso do Parfor. No entanto, após seu ingresso, a Secretaria de Educação declarou o seu impedimento de continuar o curso, por ter contrato temporário. Porém a instituição não cancelou a sua matrícula; assim, ele concluiu a formação e, por via judicial, recebeu o seu diploma, visto que a instituição não podia diplomá-lo, pois havia recebido da Secretaria o documento que cancelara sua matrícula na Plataforma Freire. Desse modo, a instituição deu o apoio necessário para a formação do professor, pois observou o prejuízo que seria a perda da qualificação.

A busca por qualificação possibilita melhoramentos para a educação e a vida do profissional. Sua escolha está baseada na jornada de trabalho, que se relaciona com a maior ou a menor remuneração. Há variação da carga horária, que demonstra as opções mais comuns nos sistemas de ensino da educação básica: de 20 a 30h e de 30 a 40h. Porém, alguns atuam de 20 a 60h e de 40 a 60 horas.

Quatro cursistas afirmaram que seus trabalhos se estendiam até 20 horas semanais; outros quatro professores ultrapassavam o parâmetro razoável de boa condição de trabalho. Pelo excedente de trabalho, eles comprometiam a saúde, sofrendo mal-estar, além de outros fatores que interferiam na qualidade do ensino.

Os participantes do grupo de discussão que responderam ao questionário declararam a grande variação da carga horária. O fato demonstra uma das causas da instabilidade funcional e a desvalorização do profissional da educação. Essa desvalorização fica ainda mais evidente quando a remuneração não alcança o valor fixado na Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, que trata do piso salarial dos professores.

A análise dos dados refere-se à aplicação da Lei do Piso Salarial dos professores. Dos 13 participantes que responderam ao questionário, um omitiu sua resposta, cinco declararam remuneração abaixo do fixado e sete confirmaram o recebimento do valor do piso de R\$ 2.298, em 2017, previsto na legislação.

Nota-se que essa lei garante o quadro de carreira com progressão e o piso salarial, bem como destaca a necessidade da capacitação remunerada ou não do professor. Essa legislação garante o bem-estar do profissional e o fortalecimento da categoria. Entretanto, um dos desafios ainda é superar os desvios salariais, além de tantos outros da realidade das escolas estaduais e municipais:

as discussões sobre ser professor(a), na atualidade, demandam enfrentar os desafios impostos à carreira docente, as angústias quanto à realidade social, a falta de formação continuada, as questões salariais frente a questionável remuneração para o trabalho pedagógico, a busca de valorização social, o enfrentamento das novas tecnologias em sala de aula, entre outros. Estes são aspectos que fazem com que os formadores de professores também considerem tais questões, além de buscar novas maneiras de ensinar e de aprender (FERREIRA, 2014, p. 50).

Mesmo diante de tantos desafios, a procura do curso pelos bacharéis ou pelos tecnólogos de diferentes segmentos se dá pelo interesse comum da Formação Pedagógica para a atuação na educação básica. A declaração da importância do saber pedagógico para a atuação docente é uniforme. No grupo de discussão, o PC 1 relatou que deu aula de Física, de 2013 a 2014, conquistou experiências, mas nem elas nem o seu mestrado deram base suficiente para o ensino em sala de aula, como foi possível obter com a Formação Pedagógica.

O aprimoramento adveio ao adquirir conhecimentos pedagógicos para a profissão docente. Os conteúdos pedagógicos presentes nos currículos dos cursos de formação de professores da educação básica são observados nos norteamientos legais. Identifica-se que, para os anos iniciais do ensino fundamental – do 1º ao 5º ano –, o currículo requer a Formação Pedagógica e a prática, como ocorre no curso de Pedagogia.

Para os anos finais da educação básica, a licenciatura exigida é a da área em que se for atuar. Essa demanda apresenta uma carga menor de conteúdos didáticos pedagógicos, conforme disposição legal, até mesmo para atender aos conhecimentos científicos da área. A legislação nacional não exige pós-graduação para se lecionar na educação básica, apenas no ensino superior. Para atuar nesse último nível, precisa-se de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, sem a obrigatoriedade de se ter licenciatura.

Portanto, a perspectiva traz a exigência mínima de formação docente para a educação básica, sendo ainda admitida aquela concluída em nível secundário, na modalidade normal. A qualificação configura a valorização do professor, a partir do curso superior na devida área de atuação. Além disso, esperam-se melhores condições de trabalho, relacionadas ao salário, ao plano de carreira e ao apoio didático e administrativo. A efetivação do trabalho em sala de aula é o essencial motivo da busca pelo curso de Formação Pedagógica.

4.2.2 Categoria 2: motivos da busca pelo curso de Formação Pedagógica

Os motivos que advêm dos cursistas para a realização do curso são apontados por suas necessidades enquanto profissionais da educação básica sem formação adequada. A falta do curso de Formação Pedagógica define o professor como leigo para atuar no magistério. Ao realizar o curso, o docente

admite que a sua graduação não lhe deu a oportunidade de desenvolver o conhecimento pedagógico, como ocorre em cursos de licenciatura.

A Formação Pedagógica não tem caráter de formação específica de uma área do conhecimento científico, pois isso os professores já adquiriram como bacharéis ou tecnólogos. O curso é o meio de qualificação satisfatória para a atuação do professor, cujo reconhecimento segue os critérios da legislação. Nele, os conhecimentos pedagógicos estabelecem conexão entre o que se faz e o que se aprende.

Pelo curso do Parfor, entende-se o processo de ensino-aprendizagem para a docência. Os 13 professores sujeitos da pesquisa realizaram a formação inicial para deixarem de ser leigos, qualificando-se com saber pedagógico para a atuação em sala de aula, mas foram apontados outros motivos constatados na tabela 3.

Tabela 3 - Motivos para realizar o curso de Formação Pedagógica

Assuntos	13 Professores	
	n.	%
Exigência do gestor(a) da escola em que você atua para atender ao Projeto Político Pedagógico (PPP)	1	7,7
Aproveitamento da oportunidade de realizar o curso de Formação Pedagógica, fomentado pela Capes/educação básica	8	61,5
Ampliação de conhecimentos	10	76,9
Correção de deficiências de formação anterior	4	30,8
Aprimoramento da carreira docente	10	76,9
Adequação da formação à(s) sua(s) disciplina(s)/área(s) de atuação	5	38,5
Melhoria do desempenho do PPP da escola onde atua	2	15,4
Desejo de mudança de cargo na escola ou no sistema de ensino	1	7,7
Melhoria da competitividade no mercado de trabalho	7	53,8
Obtenção de trabalho qualitativamente melhor	5	38,5
Outros motivos da realização do curso	1	7,7

Fonte: Adaptado de AMORIM, 2018, p. 137.

Cada participante assinalou cinco motivos prioritários que o levaram a se inscrever na formação do Parfor. As questões abordaram assuntos de exigência do gestor; melhoria de trabalho e do PPP da escola; carreira docente;

e formação adequada para a atuação em sala de aula. Os itens mais ressaltados foram a ampliação de conhecimentos e o aprimoramento da carreira, apontados por 10 cursistas.

Aproveitar a oportunidade de aprimoramento profissional foi a opção marcada por oito participantes, após saberem do curso por meio das escolas de educação básica. Sete deles apontaram a prioridade da melhoria da competitividade no mercado de trabalho. Eles reconheceram que o aprimoramento na carreira depende da disposição em realizar a formação em serviço, sendo esta compatível com as disciplinas ou as áreas de conhecimento em que atuam na educação básica.

Os assuntos levantados sobre a adequação da formação à disciplina da área de atuação do professor e o interesse de desempenhar um trabalho qualitativamente melhor em sala de aula foram apontados por cinco respondentes. Com isso, eles enfatizaram que novos conhecimentos se articulam com os saberes da prática, em que se pode desenvolver o trabalho docente com competência pedagógica e científica. Afinal, há a necessidade de superação da fragmentação dos saberes da docência.

Os motivos para a realização do curso apresentam quatro respondentes que apontaram a deficiência na formação e cinco que indicaram a importância da formação na área em que atuam. Nessa visão, constata-se que o professor teve interesse em aprimorar seus conhecimentos complementando sua formação científica e pedagógica, que considera também “[...] a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada [que] possibilitará uma resignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA, 1999, p. 25). Nesse quesito de resignificação dos saberes, os cursistas reconheceram as lacunas na sua formação e optaram pela Formação Pedagógica, estando em serviço, mediante uma política emergencial de capacitação.

A relevância da realização do curso foi destacada por oito dos 13 pesquisados. O motivo do ingresso na Formação Pedagógica se deu pela oportunidade, por meio da escola da rede pública da educação básica. A participação deles na política pública de qualificação profissional traz melhoria para a educação, a partir dos interesses conjugados entre o plano, a escola e os professores.

Souza (2014) destaca que, para uma política pública atingir seu objetivo, é necessário que os grupos de interesse se envolvam, como ocorre ao se matricularem nos cursos voluntariamente. As políticas educacionais para a

formação de professores precisam da união entre Governo, entes federados, instituições formadoras e escolas de educação básica para a sua efetivação, de modo que

[...] são objeto de interesse e de análise da política educacional as iniciativas do Poder Público, em suas diferentes instâncias (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e espaços (órgãos centrais e intermediários do sistema e unidades escolares). Sua esfera de abrangência é ampla [...] chegando à sala de aula (VIEIRA, 2009, p. 24).

Para a melhoria da educação, a formação de professores engloba o interesse da escola. O grupo de discussão e o questionário, conforme Tabela 3, mostraram o caso do professor que foi constrangido a realizar o curso para atender ao PPP. Porém, é comum ocorrer o voluntariado em ingressar no curso de Formação Pedagógica. Percebe-se a motivação do docente para se adequar ao que prescreve a legislação e melhorar a prática de ensino.

A coordenadora relatou, no grupo de discussão, que “[...] os que permaneceram no curso relataram que houve progressão na carreira, inclusive para a gestão, em virtude desses conhecimentos adquiridos”. Pensando nisso, um dos participantes manifestou o seu desejo pela formação, objetivando a mudança de cargo na escola. Já o quesito obtenção de qualidade no trabalho pela formação foi destacado por cinco cursistas. Essa qualidade pressupõe a melhora dos salários, já que o piso nacional não é alcançado por todos os professores.

Araújo (2016) enfatiza que a Meta 17 do PNE de 2014 ainda não foi atingida. A defasagem do salário do professor em relação ao dos demais profissionais liberais com escolaridade equivalente está em torno de 54%. Diante da realidade, essa meta estabelece que, até o final de 2020, a equiparação *precisa acontecer, como forma de vencer esse obstáculo para a valorização do professor.*

Com as distorções salariais, as políticas públicas de formação continuam não resguardando os direitos dos profissionais da educação. A Emenda Constitucional 95/2016 não abordou a Meta 17 do PNE para a valorização do professor em relação ao seu salário e à sua carreira. A defasagem afeta a vida dos professores, de modo que gera dificuldades para a realização do curso de Formação Pedagógica.

4.2.3 Categoria 3: dificuldades no desenvolvimento do curso

As dificuldades enfrentadas pelos professores para a Formação Pedagógica são analisadas a partir das respostas ao questionário, do grupo de discussão e da entrevista individual com a coordenadora. O início do curso estava previsto para 2011, mas aconteceu somente em 2014, quando foram resolvidos aspectos administrativos e a questão da falta de professores. A coordenadora relatou na entrevista, sem detalhar o número exato das ocorrências, que houve pretendentes já inscritos em 2011 na Plataforma Freire que desistiram de oficializar a matrícula em 2014. O adiamento do curso gerou a desistência de muitos inscritos, portanto,

o maior desafio desde o início foi primeiro formar a turma. Havia um desencontro de informações entre a Secretaria do Estado, a inscrição do professor meio equivocada. Tinha 140 inscritos, mas não eram esses 140 para a Formação Pedagógica, era para formação inicial, ou para Segunda Licenciatura (COORDENADORA).

A organização da turma dependia da primeira exigência feita pela Capes de ter no mínimo 35 alunos. A UTFPR enfrentou o desafio da abertura da turma e conseguiu a liberação pela Capes, iniciando o curso de Formação Pedagógica com 22 matriculados. Mas outras dificuldades surgiram no desenvolvimento do Estágio Supervisionado, por questões administrativas e pela falta de professor. Houve, assim, a interrupção do curso, até se resolverem tais questões, o que provocou desistência de alguns pretendentes, permanecendo frequentes apenas 14 dos 22 ingressantes.

A Plataforma Freire, criada pelo MEC, é o mecanismo usado para fazer a inscrição em cursos de formação oferecidos por instituições de ensino superior. Também o procedimento formal para realizar a matrícula é de responsabilidade do candidato, cabendo à secretaria validar a inscrição e autorizar a sua participação no curso (PESSOA; ARAÚJO, 2013). O interessado pode ter dúvidas nessa realização, por falta de informações e/ou domínio suficientes.

Tabela 4 - Dificuldades na realização e permanência no curso

Quesitos	13 Professores
Dificuldade para fazer a inscrição do curso na Plataforma Paulo Freire	10
Complicação ao fazer a matrícula do curso na UTFPR	3
Exigência da gestão da escola para a reposição de aulas	1

Problemas de deslocamento para o local de formação e de hospedagem nele	1
Problemas familiares	1
Outros problemas que enfrentaram durante o curso	6

Fonte: Adaptado de AMORIM, 2018, p. 141.

Dos 13 cursistas que marcaram mais de uma opção, a inscrição foi complexa para 10 deles, pela falta de domínio em operar a Plataforma Freire. Seis enfrentaram outras dificuldades para permanecerem no curso, como obter recursos para alimentação e manutenção da família. Além disso, três sentiram insegurança por não saberem se conseguiram a efetivação da matrícula.

A coordenadora destacou que muitos professores apresentaram sua ideia social e econômica da profissão, que ela denominou por *desvalorização aculturada*. Alguns cursistas “[...] desvalorizam a sua própria formação, eles não reconhecem o valor de um curso. Desistiam muito facilmente, ocasionando um alto índice de desistência”.

A desvalorização da profissão decorre de problemas político-sociais acumulados ao longo dos séculos. Com isso, a formação e a remuneração aparecem como fatores preponderantes do desequilíbrio entre os profissionais com qualificações semelhantes:

tal situação se reflete na desmotivação de candidatos à carreira docente, ou seja, há desvalorização da carreira docente. Conforme afirmou um professor: Que incentivo tem uma pessoa, que terminando o ensino médio hoje, dizendo que quer fazer licenciatura em qualquer área? Para quê? Para concursos do Estado, que não existem? E se tem, o salário é tão pouco. Então o salário poderia renovar essa equipe de professores, incentivar a permanecer. No nosso Estado tem muito tempo que não tem concurso, e a vontade que a gente vê dos nossos alunos do terceiro ano hoje, pouquíssimos, para falar quase que ninguém tem essa vontade, esse interesse em pedagogia, em cursos de licenciatura. Então é preocupante, e é claro, a primeira coisa que a pessoa olha hoje é o salário (CUNHA; BORGES; MELO, 2018, p. 245).

O problema da desvalorização profissional passa por questões variadas, incluindo a remuneração, que parece ser a mais focada quando se trata dessa tal motivação, já que, sem salários atrativos para os efetivos, os dos contratados temporariamente são ainda menores. Essa visão é bastante destacada pelos cursistas, mas há outras, como apontou o grupo de discussão.

O PC 2, com duas graduações, atuando na área de Química na primeira série do ensino médio, sentiu dificuldades relacionadas à organização esco-

lar, que se apresenta com “[...] péssimas, média e boa gestão. Nesse percurso, o trabalho em sala de aula se mostrou ora truculento, por causa da direção, ora com aparentes fluências positivas no processo de ensino” (CURSISTA 2). O relato trata da falta de apoio da gestão.

O Decreto 8.752/2016 considera a melhoria da gestão educacional e escolar como princípio da política de formação dos profissionais da educação continuada. Essa legislação expressa a viabilidade de iniciativas desenvolvidas por diferentes instâncias do Governo, já que a gestão escolar, “[...] por sua vez, como a própria expressão sugere, situa-se no plano da escola e trata de atribuições sob sua esfera de abrangência” (VIEIRA, 2009, p. 26). Esse discurso traduz a necessidade de formação e de prática educacional com o apoio da comunidade escolar:

no âmbito do sistema educacional há um significativo conjunto de atividades próprias da gestão educacional, a exemplo de orientações e definições gerais que dão substância às políticas educativas, assim como o planejamento, o acompanhamento e a avaliação. Outras se inscrevem no campo da gestão escolar, de modo específico aquelas que envolvem a tarefa cotidiana de ensinar e aprender. Nesta esfera da gestão, situam-se professores, alunos e outros membros da comunidade escolar (VIEIRA, 2009, p. 26-7).

As dificuldades envolvendo a gestão escolar passam por condições sociais, financeiras e administrativas, que atrapalham a prática docente. O PC 10 relatou que pode haver “[...] falta de vontade da direção, da equipe pedagógica, dos professores mais experientes e da comunidade, de construir um ambiente saudável” (CURSISTA 10) para dar suporte aos professores.

Os fatores relacionados às relações interpessoais, aos valores e ao estilo de liderança constituem as práticas da ética e da organização da escola. Os cursistas experimentaram o clima pouco favorável para a atuação em sala de aula. Esse desafio fez parte dos conflitos entre os colegas da profissão. O PC 5, por exemplo, presenciou as constantes reclamações que os professores faziam dos alunos, embora a sala de aula seja também o lugar de realização pessoal e profissional:

para mim não é um estresse, e não entendo quando eu chego na sala dos professores [e vejo] todos estão reclamando, “porque o aluno é isso”, “porque aquela turma é assim”. Eu não vejo assim, eu fico destressada quando eu dou aula, é uma coisa que me alivia [...]. Vejo quão bonita é a profissão e agradeço nesse momento pela oportunidade de fazer parte dessa turma. Porque também com os colegas nós aprendemos, com grupos e equipes, é isso (CURSISTA 5).

As reclamações sem apontamentos de possíveis melhorias não ajudam a fortalecer a classe; pelo contrário: causam a decepção de colegas da prática docente. Podem ainda gerar desconfortos na profissão, pelo que o PC 6 relatou sobre o desânimo de alguns professores, que se dá também por condições inadequadas de trabalho, falta de apoio da gestão educacional e escolar, baixos salários, entre outros elementos.

Entretanto, mesmo com a realidade escolar desanimadora, há professores que demonstram o quanto a sua profissão importa para o desenvolvimento da cidadania dos alunos. Esses profissionais compreendem os significados da qualificação agregada à dedicação à docência. As experiências e as expectativas da carreira são traduzidas pelo conhecimento do saber pedagógico.

4.2.4 Categoria 4: significados da Formação Pedagógica

A influência do curso de Formação Pedagógica do Parfor na UTFPR é experienciada na vida pessoal e profissional dos docentes. Trata-se dos significados expressos nas experiências em sala de aula, onde os docentes reconhecem a qualificação como aspecto provocador de mudanças na prática pedagógica. A práxis proporciona novos sentidos para o desenvolvimento dos trabalhos na docência. O saber pedagógico é essencial para os professores, como destacou a coordenadora do Parfor:

contribuiu imensamente para o estado do Paraná; [os professores] tornaram-se gestores, depois disso, e voltaram para a universidade para relatar isso: “professora, hoje estou candidato à direção da escola”. Considero que o curso deu uma condição de conhecimento pedagógico, mas muito além disso, acho até que político, e de cidadania mesmo, a educação muito relacionada a esta atuação social. Houve a necessidade desse curso. Eu acho fundamental, não sei qual é o processo que a gente precisava melhorar, o que melhorar na capacitação dessas pessoas, no ato de inscrição, para eles permanecerem no curso (COORDENADORA DO PARFOR).

A coordenadora fez uma avaliação de caráter educativo do curso como prática social. Incentivam-se os professores a ter reflexões sobre a qualidade do ensino. A formação continuada propicia tanto o preparo científico, pedagógico, político como a valorização do profissional do magistério, como se constata nas afirmações do PC 3, feitas no grupo de discussão:

acho que o que acrescentou aí não vou dizer que foi um manual de como ser professor, mas mudou bastante minha visão do professor, do papel do professor e como ver o aluno ou instruir, ou conduzir esse aluno e do papel da escola [...], era a força que a gente também tem como professor. Que, quando você começa, você não tem conhecimento de como funciona a escola, de como funciona a gestão, de como trabalhar com um aluno. Você não tem essa clareza de qual era o seu papel, de como você deve conduzir essa turma. Eu acho que nesse ponto ajudou bastante; principalmente a disciplina de psicologia e a formação pedagógica que ajudou bastante a gente (CURSISTA 3).

O cursista observou o papel do professor como mediador entre o conteúdo ensinado e os saberes do estudante. Com essa mediação, o docente aprende a lidar com o contexto escolar, a partir da exposição de conteúdos curriculares para a integralização do conhecimento do aluno da educação básica. O ensino aborda as relações e a ética profissional, como explicitam as disciplinas Cotidiano Escolar e Profissão Professor (Anexo 2).

A formação dos professores permite a articulação dos conhecimentos teóricos com os saberes da prática. Esse é um dos propósitos do curso de Formação Pedagógica que se realiza em serviço, isto é, concomitantemente com a docência na educação básica. Nesse contexto, o profissional insere-se nas relações sociais que fundamentam seu trabalho, a partir do desenvolvimento formativo.

Em depoimento no grupo de discussão, o PC 7, formado em Engenharia, tentou se inserir no mercado de trabalho. Em 2013, participou do PSS para uma escola pública estadual. Mesmo aprovado, não conseguiu o novo contrato, pois não tinha concluído o curso essencial para a vaga de professor:

antes da formação, eu fui empurrado para dentro de sala de aula, sem formação nenhuma. Agora eu vejo que tem muito mais coisas acontecendo em uma sala de aula que nós não temos noção, e esse curso me abriu os olhos. Essa visão de sala de aula, eu consigo observar, pelo menos eu tento, às vezes não dá tempo, às vezes é difícil, é corrido... Mas eu consigo observar algumas dificuldades que eu não via antes. Observo aquele aluno que está mais quieto e eu tento dar mais atenção, levantar a bola dele de alguma maneira. Eu acho que o curso me ajudou com a autoavaliação (CURSISTA 7).

O destaque desse relato traz o significado do curso de Formação Pedagógica, que qualifica e melhora a atuação do professor. A prática pedagógica em sala de aula considera os componentes da formação, e o envolvimento dos cursistas na formação do Parfor se deu pelo interesse de estarem qualificados, mas também lhes trouxe a reflexão do ato de ensinar, como ressaltaram estes participantes:

essa prática, junto com o aprendizado, isso foi o Parfor. Algumas situações com a realização do curso de Formação Pedagógica do Parfor, você consegue contornar melhor, você tem uma relação melhor com essa sala de aula. A vivência que temos em sala de aula facilita (CURSISTA 4).

[...] mesmo antes do curso do Parfor, quis ser professora. [...] O meu pai sempre falou para nós que nós tínhamos que ser professoras. Eu sempre tive a visão que o professor tinha que se colocar um pouco no lugar do aluno. E nesse curso eu aprendi com os textos que nós lemos a refletir como um professor deve agir na sala de aula (CURSISTA 5).

A carreira docente para o PC 5 iniciou em 2010, antes mesmo de ele ingressar no curso. As experiências contribuíram para a aquisição dos saberes práticos e pedagógicos, que deram suporte às mudanças do modo de ensinar na escola básica. A matriz curricular do curso confirma que esse desenvolvimento faz parte do Núcleo Estrutural.

Os estudos e as reflexões são fundamentais na relação entre professor e aluno. Com planejamento e avaliação de sua prática pedagógica, de acordo com o PC 6, o professor apresenta sua competência formativa. Estar em sala de aula contribui para a aproximação estreita da experiência com o saber pedagógico:

considero o curso uma oportunidade de se dar uma aula melhor. Eu vou ter competência para atuar melhor em sala de aula do que tenho hoje. Porque eu senti uma dificuldade enorme e eu via que a didática dos professores que tinham mais experiência, ou que tinham uma formação pedagógica, uma licenciatura, era totalmente diferente de quem não tem, de quem vem de uma graduação que é específica, mesmo para o curso que eu dou aula que é Administração. Então, é uma área que eu tinha formação, mas a gente não tem a metodologia, a didática para preparar essas aulas, a gente não tem como faz, a gente sabe falar lá no mundo empresarial e entende das disciplinas técnicas, mas não tem aquela ajuda para atuar em sala de aula. Sabe? Eu acho que a formação pedagógica nos dá essa competência, é isso o que eu sinto, que traz um preparo melhor. Eu creio que a gente sai daqui bem melhor. Para mim está sendo muito proveitoso (CURSISTA 6).

O relato de experiência com o curso de Formação Pedagógica confirma o que Galvão e Síveres (2015) abordam sobre a visão renovada do professor no processo de formação. O cursista desenvolve reflexões renovadoras que pressupõem a superação da antiga prática de ensinar, visto que articula o conhecimento teórico com os saberes pedagógicos. Diante dos diferentes desafios cotidianos da sala de aula, o professor adquire outro olhar após a Formação Pedagógica:

a gente vê bem diferente a sala de aula, mesmo com todos os problemas que a gente encontra, a gente tenta dar solução, consegue tentar entender e ver uma solução, porque, se eu não fosse fazer Formação Pedagógica, eu não sei se eu iria muito longe, se eu conseguiria ir muito longe, porque realmente a gente fica sem qualificação (CURSISTA 8).

O entendimento é de que a formação adequada oferece subsídios para as possíveis soluções dos problemas da sala de aula. Pela qualificação, o professor se torna apto para lidar com os desafios escolares. A reflexão traz o discurso da qualidade do trabalho docente, como também constatou outro participante:

a contribuição foi na parte de reflexão de me avaliar, de ver o que eu consegui transformar do primeiro dia de sala de aula, do que eu sou hoje. Da didática, muitas vezes, *já aplicava essa didática em sala de aula e não sabia o porquê. Então, você tenta puxar o que é de vantagem para você, o que é válido para você, você vai carregar para a sua vida inteira, e tem outras pessoas que você vai dando o meio do caminho, então, existem grandes aprendizados, mas é normal da vida do ser humano a gente se decepcionar no meio do caminho, então eu acredito que foi válido. Eu aprendi bastante, eu apliquei bastante, eu aprendi a não fazer igual* (CURSISTA 10).

A aprendizagem proporcionada no curso de formação trata também de levar o professor a fazer uma análise dos pontos frágeis de suas experiências e dos seus avanços. As atitudes pós-avaliação de sua prática educativa apresentam a qualificação de que o ensino foi melhorado. As fragilidades são enfrentadas, conforme a visão da coordenadora, de forma a valorizar a Formação Pedagógica:

eles levam estas discussões para a escola e a princípio quando eles começam a entender o processo e questionar eles percebem que existe um pequeno número de pessoas com esta consciência e crítica. O curso dá condição de pensar o processo de aprendizagem do outro. Daquele adolescente, daquela criança, mas principalmente de si mesmo. De se colocar naquele ambiente escolar, como aprendiz também, naquele espaço, com aquelas pessoas, e pensar: como é que eu posso fazer para essas pessoas chegarem ao conhecimento a que eu cheguei mediante um conhecimento com significado? (COORDENADORA DO PARFOR)

A relevância da Formação Pedagógica do Parfor é constatada na prática docente. O curso proporciona relações entre saberes que mudam comportamentos éticos do professor com o ensino. Adquirir o saber pedagógico repercute na atuação qualificada em sala de aula. Essa realidade define as ações transformadoras do professor e do aluno, como postulam Fontana e Fávero (2013, p. 2):

[...] o docente, como profissional reflexivo, não atua como um mero transmissor de conteúdos, mas, em sua interação com os alunos, professores e toda a comunidade escolar, é capaz de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e aquilo que julga acreditar como correto para sua atuação profissional com as consequências a que elas conduzem.

Evidencia-se a necessidade de adequação dos processos da aprendizagem. O material do questionário, do grupo de discussão e da entrevista com a coordenadora revela o quanto o curso de Formação Pedagógica do Parfor contribui para a atuação do professor que ainda estava sem a qualificação. Os cursistas, por sua vez, entendem a finalidade do processo formativo, ao adquirirem o domínio científico, pedagógico, crítico e tecnológico do trabalho docente:

eu acho que boa parte dos alunos, e a gente percebe já isto no Estágio, querem fazer o melhor. No início eles falam que vêm atrás de um certificado, mas que, no final, eles assumem que estão saindo com uma experiência riquíssima e com muita aprendizagem do nosso aluno. Isso não tem preço, o professor sair com a consciência, de uma ação consciente, que era sempre nossa busca. Claro que não alcança 100 dos alunos, não consegue fazer as relações de todo aquele conhecimento, as experiências compartilhadas, a teoria e o que ele viu na prática, mas uma boa parte dos alunos, a gente ouve relatos de que ele melhorou muito o seu plano de aula, sua sequência didática, aprendeu que avaliação é muito mais que prova, a contribuição maior é que esta consciência da necessidade de aprender a cada dia, aprender como sujeito deste contexto (COORDENADORA DO PARFOR).

A coordenação percebe que a visão dos cursistas muda bastante do início ao final da formação. Dos 13 participantes, 12 deles responderam ao questionário referente à contribuição do saber pedagógico para a sua atuação e descreveram as suas experiências compartilhadas, as quais enriqueceram o aprender a ensinar e as expectativas para o pós-formação.

Tabela 5 - Contribuição do curso de Formação Pedagógica

Quesitos	Respondentes 12	%
Maior conhecimento teórico	8	66,7
Atualização de conhecimentos	5	41,6
Visão crítica da realidade da educação básica	7	58,3
Mudanças na prática pedagógica	6	50
Maior conhecimento do uso de tecnologias como recurso didático	1	8,3

Mudança na relação professor(a)/aluno(a)	6	50
Adoção de propostas alternativas de avaliação da aprendizagem	6	50
Maior interesse em realizar pesquisa do cotidiano docente	4	33,3
Maior aproximação com o trabalho coletivo da escola	2	16,6
Melhor relacionamento com os colegas professores	3	25
Ascensão na carreira docente	1	8,3
Obtenção de função que lhe proporcionou maior satisfação que a ocupada antes do curso	1	8,3
Melhoria salarial	2	16,6
Outros tipos de contribuição da Formação Pedagógica	1	8,3

Fonte: Adaptado de AMORIM, 2018, p. 150.

Quanto à contribuição do curso, 12 professores marcaram os quesitos. Oito adquiriram mais conhecimento teórico; sete tiveram a visão crítica da educação básica; seis reconheceram a melhora da relação do professor com os estudantes, os colegas e a comunidade. Metade mudou a prática pedagógica na sala de aula. Mas por que todos os cursistas não relataram essa transformação? Um deles opinou que o desempenho dos professores no curso poderia ser melhor, por meio de discussões em todas as aulas, pois as interferências poderiam ser positivas:

[...] tem conteúdos que nós aprendemos, que nós fizemos aqui uma roda e conversamos e fizemos um bate-papo e foi muito mais enriquecedor do que algumas aulas que chegou aqui um *slide* com o conteúdo. “Faça isso, aplique aquilo, levante aquilo, faça aquilo daquilo”. E no final, finalizando o curso muito pior do que iniciamos. Então, tem cargas horárias dentro do nosso curso que foram totalmente inúteis? Foi enriquecedor com alguns colegas e com alguns profissionais que vieram trabalhar conosco. Porque nós somos professores, nós não somos mais somente alunos, nós temos que discernir o que é uma boa aula do que é uma aula terrível e de um professor falando. Então assim, um professor que chega para dar aula para professores, ele tem que ser muito bom, mas muito bom mesmo, ele tem que saber o que ele vai falar, porque senão nós vamos olhar para ele e fazer de conta que nós estamos sendo instruídos e que estamos agradando, ele faz de conta que dá aula e nós fazemos de conta que entendemos, que nem os alunos. Somos uma turma de adultos, não tem por que ficar dizendo que “o curso foi divino, maravilhoso”, para mim não foi, tem coisas que eu gostei muito e tem coisas que não (CURSISTA 9).

A avaliação das aulas assistidas pelos cursistas é de reconhecimento do que faz a diferença na formação: discussão que sintoniza as trocas de co-

nhecimento. A visão crítica da realidade do curso pode mudar a prática pedagógica e as relações do docente na escola. Sobre a avaliação do curso³², 13 participantes responderam ao questionário. Poderiam dar nota de 0 a 10, mas atribuíram de 1 a 9, e os pontos simbolizam o desenvolvimento do curso naquele momento.

Tabela 6 - Avaliação do curso de Formação Pedagógica

Avalie de 0 a 10 a qualidade do curso	13 Participantes	
	Respondentes	Notas atribuídas
Desempenho do professor	1	3
	2	6
	2	7
	2	8
	3	9
Desempenho do coordenador do curso	3	2
	1	3
	2	6
	2	7
	2	8
Matriz curricular – disciplinas e conteúdos	1	9
	1	1
	1	4
	1	5
	1	6
	2	7
	4	8
Matriz curricular – carga horária das disciplinas	1	9
	1	1
	2	4
	2	7
	5	8
Avaliação da aprendizagem	1	9
	2	4
	3	7
	3	8
Utilização de tecnologias	3	9
	2	1
	1	2
	2	5
	1	6
	3	7
	1	8
Possibilidade de pesquisa	1	9
	1	1
	1	2
	2	6
	3	7
	3	8

³² Quando os professores fizeram essa avaliação, ainda não tinham realizado o Estágio, o que interferiu nas respostas.

Qualidade do Estágio Supervisionado	1	1
	1	4
	1	5
	2	7
Atendimento às necessidades reais/atuais de formação dos professores da educação básica	2	1
	1	3
	4	7
	2	8
	2	9
Possibilidade de continuidade dos estudos	1	1
	1	2
	5	7
	3	8
	1	9

Fonte: Adaptado de AMORIM, 2018, p. 151-152.

A Tabela 6 mostra que nenhuma questão foi respondida pelos 13 cursistas. Quanto ao desempenho, apenas um deu nota baixa para o professor. Para o coordenador, quatro respondentes avaliaram-no com até três pontos. Nos quesitos matriz curricular; utilização de tecnologias; qualidade do Estágio Supervisionado; atendimento às necessidades da formação; e possibilidade de continuidade dos estudos, houve atribuição de nota 1, o que representa avaliação muito negativa.

Por essa complexidade interpretativa, consideram-se os pontos fortes os que receberam nota seis ou maior e os pontos fracos os que obtiveram de um a cinco. Portanto, há pontos fracos e fortes em todos os quesitos, mas o desempenho do professor foi o melhor avaliado, seguido do desempenho do coordenador. A percepção dos cursistas dá a ideia da qualidade do curso e da prática dos professores. Em questão aberta no final do questionário, eles observaram quesitos não contemplados na avaliação.

As disciplinas aplicadas pelos psicólogos foram as melhores, e acrescentaram saberes a relação aluno professor. [...]

Realizaram resgate de assuntos que já havia visto na licenciatura. [...]

A disciplina de gestão foi uma das que mais contribuíram para meu desempenho enquanto professora. [...]

No momento, temos a disciplina de psicologia da educação que está sendo fantástica. Algumas matérias com professores muito engajados, com alto domínio sobre o assunto e com muita didática. Mas a grande maioria uma decepção, de acordo com as matérias, sem vontade nenhuma de repassarem seus conhecimentos e sem demonstração da realidade prática, apenas leituras sem um fundamento específico. [...]

Foi um aprendizado importante devido a aplicação em sala de aula e frente a comunidade. [...]

Ampliação das formas pedagógicas das aulas expositivas. [...]

De uma forma geral, as disciplinas se mostraram muito interessantes

ao diferenciar e esclarecer as dúvidas sobre conceitos fundamentais ligados à educação. Algumas disciplinas do curso, porém, foram repetitivas ao fazer retomada de conceitos que já haviam sido assimilados por todos, não agregando em nada o nosso conhecimento. Alguns professores do curso necessitam passar por uma reciclagem, e repensar a sua prática docente. [...] Até o momento, tive aulas ministradas por ótimos e excelentes profissionais, estou achando a experiência maravilhosa. [...] Algumas disciplinas auxiliam no processo de aprendizagem.

Eles expuseram mais percepções do desempenho, da organização e da estrutura curricular da Formação Pedagógica, vistas como contribuição individual para o professor. Nessa conjuntura, desde a primeira etapa da pesquisa, no primeiro semestre de 2017, o questionário mostrou as opiniões dos cursistas sobre a contribuição do curso – resalte-se que, apesar de o Estágio não ter sido ainda realizado, ainda assim eles atribuíram notas. Na fase da questão enviada por *e-mail*, dos 13 participantes, apenas três encaminharam suas respostas. As percepções observaram o processo de aprendizagem do curso, sendo dado nível diferente para a importância ao Estágio:

considerarei desnecessário um estágio para professores que já possuem experiência em sala de aula. No meu caso em específico mais de 10 anos. Foi algo que sobrecarregou o final do curso, sem necessidade, sem muito proveito. Acredito que o debate em sala de aula e a apresentação de seminários em forma de aula teste seriam mais eficazes e poderiam ser utilizados para se corrigir possíveis erros de postura e metodologia em sala de aula (CURSISTA A).

A visão desse cursista considerou a prática do Estágio desnecessária. Acredita que a experiência da sala de aula já é suficiente para a qualificação. Já outros apontamentos reconhecem o Estágio como elemento importante para a docência. A coordenadora afirmou que essa disciplina aconteceria em agosto de 2017, “[...] mas os professores já tiveram trabalhos em outras disciplinas que abordavam a questão da prática na formação de professor”. A prática escolar é aprimorada no percurso do Estágio, que é essencial, independentemente de quanto tempo de experiência o professor tenha em sala de aula. O Cursista B e o Cursista C reconheceram essa contribuição para a formação:

com relação ao Estágio eu pude observar as aulas ministradas, a escola e seus funcionamentos. Eu havia trabalhado por dois anos na escola e então já me era conhecida. Inclusive ministrando a mesma disciplina em que realizei o estágio. Durante as observações das aulas, hoje ministradas por uma arquiteta, cuja formação é diferente da minha que sou tecnóloga, pude ver que o a forma de abordar o conteúdo e as ênfases dadas são diferenciadas. Eu dava mais ênfase à legislação

urbanística, e a professora abordou mais o planejamento e cálculo dos projetos para a área em questão. Havia conflitos de poder entre a professora e os alunos; em várias aulas o tempo foi gasto para a discussão de princípios éticos e comportamentais do que o conteúdo da disciplina em si, gerando reclamações mútuas perante o setor pedagógico. A professora dominava o conteúdo, entretanto, raramente conseguia terminar o conteúdo proposto na aula. Durante as aulas que ministrei, fui interrompida muitas vezes pela mesma, que impunha sua experiência e opinião (CURSISTA B).

Foi muito bom ter feito o Estágio Supervisionado no modelo do Parfor, que relaciona a execução para professores que estão em sala de aula. Para poder trabalhar com a(s) sua(s) turma(s), deste modo eu desenvolvi o meu estágio em uma turma de pós-médio em educação técnica em administração (CURSISTA C).

Os discursos dos participantes afirmam que o Estágio proporciona momentos de reflexão da prática. Os desafios da docência são compartilhados, a fim de possíveis soluções. O professor mostra maturidade para atuar no contexto escolar, tendo o reforço do conhecimento. Essa disciplina é somada à experiência individual, sendo reconhecida

[...] como espaço, momento, condição e oportunidade para que a formação do professor seja consolidada. É por meio do estágio que são criadas (ou deveriam ser) condições para que o aluno em formação visualize os espaços em que irá atuar e se reconheça como sujeito desses espaços (PARENTE; MATTOS, 2015, p. 63).

A articulação entre a teoria e a prática faz parte da formação docente, como ponto fundamental de reflexão. Esta transforma o olhar do professor para avaliar a qualidade do seu trabalho, e a aprendizagem se desenvolve para a formação adequada, que problematiza a realidade e partilha saberes da prática:

os procedimentos de acompanhamento de Estágio, feito pelo professor Oséias, auxiliou na definição da estratégia, e no plano de aula supervisionado como uma atividade curricular de base eminentemente pedagógica, que se constituiu em experiência de ensino-aprendizagem orientada para a competência técnico-científica, em ambiente de trabalho, que propiciou condições para a aquisição de conhecimentos e experiências. Promoveu a integração entre o processo formal do ensino e sua complementação prática (CURSISTA C).

O conhecimento adquirido no Estágio é fundamental para o desenvolvimento da carreira profissional. As atividades no curso são propostas do currículo para serem levadas ao ambiente escolar. O saber pedagógico articula-se com teoria e prática, sendo núcleo da formação. O curso proporciona o saber pedagógico, que dá base para melhorar a atuação em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o estudo de caso do curso de Formação Pedagógica do Parfor trouxe relatos de participantes rumo à qualificação, tratando dos significados dos saberes aplicados à realidade escolar. Desse modo, a política emergencial de formação de professores tem efetivado as exigências legais para os leigos atuantes da rede pública da educação básica. Essa formação consubstancia as experiências na docência para melhorar a educação e valorizar os professores em sala de aula.

Este texto trouxe o tema das políticas públicas de qualificação docente que promove a valorização do profissional. O curso de Formação Pedagógica do Parfor na UTFPR, *campus* Curitiba, aparece como plano emergencial para a formação específica de professores que já atuam na educação básica, porém são considerados leigos. O Parfor faz parte da política de formação de professores que oferta vagas em universidades, a fim de alcançar os que ainda estão sem a devida qualificação.

Por meio do estudo de caso da 5ª turma do curso de Formação Pedagógica do Parfor na UTFPR, 13 participantes e a coordenadora relataram suas experiências. Os dados coletados na pesquisa de campo permitiram destacar a abrangência e os significados do curso na atuação em sala de aula. Os cursistas bacharéis ou técnicos expuseram os apontamentos sobre os conhecimentos específicos da Formação Pedagógica como representação da qualidade e do aprimoramento da docência.

Verificou-se que a valorização e o reconhecimento do papel dos professores consolidam as políticas públicas de formação de professores. Nessa visão, o Parfor faz parte do processo histórico das políticas de formação docente no Brasil, visando atender àqueles sem a qualificação específica. O percurso historiográfico mostrou a necessidade de formação de todos os profissionais da educação, para haver melhoramentos para a classe.

As políticas de formação passaram por diferentes mecanismos, tais como: aulas régias, Escolas Normais, institutos, faculdades e universidades. Além disso, avanços e retrocessos de valorização docente foram observados ao longo desse tempo. Nesse sentido, legislações, planos e metas somam-se

para efetivar a qualificação do professor da educação básica em exercício, mas sem a devida formação.

As políticas públicas de formação de professores em diferentes épocas trataram de fazer adequações às mudanças socioeconômicas, abrindo espaço para o neoliberalismo. As transformações na educação constituíram novas regras de formação profissional, destacando a carga horária e o processo formativo condizente com a legislação. Nessa conjuntura, a política da UFTPR procura qualificar os professores na política emergencial do curso de Formação Pedagógica, em atendimento às exigências legais e de mercado.

As habilidades específicas da formação docente são percebidas além da didática correlacionada à técnica, mesmo considerando os anos de experiências desse profissional atuante da escola pública. Assim, o curso de Formação Pedagógica é essencial para o currículo, e se destaca seu significado na atuação do professor cursista. Os saberes pedagógicos são expressáveis após essa qualificação, a qual cumpre seu papel de melhorar a educação.

A qualificação do Parfor oferecida aos bacharéis ou tecnólogos atuantes da educação básica nas escolas públicas mostrou os significados do saber pedagógico. Trata-se de política pública emergencial que passa a formação de nível secundário para a de nível superior, como meio de valorização dos professores. Esse avanço está adequado à LDB/1996 no que se refere à licenciatura específica dos docentes. Desse modo, nas categorias de análise, os cursistas compreenderam as dimensões do atendimento da Formação Pedagógica, que serve para redimensionar e potencializar as experiências em sala de aula com as relações dos saberes pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; MAIMONE, Fábio Cardoso; MOREIRA, Marly Saba. *Caderno Parfor: da política de formação Parfor às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e pesquisa*. Santos: Universitária Leopoldianum, 2013.

AMORIM, Hellen Cristina Cavalcante. *Políticas de formação de professores da educação básica: estudo de caso do curso de formação pedagógica do Parfor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná*. 2018. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 9-13.

ANDRADE, Silvana Sousa; MORORÓ, Leila Pio. Política educacional: o Parfor para professores da educação básica. In: Seminário Gepráxis, 6, Vitória da Conquista. *VI Seminário...* Vitória da Conquista, 2017. p 3577-3589.

ARÁUJO, Denise Silva. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: conquistas e desafios. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). *Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia: Espaço Acadêmico; Ceped Publicações, 2016. p. 191-226.

AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães Alves (Orgs.). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. *Unesp/Univesp*, São Paulo, 1ª edição, v. 1, jan. 2013.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOITO JÚNIOR, Armando. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 147-176.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Lei 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. *Chancellaria-mór do Imperio do Brazil*, fl. 85 do Livro 1º cartas, leis, e alvarás, Rio de Janeiro, 31 out. 1827.

_____. Presidência da República. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. Brasília, 1999.

_____. Decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 15115, 10 set. 1920.

_____. Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. *Diário Oficial da União*: Rio de Janeiro, 10 jun. 1931.

_____. Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934. *Diário Oficial da União*: Rio de Janeiro, 25 jan. 1934.

_____. Lei 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. *Diário Oficial da União*: Rio de Janeiro, 10 jul. 1937.

_____. Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, p. 7929, 6 abr. 1939.

_____. Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942. *Coleção de Leis do Brasil*, v. 3, p. 20, 31 dez. 1942.

_____. Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, p. 116, 4 jan. 1946.

_____. Lei 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. *Diário Oficial da União*: Rio de Janeiro, 16 mar. 1953.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 11429, 27 dez. 1961.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971.

_____. *Ministério da Educação*. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Diário Oficial da União*: Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 9, 4 mar. 2002.

_____. *Ministério da Educação*. Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 30 jan. 2009.

_____. MEC. Portaria Normativa 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*: seção 1, Brasília, 1º jul. 2009, p. 9.

_____. Lei 12.014, de 6 de agosto de 2009. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 1, 7 ago. 2009.

_____. MEC. Portaria Normativa 883, de 16 de setembro de 2009. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 26, 17 set. 2009.

_____. MEC. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor*. Publicado em 12 jan. 2010, atualizado em 18 dez. 2019.

_____. MEC. *CNE/UNESCO 914BRZ1136.3* - ensino de música na educação básica: elementos para a regulamentação. Rio de Janeiro, 17 jun. 2013.

_____. *Ministério da Educação*. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. *Diário Oficial da União*: Brasília, edição extra, p. 1, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1º julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para

a formação inicial em nível superior. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 8-12, 2 jul. 2015.

_____. Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, 10 maio 2016.

_____. INEP. *Notas estatísticas – censo escolar 2016*. Brasília, fev. 2017. Brasil: Ministério da Educação, 2016.

_____. INEP. *Saeb*. Brasil: Ministério da Educação, 2018. Atualizado em 2018.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Ana Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

CAPES. *Portaria 82, de 17 de abril de 2017*. Brasília: *Diário Oficial da União*: seção 1, edição 76, p. 23, 20 abr. 2017.

CASTANHA, André Paulo. 1827-2007: 180 Anos da primeira lei brasileira sobre a escola primária. In: Simpósio de Educação XIX Semana da Educação, 26-28 nov. 2007, Cascavel, Anais... Cascavel: Unioeste. 2007. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Trabalhos/PDF/08%20Andre%20Paulo%20Castanha.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

_____. *O ato adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?* São Carlos: UFSCar, 2008.

_____. A introdução do método Lancaster no Brasil: História e historiografia. In: ANPED SUL, 11., SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>>. Acesso em: 19 out. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortês, 2001. (Biblioteca da Educação. Série I. v. 16).

CONAE, *Conferência Nacional de Educação*. Fórum Nacional de Educação (FNE). Coordenador: Francisco das Chagas Fernandes. 2014.

CUNHA, André Luiz Araújo; BORGES, Lucas Bernardes; MELO, Paulo Silva. Impacto das políticas educacionais nas práticas pedagógicas de matemática. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra de Madeira. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 228-252.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FERREIRA, Jacques de Lima. *Formação de professores: teoria e prática pedagógica* (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do Ideau*, v. 8, n. 17, p. 1-14, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 69-90.

GALVÃO, Afonso; SÍVERES, Luiz (Orgs.). *A formação psicossocial do professor: as representações sociais no contexto educacional*. Brasília: Liber Livro, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GOMES, Ângela de Castro; FERREIRA, Marieta de Moraes. Primeira república: um balanço historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 244-280, 1989.

IANNI, Octávio. *Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx*. 3. ed. Revista e Aumentada, Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

JOSÉ NETTO, Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LOPES, Sonia de Castro. Formação de professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 597-619, maio/ago. 2009.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *A formação de professores da escola normal à escola de educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, no. Especial, p. 188-204, ago. 2006.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 36, n 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MORORÓ, Leila Pio. A política Nacional de Formação de Professores e o papel das universidades públicas. In: ALMEIDA, José R. M.; MAGALHÃES, Lúvia D. R.; BERTONI, Luci Mara. *As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa*. São Carlos, SP: Pedro e João editores, 2011. p. 221-230.

_____. O plano nacional de formação de professores – Parfor e as contradições na formação do professor. *Seminário Gepráxis*, Vitória da Conquista, BA, v. 6, n. 6, p. 3347-3359, 2017.

PARANÁ. Curitiba. *Resolução 72 - COGEP*, de 7 de dezembro de 2012. (Em anexo).

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. O estágio supervisionado na formação dos profissionais da educação. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de (Orgs.). *Formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 63-74.

PEREIRA, Luís C. Bresser. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Rev. Lua Nova*, n. 45, p. 45-95, 1998.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. Formação continuada de professores alfabetizadores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PESSOA, Isabel Lima; ARAÚJO, Ninna Carla Zamariolli de. Educação básica: o Parfor em questão. In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa, MAIMONE, Fábio Cardoso; MOREIRA, Marly Saba (Orgs.). *As práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e pesquisa*. Santos: Universitária Leopoldianum, 2013. p. 17-42.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. m. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. *Aulas régias: currículo, carisma, poder – um teatro clássico?* 2002. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12 de março de 1890. Reforma a escola normal e converte em escolas modelos as escolas anexas. *Palácio do Governo do Estado de S. Paulo*, 12 mar. 1890.

_____. Lei 374, de 3 de setembro de 1895. Providencia sobre o ensino das matérias do Curso das Escolas Complementares, dos Gymnasios, das Escolas Normaes, sobre outros assumptos relativos. Publicado na *Secretaria de Estado dos Negocios do Interior*, 3 set. 1899.

_____. Lei 1.750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Publica do Estado. *Diário Oficial*, p. 7657, 11 dez. 1920.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006.

SILVA, Maria Abádia. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58, jul./set. 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. 500 anos de educação escolar, n. 14, especial, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação básica: política e gestão da escola*. Brasília: Liber Livro, 2009.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

Anexo 1 - Resolução 72/12-COGEF de 07/12/2012

Ministério da Educação Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Regulamento do Programa de Formação Pedagógica PROFOP/PARFOR da UTFPR

RESOLUÇÃO 72/12-COGEF de 07/12/12

Curitiba - Paraná 2012

Reitor: Carlos Eduardo Cantarelli

Vice-Reitor: Paulo Osmar Dias Barbosa

Pró-Reitor de Graduação e Educação Profissional: Mauricio Alves Mendes.

Comissão de Elaboração do Regulamento Designada pela Portaria 1569, nov. de 2010.

Ivan José Coser – AP. (Presidente) Wierly de Lima Barboza – AP. Ester Cristiane Wonsik – CM. Luzia Rodrigues Cardoso – CP. Neuci Schotten – CT. Aline Ariana Alcântara Anacleto – DV. Rosangela Aparecida Marquezi – FB. Simone Deperon Eccheli – LD. Ivone Carletto de Lima – MD. Dalvane Althaus – PB. Adriane de Lima Penteado – PG. Karen Hyelmager Gongora Bariccatti – TD. Sonia Ana Charchut Leszczynski - CT.

Comissão de Trabalho de Elaboração do Regulamento Designada pela Portaria da Reitoria 384-2011 de abril de 2011 e a Portaria 710-2011 de maio de 2011.

Sonia Ana Charchut Leszczynski – CT. (Presidente) Adriane de Lima Penteado – PG. Aline Ariana Alcântara Anacleto – DV. André Luis Trevisan – AP. Claudete Cargnin - CM. Dalvane Althaus – PB. Ivone Carletto de Lima – MD. Karen Hyelmager Gongora Bariccatti – TD. Luzia Rodrigues Cardoso – CP. Marielda Ferreira Pryjma – CT. Marta Rejane Proença Filletaz – CT Neuci Schotten - CT Rosangela Aparecida Marquezi – FB. Simone Deperon Eccheli – LD. Wierly de Lima Barboza – AP.

REGULAMENTO DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UTFPR

CAPÍTULO I DA NATUREZA E FINALIDADES

Art. 1º O Programa Especial de Formação Pedagógica – PROFOP - da UTFPR é um programa coordenado pelo Departamento de Educação da UTFPR/Reitoria. Parágrafo único. O Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR terá uma carga horária total de 800 horas distribuídas em disciplinas teóricas e práticas e estágio curricular.

Art. 2º O presente Regulamento tem por finalidade normatizar a organização, execução, supervisão e avaliação do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR.

Art. 3º O Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR é o mecanismo utilizado para habilitar portadores de diploma de nível superior, para o exercício do Magistério em disciplinas do Currículo que integram o segundo ciclo do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, em diferentes sistemas de ensino.

Art. 4º O Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR tem por finalidade preparar e habilitar o profissional para: a) - exercer a profissão de professor, de acordo com os princípios e fundamentos filosóficos, sociológicos e psicopedagógicos, empregando de forma adequada os recursos tecnológicos, no processo educacional e de gestão do sistema escolar; b) - articular os conteúdos curriculares, sua organização, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao seu desenvolvimento bem como sua adequação ao processo ensino-aprendizagem; c) – identificar os problemas do cotidiano escolar, analisando-os e propondo alternativas para solucionar a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares.

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO

Seção I Da Organização Administrativa

Art. 5º Integram a organização administrativa do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR: a) – Coordenação de Sistema do Programa; b) – Coordenação de Câmpus do Programa; c) – Coordenação de turma; d) – Secretaria de turma; e) – Corpo docente do Programa no Câmpus.

Da Coordenação de Sistema

Art. 6º A Coordenação de Sistema do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR é de responsabilidade do Departamento de Educação da Reitoria. § 1º Exercida por profissional com formação em licenciatura ou com titulação *strictu sensu* em Educação e experiência em formação de professores. § 2º O responsável será definido em consonância com a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional e designada por meio de portaria expedida pela Reitoria da UTFPR.

Art. 7º Ao Coordenador de Sistema do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR compete: a) - Realizar reuniões periódicas com os Coordenadores de Câmpi do Programa; b) - Coordenar grupos de trabalho que possibilitem o aprimoramento pedagógico dos professores do Programa e da UTFPR; c) - Assessorar os Coordenadores de Câmpi nas questões pertinentes ao processo de reconhecimento de curso; d) - Responder pelo Programa Especial de Formação Pedagógica, perante a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional.

Da Coordenação de Campus

Art. 8º A Coordenação de Câmpus do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR será exercida por um profissional indicado pelo Departamento de Educação, preferencialmente do Núcleo de Ensino, em consonância com a Diretoria de Graduação e

Educação Profissional e designado por meio de portaria pelo Diretor Geral do Câmpus. Parágrafo único. O Coordenador de Câmpus deverá ser licenciado ou possuir titulação *strictu sensu* na área de educação ou afins com experiência com formação de professores.

Art. 9º Ao Coordenador de Câmpus do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR compete: a) - Propor a abertura de novas turmas; b) - Indicar membros da comissão para seleção de candidatos; c) - Presidir o Colegiado de Curso e o Núcleo Docente Estruturante do Programa no Câmpus; d) - Acompanhar administrativa e pedagogicamente o desenvolvimento das turmas no Câmpus; e) - Realizar reuniões periódicas com os Coordenadores de turmas; f) - Coordenar grupos de trabalho que possibilitem o aprimoramento pedagógico dos docentes do Programa no âmbito do Câmpus; g)-

Protocolar e acompanhar o trâmite nas questões pertinentes ao processo de Reconhecimento do Curso; h)- Acompanhar em conjunto com os Coordenadores de turmas a visita da Comissão de Reconhecimento do Curso; i) - Manter atualizadas as informações do Programa no Portal Institucional; j) - Administrar em consonância com a diretoria geral do Câmpus os recursos financeiros relacionados ao Programa.

Art. 10 O Coordenador de Câmpus deverá exercer suas atividades em sintonia com as orientações da Coordenação do Sistema do Programa Especial de Formação Pedagógica e Departamento de Educação do Câmpus.

Da Coordenação de Turma

Art. 11 A Coordenação de turma do Programa Especial de Formação Pedagógica será exercida, por profissional da UTFPR, a partir de lista tríplice apresentada pelo Colegiado do Curso e definida pelo Departamento de Educação do Câmpus, em consonância com o Diretor de Graduação e Educação Profissional. § 1º O Coordenador de turma deverá ser licenciado com titulação mínima de especialista na área de educação ou afins e experiência com formação de professores. § 2º O Coordenador de turma deverá exercer suas atividades em sintonia com as orientações da Coordenação de Câmpus do Programa Especial de Formação Pedagógica. § 3º O Coordenador de turma poderá coordenar de forma concomitante até duas turmas no máximo.

Art. 12 Ao Coordenador de turma do Programa compete: a) - Elaborar o Projeto de abertura de turma; b) - Organizar o Edital de abertura de turma e encaminhar para a Diretoria de Graduação e Educação Profissional; c) - Indicar um servidor para exercer função de secretário ou secretária do Programa no Câmpus definindo suas atribuições; d) - Participar do processo de seleção dos candidatos; e) - Propor substituição de professores da turma; f) - Realizar reuniões periódicas com os professores da turma; g) - Aplicar a avaliação docente pelo discente e discutir os resultados com os professores; h) - Organizar e divulgar os horários das atividades da turma; i) - Elaborar Relatório parcial e final da turma para aprovação do Conselho de Graduação e Educação Profissional; j) - Analisar e emitir parecer às solicitações e requerimentos dos alunos, ouvido o colegiado de Curso; k) - Repassar, quando solicitado, informações sobre as turmas cuja coordenação tenha sido de sua responsabilidade; l) - Organizar todos os documentos e demais informações juntamente com a Coordenação do Programa no Câmpus visando o processo de Reconheci-

mento do Curso; m) - Solicitar junto aos setores competentes as condições de infra-estrutura para o funcionamento da turma.

Da Secretaria

Art. 13 A Secretaria da turma é o órgão de apoio incumbido das funções administrativas e de assessoramento ao Programa Especial de Formação Pedagógica a qualquer tempo. § 1º A Secretaria da turma deverá ser exercida por servidor da UTFPR indicado pelo Coordenador do Programa no Câmpus em consonância com o Departamento de Educação do Câmpus, ouvido o Coordenador de turma e designado por meio de Portaria da Direção Geral do Câmpus; § 2º O servidor que for designado para secretariar a(s) turma(s) poderá fazê-lo em até no máximo duas turmas concomitantemente;

§ 3º As atribuições da secretária ou secretário de turma serão definidas pela Coordenação do Programa no Câmpus.

Do Corpo Docente

Art. 14 O Corpo Docente do Programa Especial de Formação Pedagógica deverá possuir formação ou qualificação compatíveis com o tema a ser ministrado e titulação mínima de Especialista.

§ 1º Os docentes para atuarem no programa, deverão possuir um dos seguintes requisitos, preferencialmente nesta ordem: a) - Licenciatura. b) - Experiência docente em disciplinas de formação pedagógica. c) - Experiência docente na educação básica. d) - Experiência docente na educação superior. e) - Pesquisa com produção científica na área de educação.

§ 2º Em caso de vários professores habilitados para ministrar disciplinas às decisões serão tomadas em consonância com o Coordenador de Câmpus e o Departamento de Educação.

Art. 15 A carga horária sob responsabilidade, de um único docente, não deverá ultrapassar a 1/4 (um quarto) da carga horária total da turma.

Art. 16 No mínimo 70% (setenta por cento) da carga horária total em cada turma do Programa deverá ser de responsabilidade dos servidores da UTFPR.

Art. 17 Ao docente do Programa Especial de Formação Pedagógica compete: a) - Cumprir as atribuições previstas nas regulamentações internas;

b) - Participar das atividades de capacitação previstas pela Coordenação de turma e Coordenação de Câmpus do Programa quando convocado; c) - Participar das reuniões previstas pela Coordenação de turma e Coordenação de Câmpus do Programa quando convocado; d) - Atuar nas atividades de formação continuada da UTFPR propostas pelo Departamento de Educação; e) - Orientar produção científica dos alunos; f) - Realizar orientação e supervisão de estágio dos alunos.

Art. 18 A carga horária do docente da UTFPR que atuar no Programa Especial de Formação Pedagógica deverá observar a legislação vigente e o Regulamento de Trabalho Esporádico da UTFPR.

Do Corpo Discente

Art. 19 Ao Corpo Discente do Programa compete: a) Cumprir o cronograma do Programa, respeitando as normas de frequência e avaliação, descritas neste regulamento e nas demais legislações de ensino, bem como as orientações da Coordenação do Sistema do Programa; b) Respeitar as normas previstas no Regulamento Disciplinar Discente da UTFPR em vigência; c) Cumprir suas obrigações contratuais, quando houver.

Do Colegiado de Curso

Art. 20 O Colegiado do Programa Especial de Formação Pedagógica em cada Câmpus será um órgão propositivo no âmbito do ensino, pesquisa e extensão em conformidade com as políticas institucionais e a ele compete: a) - Analisar e emitir parecer dos planos de ensino das disciplinas do curso; b) - Auxiliar a Coordenação de Câmpus na implantação do Projeto Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica; c) - Dar suporte ao Coordenador de turma na tomada de decisões relacionadas nas atribuições deste, sempre que solicitado; d) - Incentivar a promoção de eventos acadêmicos do curso; e) - Auxiliar a Coordenação de Câmpus na avaliação relacionada aos processos de regulação de curso; f) - Acompanhar e orientar os docentes do curso nas questões didático-pedagógicas. g) - Elaborar a lista tríplice de indicação do Coordenador de turma. h) - Indicar os membros do Núcleo Docente Estruturante, considerando os instrumentos de avaliação. i) - Zelar pelo atendimento ao Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório das Licenciaturas.

Art. 21 O Colegiado do Programa Especial de Formação Pedagógica de cada Câmpus será constituído: a) - Do Coordenador de Câmpus como presidente;

b) - Do(s) Coordenador(es) de turma quando houver; c) - Do professor responsável pela atividade de estágio; d) - De docentes eleitos por seus pares e seus respectivos suplentes; e) - De um representante discente indicado pelo coordenador de turma, em consonância com o Coordenador de Câmpus ou do Departamento de Educação e seu respectivo suplente.

Do Núcleo Docente Estruturante

Art. 22 O Núcleo Docente Estruturante – NDE em cada Câmpus é um órgão consultivo da Coordenação do Programa Especial de Formação Pedagógica, responsável pelo processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica. Parágrafo único. Quando houver alguma solicitação de alteração no ementário ou carga horária das disciplinas do Programa Especial de Formação Pedagógica a mesma deverá ser encaminhada pela Coordenação do Programa no Câmpus à Coordenação de Sistema do Programa que submeterá para análise e parecer do Núcleo Docente Estruturante Institucional.

Art. 23 São atribuições do Núcleo Docente Estruturante: a) - Acompanhar a execução e propor alterações no Projeto Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica e/ou estrutura curricular e encaminhar à Coordenação de Curso; b) - Avaliar, constantemente, a adequação do perfil profissional do egresso do Curso. c)- Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades acadêmicas; d) - Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão oriundas de necessidades do Programa, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à Educação; e)- Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Pedagógica de Docentes; f) - Propor procedimentos e critérios para a auto-avaliação do curso, no momento da elaboração do Projeto Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica, e os ajustes necessários considerando, inclusive, os resultados dos processos de avaliação. g) - Convidar consultores ad hoc para auxiliar nas discussões do Projeto Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica.

Seção II Da Organização Didático - Pedagógica

Art. 24 O Programa Especial de Formação Pedagógica tem sua estrutura didático - pedagógica organizada em disciplinas e estágio curricular totalizando 800 horas.

Art. 25 A aprovação nas disciplinas dar-se-á por Nota Final, proveniente de avaliações realizadas ao longo da disciplina, e por frequência. §1º O número de avaliações, suas modalidades e critérios devem ser explicitados no Plano de Ensino da disciplina. §2º Considerar-se-á aprovado na disciplina, o aluno que tiver frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) e Nota Final igual ou superior a 6,0 (seis), consideradas todas as avaliações previstas no Plano de Ensino. §3º Para possibilitar a recuperação do aproveitamento acadêmico, o professor deverá proporcionar reavaliação ao longo e/ou ao final da disciplina. §4º A aprovação em estágio curricular seguirá regulamento próprio de estágio para o Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR.

Art. 26 A Nota Final da disciplina deverá ser divulgada pelo docente responsável até 30 (trinta) dias após o término das atividades da mesma. Parágrafo único. É assegurado ao aluno, mediante solicitação ao docente ou a Coordenação de turma, o acesso a sua avaliação, após correção, bem como aos critérios adotados.

Art. 27 No caso do aluno perder alguma avaliação presencial, por motivo de doença ou força maior, poderá requerer uma única segunda chamada por avaliação, no período letivo. §1º Entende-se por força maior uma razão de ordem superior, que justifica o descumprimento da obrigação ou da responsabilidade, existindo quando uma determinada ação gera conseqüências ou efeitos imprevisíveis, impossíveis de evitar ou impedir. §2º O requerimento, com documentação comprobatória, deverá ser protocolado no Departamento de Registros Acadêmicos até 10 (dez) dias após a realização da avaliação. §3º A análise do requerimento será feita pela Coordenação de turma, cujo resultado será comunicado ao professor da disciplina, com homologação da Coordenação de Câmpus ou Departamento de Educação. §4º O professor definirá os conteúdos e a data da avaliação junto a Coordenação de turma, evitando agendar a avaliação em horário de aula de outra disciplina.

§5º O agendamento da segunda chamada pelo professor em data diferente do dia de aula poderá ser negociada com o consentimento do requerente.

Art. 28 Avaliações ou trabalhos com realização prevista fora do horário de aula não serão passíveis de segunda chamada. Se o aluno não conseguir concluí-lo no prazo, por motivos previstos em lei, deverá requerer prorrogação do prazo de entrega do trabalho, anexando documentação comprobatória original, até a data definida pelo professor para entrega do trabalho. Parágrafo único – O período de prorrogação será compatível com o número de dias de afastamento das atividades habituais, especificadas no documento comprobatório. Art. 29 Para efeito de verificação da frequência, não haverá abono de faltas ou compensação de frequência, exceto para os casos previstos em lei. §1º Os procedimentos para acompanhamento dos alunos que possuem direito, por lei, para abono de faltas ou compensação de frequência são previstos em instrução própria da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. §2º Para os alunos ingressantes no Programa Especial de Formação Pedagógica, que passem a frequentar as aulas após o início do curso, em decorrência das chamadas adicionais previstas no processo seletivo, serão consideradas apenas as faltas ocorridas após a data do seu efetivo ingresso na UTFPR.

Art. 30 As atividades práticas e as atividades de Estágio do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR serão desenvolvidas em instituições de Educação Básica e Educação Profissional, que atendam a legislação de Estágio, envolvendo não apenas a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, também como todas as atividades próprias do cotidiano escolar contidas na matriz curricular.

Art. 31 Não será permitido o trancamento de matrícula no Programa Especial de Formação Pedagógica.

Art. 32 O aluno que já tiver cursado conteúdos similares em curso de graduação poderá solicitar ao Coordenador de turma, por meio de requerimento, convalidação de disciplinas. §1º A convalidação dos conteúdos cursados poderá ocorrer se atendida, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de similaridade de conteúdos e de carga horária entre as disciplinas cursadas e aquelas pertencentes ao currículo do curso em que o aluno está matriculado, por meio da análise dos Planos de Ensino das disciplinas. §2º Quando mais de uma disciplina cursada for utilizada para convalidação de uma disciplina do curso em que o aluno está matriculado, a nota e a frequência deverão ser obtidas pela média ponderada das notas e das frequências das disciplinas cursadas, levando-se em consideração a sua carga horária conforme equações (2) e (3).

$$(2) \text{ Freqüência} = \sum \sum$$

$$=$$

$$=$$

$$n_i$$

$$n_i$$

$$CH_i \cdot f_i \cdot CH_i \cdot 11^*$$

$$(3) \text{ Nota} = \sum \sum$$

$$=$$

$$=$$

$$n_i$$

$$n_i$$

$$CH_i \cdot N_i \cdot CH_i \cdot 11^*$$

Onde: n_i = i-ésima nota CH_i = i-ésima carga horária f_i = i-ésima frequência

§3º Nos casos em que o critério de promoção nas disciplinas cursadas for expresso por meio de conceitos, estes deverão ser convertidos em notas. §4º Nos casos em que não existirem informações sobre a frequência nas disciplinas cursadas, deve ser considerada uma frequência de 75% (setenta e cinco por cento). §5º Os pedidos de convalidação de disciplinas serão encaminhados para análise e parecer da Coordenação de turma e homologação do Coordenador de Câmpus ou do Departamento de Educação.

Art. 33 O aluno poderá solicitar o desligamento do Programa, a qualquer momento, por meio de requerimento enviado ao Coordenador da turma, apresentando justificativa e respeitando as normas institucionais.

Art. 34 Aos portadores de diploma superior será permitida a matrícula em disciplinas do Programa Especial de Formação Pedagógica como enriquecimento curricular, condicionada à existência de vagas. §1º O pretendente a matrícula deverá requerê-la no Departamento de Registros Acadêmicos, antes do início da disciplina. §2º Para a matrícula em disciplinas cursadas como disciplinas de enriquecimento curricular, os alunos estarão dispensados da exigência de cumprimento dos pré-requisitos, quando existirem. §3º O aluno poderá matricular-se em disciplinas de enriquecimento curricular que totalizem até 1/3 (um terço) da carga horária total do curso.

§4º É vedada à matrícula como enriquecimento curricular em Estágio Curricular Obrigatório. §5º Se matriculado, o aluno ficará sujeito a todas as normas disciplinares e didático-pedagógicas da UTFPR. §6º Ao aluno aprovado, será fornecido certificado da disciplina cursada, contendo a carga horária e a ementa da disciplina cursada. §7º As disciplinas cursadas como

enriquecimento curricular não darão direito ao certificado de conclusão de curso.

CAPÍTULO III DA PROPOSTA DE ABERTURA DE TURMA

Art. 35 O Programa Especial de Formação Pedagógica será organizado por turmas e local de realização, podendo ser: a) - turma aberta: quando as vagas forem destinadas à comunidade em geral podendo ser pago ou não; b) - turma fechada: quando as vagas forem destinadas para atender demandas específicas podendo ser pago ou não.

Art. 36 O Projeto de abertura de turma do Programa Especial de Formação Pedagógica deverá ser encaminhado pela Diretoria de Graduação e Educação Profissional do Câmpus ao Conselho de Graduação e Educação Profissional.

Art. 37 No Projeto de abertura de turma do Programa Especial de Formação Pedagógica deverão constar, os seguintes itens: a) - título; b) - campus proponente e entidades envolvidas; c) - objetivos do Programa; d) - justificativa para abertura da turma; e) - áreas de conhecimento para a habilitação; f) - clientela a ser atendida e requisitos exigidos; g) - número mínimo e máximo de vagas; h) - relação das disciplinas com respectivas ementas e cargas horárias; i) - ambiente físico a ser utilizado; j) - planilha de custos, quando houver, com parecer do gestor financeiro; k) - cronograma de execução, carga horária diária, data de início e término; l) - relação do corpo docente, por disciplinas, com respectiva carga horária;

k) - currículo lattes resumido e atualizado do corpo docente; m) - anuência dos docentes e da chefia imediata.

Art. 38 O início da turma do Programa Especial de Formação Pedagógica de que trata este Regulamento dependerá da aprovação do respectivo Conselho de Graduação e Educação Profissional e da autorização de seu funcionamento pelo Diretor de Graduação e Educação Profissional do Câmpus, por meio de Edital a ser publicado no mínimo 15 (quinze) dias antes do início das inscrições. § 1º O Edital de abertura de turma do Programa Especial de Formação Pedagógica deverá conter: a) - número do edital e título; b) - finalidade do Programa e o número da Resolução do Conselho de Graduação e Educação Profissional aprovando a abertura de turma; c) - número de vagas; d) - número mínimo de alunos para a abertura da turma; e) - documentos e requisitos necessários para inscrição; f) - local, setor, período e horários para efetivar a inscrição; g) - critérios para seleção e classificação dos candidatos

inscritos; h)- forma de divulgação dos resultados da seleção dos candidatos inscritos no Programa; i) - local, setor, período, horários e documentos necessários para efetivar a matrícula; j) - carga horária total, local e horários de realização das atividades do Programa; k) - taxas, valores e condições de pagamento quando houver; l) - emissão do Certificado de Conclusão. § 2º Caso o número de candidatos para uma turma exceda o número de vagas ofertadas, e viabilize a abertura de uma outra turma, o Diretor de Graduação e Educação Profissional do Câmpus proponente pode autorizar sua abertura, devendo ser homologada pelo Pró-Reitor de Graduação e Educação Profissional.

Art. 39 Do número total de vagas ofertadas para cada Turma poderá a UTFPR reservar 10% (dez por cento) das vagas para seus servidores, visando atender à política de desenvolvimento de formação continuada da Instituição. Parágrafo Único. Caso o percentual de vagas destinada para servidores não sejam preenchidas, as mesmas poderão ser remanejadas.

CAPÍTULO IV DO CREDENCIAMENTO DE TURMAS

Art. 40 As turmas do Programa Especial de Formação Pedagógica serão credenciadas pelo Conselho de Graduação e Educação Profissional – COGEP.

Art. 41 A reoferta de turmas poderá ser feita desde que observadas as seguintes condições: §1º As turmas dos cursos aprovados pelo COGEP somente podem ser reofertadas mediante justificativa, devidamente fundamentada, com base em avaliação de demanda encaminhada pelo proponente, após análise e aprovação pelo colegiado de curso, mantendo a organização curricular e o ementário original; §2º A Diretoria de Graduação e Educação Profissional – DIRGRAD do campus ofertante deve deliberar sobre a reoferta, após análise de viabilidade, desde que os relatórios das turmas anteriores encerradas há mais de seis meses, tenham sido aprovados em sua forma final.

CAPÍTULO V DA ADMISSÃO DE ALUNOS

Art. 42 A seleção dos candidatos à turma do Programa Especial de Formação Pedagógica far-se-á por meio de um processo de classificação, em conformidade com o Edital de Abertura. §1º Os candidatos serão classificados por uma Comissão designada pelo Diretor-Geral do Câmpus, constituída pelo Coordenador Local, pelo Coordenador da turma e, pelo menos 1(um) docente do Programa. § 2º Na classificação, serão considerados o Curriculum Vitae e o Histórico Escolar do Curso de Graduação do candidato, considerando-se à área de conhecimento que se pretende habilitar e demais documentos com-

probatórios solicitados, conforme edital. § 3º A classificação dos candidatos será feita em ordem decrescente da soma dos pontos atribuídos pela comissão de seleção. Os candidatos, respeitando-se os critérios de ingresso, deverão ser classificados de acordo com os itens abaixo, nesta ordem: a) - Maior titulação; b) - Maior tempo entre a conclusão da graduação e o momento atual. § 4º Os critérios para desempate serão definidos no Edital de Abertura.

Art. 43 Os candidatos classificados para o número de vagas previsto no Edital de

Abertura farão seu registro de matrícula no Departamento de Registros Acadêmicos da UTFPR, mediante apresentação da documentação exigida nas datas estabelecidas no Edital de Abertura de Turma do Programa, sob pena de perda de vaga. Parágrafo Único - Poderá ocorrer segunda chamada para preenchimento das vagas estabelecidas no Edital, respeitados os critérios de seleção e a ordem de classificação.

CAPÍTULO VI DA AVALIAÇÃO FINAL DAS TURMAS

Art. 44 A avaliação do Relatório final das turmas do Programa Especial de Formação Pedagógica será de competência da Câmara de Bacharelados e Licenciaturas – CELIB da UTFPR, tomando por base o relatório final da turma. § 1º O relatório final da Turma deverá ser encaminhado até 120 (cento e vinte) dias após o término da turma e deverá conter os seguintes itens: a) - análise de rendimento e assiduidade do corpo discente efetivada por meio dos dados estatísticos sobre o aproveitamento dos alunos; b) - avaliação dos professores e das disciplinas/unidades curriculares desenvolvidas; c) - substituição de professores se houver, com documentação comprobatória; d) - cronograma de execução das disciplinas indicando quando houver as alterações relacionadas ao cronograma apresentado no Projeto de abertura de turma; e) - demonstrativo de receita e despesas quando houver, com parecer do gestor financeiro; f) - descrição de problemas surgidos durante a execução da turma, se houver; g) - relação nominal dos alunos aptos a receber o certificado; h) - relação nominal dos alunos indicando o nome do estabelecimento onde o estágio supervisionado foi desenvolvido, o nome do orientador do estágio, carga horária de estágio desenvolvida em cada um dos níveis fundamental, médio ou educação profissional; i) - relação nominal dos alunos, graduação, certificação pretendida, carga horária cursada na área da certificação pretendida e tempo de experiência docente.

CAPÍTULO VII DO CERTIFICADO

Art. 45 A Coordenação de Câmpus do Programa Especial de Formação Pedagógica verificará por meio da documentação apresentada pelos candidatos qual será a área/subárea de certificação que poderá ser obtida pelos mesmos considerando os critérios colocados anteriormente.

Art. 46 Aos interessados que pretendem obter certificação em disciplinas do Núcleo Comum – Matemática, Física, Biologia, Química, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna poderão ser admitidos no Programa Especial de Formação Pedagógica desde que tenham cursado em nível de graduação uma carga horária mínima de 160 horas da respectiva disciplina ou conjunto de disciplinas correspondentes à área da habilitação pretendida;

Art. 47 Aos interessados que pretenderem obter certificação em disciplinas profissionalizantes poderão ser admitidos no Programa Especial de Formação Pedagógica se tiverem cursado graduação na área da habilitação pretendida;

Art. 48 Ao aluno que concluir todas as disciplinas e o estágio curricular obrigatório na área de habilitação pretendida no Programa Especial de Formação Pedagógica será conferida a Certificação de Conclusão, equivalendo, para efeitos legais, a uma licenciatura conforme previsto na resolução 02/97. Parágrafo único - O aluno que atender o disposto no caput do artigo deverá receber a certificação sem que haja necessidade de aprovação do relatório final da turma no Conselho de Graduação e Educação Profissional.

CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 49 Em casos de atendimento de demandas específicas conforme estabelecido no item b do artigo 35 desse Regulamento o mesmo deverá seguir regulamentação própria.

Art. 50 Os custos e remuneração das turmas ofertadas pelo Programa Especial de Formação Pedagógica obedecerão às normas complementares, baseadas na Deliberação n.. 5/2002-COUNI.

Art. 51 Os casos omissos neste Regulamento serão resolvidos pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da UTFPR.

Art. 52 Este regulamento entra em vigor na data da publicação da resolução do Conselho de Graduação e Educação Profissional da UTFPR.

Anexo 2 - Matriz curricular da UTFPR: disciplinas e respectivas carga horária

NÚCLEO	DISCIPLINA	EMENTA		CARGA HORÁRIA		
		CHT		CHP	CHTG	
NÚCLEO CONTEXTUAL busca propiciar a compreensão de todos os mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino de diferentes níveis	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	Bases históricas, filosóficas e sociológicas da Educação: tendências pedagógicas do Brasil; concepção de homem e de educação; a relação entre estado, educação e trabalho. Educação brasileira contemporânea: limites e possibilidades.		60	10	70
	GESTÃO EDUCACIONAL	Teorias da Administração e Gestão Educacional. Escola, Gestão e Projeto. Político. Estudo analítico das políticas educacionais no Brasil. A política educacional no contexto das políticas públicas; organizações dos sistemas de ensino considerando as peculiaridades nacionais e os contextos internacionais; impasses e perspectivas das políticas atuais em relação à educação.		40	10	50
	TEORIA DO CURRÍCULO	Conhecimentos cotidianos e escolares. Conhecimento escolar e competências: seleção e distribuição. Currículo e sociedade. Currículo e ideologia. Currículo e relações de poder. Currículo oculto. Perspectivas e propostas curriculares de diferentes sistemas de educação, níveis de ensino e escolas. O currículo no cotidiano da escola pública.		30	10	40
	OFICINAS I* 40(10+10+10+10)	Espaço interdisciplinar de estudos da prática pedagógica, visando a análise global e crítica da realidade educacional. Debates com diversos profissionais buscando uma compreensão mais ampla da prática pedagógica.			10	10
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	As principais teorias da psicologia aplicadas a educação escolar. Processos psicológicos da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento. Reflexão sobre temas contemporâneos do campo da Educação.		50	10	60
	COTIDIANO ESCOLAR	As relações professor e aluno – professor e escola – escola e família – e suas implicações no contexto educacional. A origem, as causas e os desdobramentos dos conflitos na escola. O papel do professor e da escola em relação às drogas e às dependências químicas.		20	10	30
	PROFISSÃO PROFESSOR	A constituição da profissão professor. O desenvolvimento profissional docente e prática pedagógica. A ética do professor no trabalho.		40	10	50
	OFICINAS II* 40(10+10+10+10)	Espaço interdisciplinar de estudos da prática pedagógica, visando a análise global e crítica da realidade educacional. Debates com diversos profissionais buscando uma compreensão mais ampla da prática pedagógica.			10	10
	TEÓRICA				240	
PRÁTICA					80	
TOTAL						320

NÚCLEO ESTRUTURAL visa oportunizar ao professor a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula	METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	A ciência e a produção do conhecimento. A pesquisa em educação: abordagens, tipos e orientações metodológicas. Normas e organização do texto científico (normas da ABNT / UTFPR).	30	20	50
	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	O uso das TIC no processo ensino-aprendizagem. Implicações do uso das TIC na Educação. Visão histórica das TIC na educação. Integração das diferentes tecnologias existentes no processo de ensino. Teorias e estratégias de aprendizagem. Construção do conhecimento por meio do uso de TIC.	30	10	40
	PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	A relação professor e aluno no contexto da sala de aula. A instituição escolar, a relação pedagógica e o papel do professor. A aula e a atuação docente: Fundamentos do trabalho pedagógico; Planejamento e Avaliação; Estratégias de ensino-aprendizagem;	50	20	70
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE	Educação Inclusiva e a Diversidade como referência para repensar as construções políticas e legais; O Desafio da Desigualdade Social e Educacional; A Mudança dos Paradigmas, a inclusão e as Reformas da Escola; Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.	30	20	50
	LIBRAS I	Aspectos educacionais e socioantropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira – Libras. Prática de Libras: o alfabeto; expressões manuais e não manuais. Diálogos curtos com vocabulário básico, conversação com frases simples e adequação do vocabulário para situações informais.	30		30
	LIBRAS II	Aspectos linguísticos: noções básicas de léxico, fonologia, morfologia e sintaxe da língua de sinais. Ampliar conhecimento dos aspectos da cultura e identidade surda. Criar oportunidades para a prática de conversação em Libras em situações formais e informais.	30		30
	OFICINAS III* 40(10+10+10+10)	Espaço interdisciplinar de estudos da prática pedagógica, visando a análise global e crítica da realidade educacional. Debates com diversos profissionais buscando uma compreensão mais ampla da prática pedagógica.		10	10
TEÓRICA			200		
PRÁTICA				80	
TOTAL					280

NÚCLEO INTEGRADOR	SEMINÁRIOS de ESTUDOS PEDAGÓGICOS **	Temas Sugeridos: Responsabilidade socioambiental e sustentabilidade; educação profissional; fundamentos teórico-metodológicos das ciências: naturais, humanas e sociais; educação a distância; educação de jovens e adultos; educação no campo; prevenção ao uso de drogas; sexualidade e implicações; empreendedorismo e empregabilidade; tecnologias assistivas. Obs.: A coordenação local do Programa poderá inserir outros temas que achar pertinentes.	CHT	CHP	CHTG
		60	40	100	
TEÓRICA			60		
PRÁTICA				40	
TOTAL					100
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO	Carga Horária		100 horas		
Disciplinas Teóricas	Carga Horária		500 horas		
Disciplinas Práticas	Carga Horária		200 horas		
Estágio Curricular Obrigatório	Carga Horária		100 horas		
Total	Carga Horária		800 horas		

CHT = Carga Horária Teórica

CHP = Carga horária destinada à realização de atividades/investigações orientadas no campo educacional

CHTG = Carga Horária Total Geral.

Observações:

As disciplinas denominadas Oficinas I, II e III têm por finalidade a integração do conjunto de conhecimentos das disciplinas que o compõem.

* A carga horária de oficinas foi tomada como 120 horas, pois entendemos que esses momentos devem ser destinados a tratar de questões específicas da área de habilitação pretendida. Assim, ocorreram, simultaneamente, pelo menos quatro oficinas, organizadas segundo essas áreas de habilitação.

Foram apresentados um Artigo para finalização deste Módulo e do Programa como um todo, além do Relatório de Estágio.

As atividades relacionadas ao estágio supervisionado foram definidas em conjunto com a Coordenação do Sistema do Programa, objetivando a padronização dos procedimentos e ações dessa atividade.

20% da Carga Horária Total do Programa foi realizada na forma de Atividade Prática Supervisionada.



Sobre a autora

Hellen Cristina Cavalcante Amorim é doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2018). Mestre em Educação, pela Universidade Católica de Brasília (2007). Possui experiências em diferentes instituições e áreas da educação. Atuou como coordenadora de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) e coordenadora geral do Parfor no IFB, de 2010 a 2015. É professora efetiva do IFB, desde julho de 2010. Tem várias obras publicadas, incluindo livros e capítulos de livros.

ISBN: 978-85-64124-81-3

QR



9 788564 124813