



Trabalho Encomendado II GT08 – Formação de Professores

PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR): O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE

Iria Brzezinski¹

Resumo

Objetiva-se com este artigo apresentar resultados parciais de investigação, cujo objeto é a política emergencial de formação de professores para a educação básica, em cursos presenciais de Primeira e Segunda Licenciatura. Trata-se da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto n. 6.755/2009), fomentada pelo Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Diretoria da Educação Básica (MEC/Capes/DEB) e operacionalizada pelo Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor). A pesquisa realizada é de abrangência nacional, de abordagem qualitativa. Combinaram-se procedimentos metodológicos de análise documental, pesquisa participante e análise de conteúdo. O método, o materialismo histórico dialético. No referencial teórico analisam-se dispositivos legais reguladores dessa política, concepções de profissionalidade, profissionalismo e profissionalização docente e conceitos de instituído e instituinte, que revelam a conotação de dados proclamados (mundo do sistema) e *dados reais possíveis* (mundo vivido). Nas conclusões, as evidências: importância dos Fepad como espaço plural e democrático que poderão constituir o embrião do Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais do Magistério; realização de cursos emergenciais como políticas de formação de professores. Esses não devem ser realizados em curto prazo, evitando comprometer a qualidade da Licenciatura referenciada no social; fundamentos teóricos dos cursos articulados com o projeto sócio-histórico da educação, com a formação para o trabalho firmada em bases ontológicas, humanistas e praxiológicas; superação da fragilidade do regime de colaboração e da tardia divulgação dos dados pelo sistema oficial, o que dificulta o acompanhamento dos egressos.

Palavras-chave: Políticas de Formação de Professores em serviço. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Initial and Continuing Teacher Training Plan (PARFOR): the instituted and the institute

Abstract

¹ Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Vice Coordenada do Comitê Científico da 38ª RN Anped/2017. Professora aposentada da UnB. Pesquisadora PQ1 Cnpq. E-mail: iriaucg@yahoo.com.br

The objective of this article is to present research partial results, the object of which is the emergency policy of teacher education for basic education, in face-to-face courses of First and Secondary Degree. The Ministry of Education/Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel/Directorate of Basic Education (MEC/Capes/DEB) is the National Policy for the Training of Professionals of the Magisterium of Basic Education (Decree n. 6.755/2009) And operationalized by the National Teacher Training Plan (Parfor). The research carried out is in the of national scope, with a qualitative approach. Methodological procedures of documentary analysis, participant research and content analysis were combined. Method, dialectical historical materialism. In the theoretical framework we analyze the legal provisions regulating the policy, conceptions of professionalism, professionalism and professionalization of teachers and concepts of instituted and instituting, revealing the connotation of proclaimed data (world of the system) and real data possible (lived world). In the conclusions, the evidences: importance of the Fepad as plural and democratic space that could be the origin of the National Subsystem of Formation and Valorization of the Professionals of the Magisterium; implementation of emergency courses as teacher training policies. These should not be carried out in the short term, avoiding to compromise the referenced quality in the social; theoretical foundations of the courses articulated with the socio-historical project of education, with training for the work established ontological, humanist and praxiological; overcoming the fragility of the collaboration regime and the late dissemination of data by the official system, which makes it difficult to follow the graduates.

Keywords: Teacher Training Policies in service. National Plan for the Training of Basic Education Teachers (Parfor). Permanent Forums to Support Teacher s Training.

Considerações Introdutórias

Este artigo tem como base resultados parciais de pesquisa decorrente do desenvolvimento do projeto “Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente: impactos da Política Nacional de Formação do Magistério”, financiado pelo Cnpq. Trata-se de formação de professores realizada em serviço, orientada por princípios da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, instituída pelo Decreto n. 6.755/2009 e fomentadas pelo MEC/Capes/DEB, mediante operacionalização do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

O foco da pesquisa volta-se para os cursos emergenciais de formação inicial e continuada — Primeira e Segunda Licenciatura —, na modalidade presencial.

A investigação tem abrangência nacional e os pesquisadores participantes² são membros da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e/ou integrantes dos Fóruns Estaduais e Distrital de Apoio à Formação Docente (Fepad).

A lógica organizativa deste artigo contempla: a) o dimensionamento da temática, a delimitação do objeto e a tessitura dos aportes teóricos que se expressa ao longo do trabalho; b) o movimento da pesquisa em termos de objetivos, método de investigação, abordagem, procedimentos metodológicos e instrumentos; c) os dados proclamados e os *dados reais possíveis* acerca da formação emergencial realizada em serviço e as possibilidades de o professor cursista fortalecer o profissionalismo, a profissionalidade e a profissionalização docente.

Com o subtítulo deste trabalho pretendeu-se destacar a importância do instituído e do instituinte. Tavares (2003, p. 84-98), quando aprofunda estudos atinentes à formação no ensino superior e possibilidades de inovação, elucida os significados de instituído como “dimensão estabelecida” e de instituinte, como “dimensão a estabelecer”.

O instituído é oriundo da matriz de conhecimento racional-positivista e sugere o atendimento a normas rígidas e convencionais que garantam certa solidez às questões educacionais. No jogo das interações da sociedade moderna neoliberal capitalista há projetos de educação e de formação de professores antagônicos bem definidos. De acordo com Anísio Teixeira (1962), no caso da “dimensão estabelecida”, o projeto instituído é o do mundo do sistema — o oficial. Já, o instituinte, alicerçado na matriz de conhecimento histórico-dialética e no paradigma sócio-histórico da educação, equivale ao que ainda está sendo constituído — o devir. Nesta perspectiva, o projeto de educação e de formação de professores é instituinte, à medida que implica maior flexibilidade às mudanças que decorrem dos contextos sociopolítico, econômico educacional e

² Iria Brzezinski (PUCGOIÁS, Coordenadora); Rita de Cássia Cavalcanti Porto (UFPB); Maria de Fátima B. Abdalla (UNISANTOS); Ada Augusta C. Bezerra (UNIT); Antônia C. Bussmann (UNIJUÍ); Bertha de Borja R. do Valle (UERJ); Celi Z. Taffarel; Emmanuel R. Cunha (UEPA); Gisele Masson (UEPG); Ilma V. do Nascimento (UFMA); Kátia A. Curado P. C. da Silva (UnB); Leda Scheibe (UFSC); Maria A. Melo (UFMA); Raquel C. F. Rodrigues (UEFS/UFBA); Tânia M. Lima (UFMT); Vera L. Bazzo; Ana Rosa P. Brito (UFBA); Estagiários Pós-doc Antônio da Silva Menezes Junior (PUCGOIÁS) e Adriano de Melo Ferreira (UEG); Doutorandos Guenther C. F. de Almeida (IFG/PUC Goiás); Hellen C. C. Amorim (IFB/PUC Goiás); Vilma R. de Moraes (PUCGoiás/SEC/DF); Ms. Joana Correia Goulart (PUCGOIÁS/UEG); Profa. Mestrandas Vanda F. Camargo PUC (Goiás) e Graziella P. Vieira (PUCGOIÁS/UEG); Bolsistas PIBIC: Khalil S. Vaz (PUC Goiás/Ciências Jurídicas); BIC Voluntários Túlio D. dos Santos (PUC Goiás/Pedagogia) e Marta M.da Silva (PUC Goiás/Pedagogia).

pedagógico. O projeto de educação e de formação de profissionais do magistério instituinte é o do mundo vivido dos educadores — o real (TEIXEIRA, A., 1962).

Na mesma lógica, Lúcia Teixeira (TEIXEIRA, L. 2000, p. 8), em artigo acerca de políticas de inovações que invadiram a cultura das organizações escolares nos anos 1980, reconhece que a “cultura escolar”, cujo movimento é constituído dialeticamente, realiza-se pela continuidade e pela mudança, configuradas pelo instituído e pelo instituinte. Consoante a autora, o primeiro consiste de códigos, normas, sistemas de ação, e o segundo resulta das ocorrências da vida cotidiana da instituição escolar.

Os pesquisadores participantes compartilham ideias dos autores citados e reconhecem que o instituído diz respeito às situações de estabilidade e o instituinte tem conotação de instabilidade ou de conflito. O instituído, portanto, refere-se aos dados proclamados pelo MEC/Capes/DEB concernentes ao desenvolvimento do Parfor. O instituinte, por sua vez, vai se configurando com os *dados reais possíveis*. Esses dados, todavia, não mostram a totalidade dos professores cursistas de Primeira e Segunda Licenciatura, formados até 2013, em face de variáveis intervenientes que obstaculizaram o acesso aos dados reais.

A seguir serão discutidos e analisados os dados proclamados dos cursos aqui tratados na perspectiva do instituído, dados coletados diretamente no MEC/Capes/DEB e no *site* desse órgão, bem como os *dados reais possíveis* — o instituinte — colhidos, *in loco*, nos Fepad, órgãos das Secretarias de Estado da Educação e nas instituições formadoras.

Intenta-se que os dados revelem a realidade objetiva da implementação das políticas emergenciais, fomentadas pelo MEC/Capes/DEB e, que a abordagem qualitativa dos dados permita fazer análises de potencialidades relativas à profissionalidade, ao profissionalismo e à profissionalização docente.

1 Historicizando a pesquisa em movimento: objeto, problema e objetivos

O sentido atribuído à expressão “movimento” remete ao pensamento que é fonte do movimento e não tem limites para expandir-se, pois suas criações são infinitas (POE, 1972). Não se pretende aqui fazer criações infinitas que escapem do circunscrito ao científico e à ética na pesquisa. Utiliza-se a representação de Poe (1972) para expressar um processo contínuo e instituinte de investigações sobre o Parfor.

O interesse pelo desenvolvimento da pesquisa foi fortemente estimulado pela luta da Anfope que defende a criação de um Subsistema Nacional de Formação e de

Valorização dos Profissionais da Educação³. O almejado Subsistema articulado ao Sistema Nacional de Educação com a aprovação de Lei complementar, deveria se organizar para promover conexão entre

[...] os sistemas municipais, estaduais, distrital e federal de ensino, [bem como], assegurar o regime de colaboração entre os entes federados, [conforme dispositivo constitucional cuja] regulamentação é fundamental para as políticas públicas, particularmente para garantir a oferta de educação escolar com qualidade (MEC/CONAE, 2010, p. 21).

O interesse adveio também da importância dada pelas instituições formadoras em seus cursos de licenciatura à concepção de que a docência é base de identidade da formação de todo profissional do magistério, bem como a adoção dos princípios orientadores da Base Comum Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica — BCN (CONARCFE, 1983).

Os princípios da BCN que devem dar sustentação epistemológica à formação dos profissionais da educação são: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática, trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social do profissional da educação; gestão democrática; articulação entre formação inicial e continuada; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 1990).

Os investigadores engajaram-se na pesquisa com o objetivo de acompanhar e avaliar *pari passu* as atuais políticas de formação docente, implementadas pelo MEC/Capes/DEB, relativas os cursos presenciais do Parfor. A Anfope, como entidade de natureza científica, acadêmica e política, originária do movimento dos educadores do final da década de 1970, constitui, na atualidade, uma Associação de referência no cenário nacional. Foi criada em 1980 como Comitê, transformada em Comissão, em 1983, e em Associação, em 1992. Tem um legado significativo no campo científico, em especial, no acervo de documentos de encontros e seminários nacionais, regionais e estaduais acerca da formação e valorização dos profissionais da Educação.

Com efeito, as políticas emergenciais de formação de professores para a educação básica, implementadas pelos planos estratégicos elaborados no âmbito dos Fepad/Secretarias de Estado da Educação, revelaram-se o objeto de investigação.

O problema de pesquisa foi definido na perspectiva de obter o maior número de informações concernentes aos professores cursistas que ingressaram em 2009-2010,

³ Cf. Emenda proposta pela Anfope ao PL N. 8.035/2010, encaminhada aos parlamentares e à Comissão Especial da Câmara dos Deputados. Disponível em <<http://www.gppege.org.br>>.

nos cursos do Parfor e o quantitativo de formados até 2013, ano da primeira formatura de licenciandos em graduação plena, com vistas ao acompanhamento de egressos.

O objetivo geral consistiu em analisar os impactos do programa emergencial integrantes dos planos estratégicos de formação de professores, formulados pelos Fóruns e organizar um banco de dados acerca de cursistas e egressos⁴ de cursos de formação inicial e continuada.

Os objetivos específicos foram:

- Acompanhar o desenvolvimento dos cursos de formação inicial e continuada programados pelos Fóruns Permanentes em que a Anfope tem representação.
- Identificar e acompanhar os egressos dos cursos de formação inicial e continuada formados até 2013.

Os Fepad são órgãos de composição plural e democrática, cuja responsabilidade é a elaboração e desenvolvimento do Plano Estratégico de cada Estado e Distrito Federal (DF) em regime de colaboração com a União em atendimento à Política Nacional instituída pelo Decreto n.º 6.755, de 29/1/2009. Aos Fepad, atribuiu-se a função de colaborar com a implementação do regime de colaboração entre a União, os estados, o DF e os municípios. No contexto da práxis, os Fepad consolidados e os em consolidação (cf. Figura 1, p.7) configuram espaços cotidianos de formação continuada de seus integrantes.

A política implementada pelo MEC/Capes/DEB ancora-se em princípios da formação docente preconizados no Decreto citado, em seu art. 2º, doze incisos. Dentre eles, distinguem-se: oferta de formação para os docentes da educação básica como compromisso público de Estado; garantia de formação como compromisso com um projeto social, político e ético; importância de o projeto formativo das instituições de ensino superior refletir a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho [...]; garantir na formação uma sólida base teórica e interdisciplinar e valorizar o profissional. No Decreto, a valorização manifesta-se nas políticas permanentes de estímulo à profissionalização docente, bem como na efetiva colaboração entre os entes federados na consecução dos objetivos dessa política.

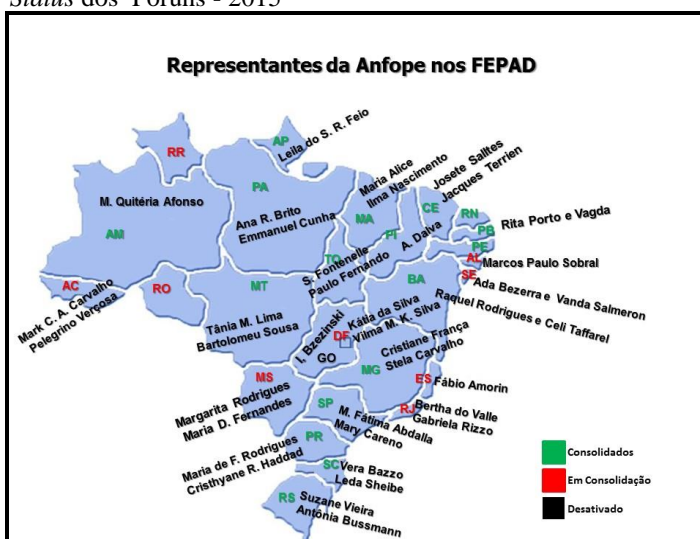
⁴A conotação de egresso, no caso do Parfor, é dada àquele docente atuante na educação básica e que, na condição de professor cursista concluiu seus estudos, tanto em turmas especiais do Programa quanto em turmas regulares de Primeira e Segunda Licenciatura por meio da “capacitação em serviço”, ministradas por instituições formadoras de ensino superior.

As atribuições dos Fóruns constam na Portaria Normativa MEC n. 9, de 30/6/2009, que regulamenta o regime de colaboração entre o MEC/Capes/DEB, representante da União e as Secretarias de Educação dos Estados, o DF e os municípios. As atribuições do Parfor foram definidas pelos Acordos de Cooperação técnica. O conceito de regime de cooperação consta no art. 1º, § 1º da portaria como “mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2009). Outro dispositivo do mundo oficial, o instituído, é a Portaria Normativa MEC n. 883, de 16/9/2009, que estabeleceu as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns, especificando sua natureza e suas ações.

As ações articuladas entre os entes federativos, as instituições formadoras e os órgãos de Estado, pelo menos na letra da lei, deveriam identificar as demandas reais para a formação inicial e continuada de professores. Para tanto, os Fepad instalaram-se no período 2009-2011. No mesmo período, os membros da Anfope ingressaram nos Fepad. Ocasão oportuna em face do momento histórico e do atendimento pelas autoridades ministeriais das postulações da Entidade, respaldada no art. 4º, §1º e §4º do Decreto n. 6.755/2009. A integração da Anfope como membro titular, em cada Estado da Federação e no DF efetivou-se paulatinamente, à medida que os associados e pesquisadores eram convidados a participarem de reuniões ordinárias dos Fepad. Atualmente, a Anfope atua em 22 Fóruns Estaduais e um no DF. Esse engajamento fortaleceu e deu maior visibilidade às Comissões Estaduais e Distrital da Anfope.

A seguir, a Figura 1 mostra a distribuição, nos estados e DF, dos representantes da Anfope nos Fepad, a nominata dos titulares e suplentes e o *status* de cada Fórum, em 2015.

Figura 1. Nominata dos Representantes da Anped nos Fepad.
Status dos Fóruns - 2015



Fonte: BRZEZINSKI, I., 2016.

2 Movimento da pesquisa: método, abordagem, procedimentos metodológicos e instrumentos

As políticas educacionais, entre elas, a política de formação de professores são eminentemente sociais. Em face de sua natureza, tais políticas devem ser elaboradas, desenvolvidas e avaliadas, em suas dimensões: científica, ideológica, política, interventiva no campo da educação e nos sistemas nacionais, estaduais e municipais com vista à emancipação dos sujeitos que se formam e se preparam para o mundo do trabalho.

Destaca-se que, para o desenvolvimento de pesquisa que envolve as relações entre os sujeitos sociais, é imprescindível a escolha do método. Este orientará a investigação e seus resultados. Quanto à exigência da definição do método e da metodologia, Demo (1995, p. 12) assevera que “a falta de preocupação metodológica condena a investigação a uma ‘mediocridade fatal’”. Na presente pesquisa, adotou-se o materialismo histórico dialético. Se o mundo é dialético, é preciso de um método e uma teoria de interpretação que consigam servir de instrumento para a compreensão da realidade. Esse instrumento lógico é a dialética concebida por Marx e Engels (1989).

A dialética instiga a pensar a realidade, o objeto em movimento, portanto, suscita tanto a ação de pensar os fatos como elementos de uma totalidade histórica, como submetê-los a uma análise crítica. Para Marx (1989), o materialismo histórico é uma concepção explicativa da história. Uma das dimensões fundamentais desse método, portanto, é o desenvolvimento histórico tratado como tempo descontínuo,

como movimento.

Sobre a lógica dialética, Saviani (1991) argumenta que ela:

não é outra coisa senão o processo de construção concreto do pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal [...]. A construção do pensamento se daria da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991, p. 11).

Reafirma-se que nesta investigação optou-se pela abordagem qualitativa, na qual se combinam procedimentos de análise documental e pesquisa participante. Essa abordagem em Educação é relevante em razão de o investigador introduzir-se no mundo das pessoas e dos fenômenos empíricos que pretende estudar, para conhecê-los e “dar-se a conhecer, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (BOGDAN; BIKLEN, 1996, p. 16).

Na análise documental, foram estudados os principais dispositivos legais que versam sobre a formação de professores, como: a Constituição Federal (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (2002), as Diretrizes Curriculares de Formação dos Profissionais do Magistério (2015), as normativas que regulamentam a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009) e as 210 Atas de Reuniões dos Fepad.

A pesquisa participante (KINCHELOE, 1977) ou pesquisa-ação (BARBIER, 2007) foi utilizada no intuito de organizar um mapeamento de informações em um banco de dados dos cursos oferecidos por IES formadoras, dos que nelas ingressaram e de seus egressos por estados e região geográfica.

A perspectiva de análise na pesquisa participante difere da pesquisa quantitativa ao tornar indispensável tanto a participação dos sujeitos investigadores, quanto dos sujeitos investigados. Nela, os instrumentos de coleta e análise de dados permitem uma compreensão de forma cada vez mais concreta da situação histórica e social do objeto, propiciando ao observador desvelar a estrutura causal dos fenômenos com a finalidade de provocar mudanças, pois a pesquisa participante “[...] é concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática” (KINCHELOE, 1997, p. 180).

Nesta mesma lógica, compartilham-se ideias de (BARBIER, 2007, p.59), segundo as quais, a pesquisa-ação é “ciência da práxis” e desenvolvida pelos

investigadores *in loco*, “[...] num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social [...]”. Este autor atribui à pesquisa-ação o mérito de ser ação libertadora, à medida que os próprios investigadores responsabilizam-se pela sua “emancipação, auto-organização contra hábitos irracionais e burocráticos” (BARBIER, 2007, p.59).

Os processos investigativos que permitem observar e apreender os *dados reais* dos cursos emergenciais aqui cautelosamente nominados *dados possíveis*, são aqueles que a investigação alcançou. Nem todos os estados da Federação disponibilizaram informações, tampouco o MEC/Capes/DEB, pelo menos no período de vigência dessa pesquisa (2009-2013). Os dados do mundo do sistema relativos ao Parfor são divulgados com defasagem temporal entre as ações praticadas pelos Fepad, em âmbito estadual e distrital e sua socialização nacional na Plataforma Freire.

A investigação desenvolveu-se em três etapas: a) organização do banco de dados com as informações disponibilizadas pelos órgãos responsáveis pelo Parfor; b) estudo das Atas de Reuniões dos Fepad; c) construção do instrumento de pesquisa aplicado, testado e aprovado entre os pesquisadores para ser submetido aos egressos.

Na primeira etapa, a organização do banco de dados com base nas consultas feitas pelos representantes da Anfope em cada Estado, no DF e na Plataforma Freire. A coleta abrangeu os seguintes quesitos: o quantitativo da demanda dos professores inscritos na Plataforma Freire; vagas oferecidas pela Capes; os cursos disponibilizados pelas IES; inscrições validadas; professores cursistas matriculados; evadido⁵ e excedentes⁶. Na segunda, o campo empírico abrangeu as Atas dos Fepad: arquivos físicos e virtuais das Secretarias de Estado da Educação; registros acadêmicos das IES formadoras; *site* do Parfor no portal do MEC/Capes/EB. O estudo das Atas permitiu identificar o estágio de desenvolvimento dos Fepad, objetivo específico da segunda etapa.

Na terceira etapa da pesquisa foi elaborado o instrumento de coleta de dados com colaboração de grupos de pesquisa oriundos de Santa Catarina (UFSC), Bahia (UFBA,UFRB), São Paulo (UNISANTOS), Pará (UFPA, UEPA) e Sergipe (UNIT). O instrumento foi testado e aprovado. Outro procedimento foi a localização dos egressos formados em 2013, nos arquivos físicos dos Fepad nas Secretarias de Estado e DF e das instituições formadoras.

⁵ Refere-se às vagas ofertadas e não preenchidas

⁶ Matrículas que ultrapassaram o número de vagas definidas pelo MEC/ Capes/DEB.

Para compor a amostra intencional dos colaboradores (sujeitos da pesquisa), foram considerados: os Fepad consolidados; em consolidação; com representação da Anfope; a diversidade regional, com pelo menos um Estado de cada Região; os egressos vinculados às mesmas escolas onde atuavam quando optaram pelo curso emergencial.

Em razão de variáveis intervenientes, a amostra foi ajustada para aleatória. Assim, todos os questionários respondidos devem ser analisados na quarta etapa que se encontra em desenvolvimento e não é objeto deste artigo. Entre as variáveis intervenientes, citam-se a não localização dos professores formados em consequência de nem todos os estados da Federação difundirem as informações requeridas pela investigação; em torno de 50% dos endereços eletrônicos dos egressos obtidos nos Fepad e nas instituições formadoras estavam desatualizados; aproximadamente 20% dos colaboradores residem e trabalham em lugarejos que não contam com energia elétrica, computador na escola, tampouco acesso à *internet*.

O conhecimento da quantidade dos formados (dados reais) é determinado pela dinâmica de cada Fórum, da possibilidade do alcance dessas informações pelos pesquisadores da Anfope, bem como do desenvolvimento do regime de colaboração e cooperação. Esta é uma variável de difícil equacionamento.

Dada a ausência da totalidade dos dados reais – o instituinte – dos cursos presenciais procederam-se análises dos resultados *possíveis* coletados *in loco*, em seguida foram comparados com os dados proclamados – o instituído. Para a elaboração deste artigo, o foco da pesquisa recaiu sobre os Fepad mais consolidados e que apresentaram a maior demanda de professores que necessitam cursar a Primeira Licenciatura ou Segunda Licenciatura. São eles: Estados do Pará (Região Norte) e Bahia (Região Nordeste).

3 O que revelam os dados proclamados – o instituído – e os *dados reais possíveis* – o instituinte

Para realizar uma análise acerca das potencialidades relativas à profissionalidade, ao profissionalismo e a profissionalização docente é necessário conceituar essas categorias.

Entende-se por profissionalidade um conjunto de conhecimentos, saberes, capacidades e competências de que dispõe o professor para exercer suas atividades no magistério.

O profissionalismo, compreende o desempenho competente dos deveres e das responsabilidades no exercício da profissão professor.

Já, a profissionalização configura-se pela unidade dialética profissionalidade-profissionalismo. É um processo marcado por um *continuun* de transformações que ocorrem durante a vida do professor, o que poderá levá-lo a atingir condições que assegurem uma sólida formação teórica e interdisciplinar durante a formação inicial e continuada e um exercício profissional de qualidade referenciada no social.

Entende-se que o professor cursista de Primeira Licenciatura/Parfor atinge a profissionalidade, pelo fato de que realiza curso de formação inicial. Aquele que cursa a Segunda Licenciatura/Parfor, formado em outra área incompatível com sua atuação como professor na educação básica, avança em sua trajetória rumo ao *profissionalismo* e a profissionalização.

No próximo item apresentam-se as análises das Atas das Reuniões dos Fepad e, em seguida, enfoca-se a análise dos dados.

3.1 *Revelações da análise das Atas dos Fepad.*

Na análise deu-se atenção ao conteúdo das 210 Atas das Reuniões dos 26 Fepad e do Fórum Distrital, realizadas no período 2009-2012. Esse universo abrange a totalidade de Atas disponibilizadas no *site* do MEC/Capes/DEB. Nesta análise, por um lado, foram constatadas muitas informações elucidativas das ações dos Fóruns no desenvolvimento do Parfor. Trata-se, pois, da preservação da memória de cada Fórum. Por outro, identificaram-se discrepâncias entre os dados proclamados e os *dados reais possíveis* e problemas de toda ordem na implementação dos cursos. Cita-se, como exemplo, o caso do Estado do Pará, com um Fepad consolidado. Nessa Unidade Federada os dados do instituínte contabilizaram 32 reuniões no período 2009-2012. Já o instituído, no mesmo período registrou 14 reuniões. Deduz-se desse exemplo que há de relativizar os dados capturados no site do MEC/Capes/DEB.

A análise das Atas resultou na identificação de vários problemas e necessidades que, de modo geral, interferem negativamente na qualidade dos cursos. Os aspectos registrados com frequência nos *dados reais possíveis* são:

- dificuldades técnicas e operacionais dos professores cursistas no manuseio do *software* da Plataforma Freire para proceder inscrições, pré-matrícula e outros registros. Aspectos apontados por todos os representantes dos entes federados.
- inexistência de dados estatísticos reais do quantitativo de professores “leigos”, por Município, que necessitam cursar a Primeira Licenciatura.

- falta de credibilidade nas ações do MEC/Capes/DEB, das Secretarias Estadual e Municipais e da União dos Dirigentes Municipais (UNDIME);
- inexistência na maioria dos estados e municípios de planos que poderiam orientar as políticas e os planos estratégicos de formação emergencial;
- falta de apoio dos gestores das escolas da educação básica na substituição temporária do professor cursista. Com isso muitos docentes tiveram que se responsabilizar pelo pagamento de seus substitutos;
- índice elevado de evasão dos professores cursistas, em particular, por falta de substituição na escola e de auxílio para deslocamentos e alimentação;
- ausência de bolsas de estudos para os professores cursistas;
- descumprimento das Prefeituras Municipais, do que foi acordado no momento da adesão ao Parfor: apoiar os professores cursistas com recursos financeiros;
- inadequação da estrutura física ao número de professores cursistas sujeitando-os a ambientes insalubres;
- obstáculos impostos pelos gestores das escolas, impedindo a liberação dos cursistas;
- contradição dos dados do contingente de professores cursistas e a matrícula efetivada com o número daqueles que frequentavam os cursos;
- ausência dos professores efetivos e também vinculados ao Parfor em suas atividades regulares nas IES formadoras, motivada pelo interesse na bolsa docência garantida pelo Plano.

Apresenta-se nos próximos itens a análise dos dados proclamados e *dados reais possíveis* de dois Estados: o do Pará (Região Norte) e o da Bahia (Região Nordeste). Esses, em 2009, divulgaram um quantitativo de professores que demandavam o ingresso no ensino superior mais elevado do que os demais Estados do País. Esta é a razão de serem escolhidos para serem analisados neste trabalho.

3.2 O que revelam os dados proclamados e dados reais possíveis do Fepad do Estado do Pará?

Entre os primeiros Fepad criados no País está o do Estado do Pará, instalado em 14/11/2009. Em 2010, o Pará, apresentou grande demanda de professores na educação básica sem formação em nível superior. Um contingente de 10.926 professores solicitava vaga nos cursos emergenciais e a oferta do instituído era de apenas 4.570 vagas.

O Fepad do Pará foi organizado mediante parceria com seis instituições

públicas formadoras e foram feitas propostas de gestão de forma a envolver candidatos nos cursos de Primeira Licenciatura presenciais. Essas propostas foram apresentadas notadamente nas reuniões deliberativas e itinerantes do Fepad realizadas na Capital e no interior, durante a atuação do Comitê Gestor Institucional. As instituições formadoras são membros titulares que cooperam com o desenvolvimento do regime de colaboração, bem como a Secretaria de Educação Estadual e Secretarias Municipais de Educação. A cooperação das secretarias, no Estado do Pará, assegura a destinação de bolsa de estudos aos professores cursistas,

A profissionalidade e o profissionalismo docente são potencialidades desenvolvidas comprovadas em 27 licenciaturas, ministradas em cinco universidades federais e uma universidade estadual, no biênio 2010-2011. De acordo com os *dados reais possíveis* o número de professores cursistas presentes somava 16.877, diferentemente dos dados proclamados que acusavam 12.727 matriculados, perfazendo 24,5% a menos do que os *dados reais possíveis*.

No período 2009-2012 os *dados reais* indicavam 21.547 matrículas de professores cursistas assíduos. Já, os dados proclamados contabilizavam 15.973, uma discrepância de 26% a menos em relação aos *dados reais*,

Neste trabalho é significativo registrar que, até 2013, 2.533 foram formados em 16 cursos presenciais. Destacam-se os cursos com maior número de egressos: Pedagogia, 874; Informática e Computação, 570; Geografia, 274 e Educação Física, 225.

É certo que o exercício profissional desses 2.533 licenciados com formação teórica, científica, política e pedagógica proporcionada pelos cursos de Primeira Licenciatura produz impactos positivos na aprendizagem de seus discentes da educação básica. Esse exercício é uma expressão da potencialidade da profissionalização docente, visto que profissionalização é práxis, é qualificação do trabalho docente, marcada pela articulação prática-teoria-prática.

Da comparação entre os os dados proclamados com os *dados reais possíveis*, de 2013, constata-se um aspecto positivo, que é raro: a coincidência do número de 20 licenciados pelo curso de Física da UFPA. Aspectos preocupantes verificados na comparação de dados entre o instituído e o instituído são: a ausência de registro de 37 egressos de Primeira Licenciatura em Filosofia pela UFPA e a discrepância no registro do curso de Educação Física cujos dados proclamados apontam 26 egressos e os dados reais possíveis, 225. Avalia-se que a equalização dos registros dos dados poderá se

efetivar à medida que os dados proclamados estejam atualizados e os Fepad comprovem a sua veracidade.

3.3 *O que revelam os dados proclamados e os dados reais possíveis acerca do Fepad do Estado da Bahia?*

Uma consulta aos dados oficiais, de 2009, do Estado da Bahia (MEC/EDUCACENSO, 2007) revelou que havia 66.007 professores sem licenciatura, dos quais 58.806 pertenciam à rede municipal e 7.201 ao sistema estadual. Essa alta demanda foi um critério considerado pelo MEC/Capes/DEB para a destinação de vagas.

O Fepad da Bahia, criado em 21/1/2010, tem por objetivo “propor, fiscalizar, acompanhar e monitorar as atividades do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Estado da Bahia – Parfor”. Diferentemente de outros Fepad está sediado no Instituto Anísio Teixeira, Centro de Formação de Profissionais da Educação do Estado da Bahia (IAT). Os cursos presenciais do Parfor, ministrados na Bahia, fazem parte da linha de ação “Formação Inicial de Professores” (IAT, 2013, p. 6) e se desenvolvem por intermédio de parcerias com: UNEB, UEFS, UFRB, UESB, UESC, UFBA, IFBA, UNIVASF e IFBaiano.

O regime de colaboração mostrou-se benéfico ao desenvolvimento do Fepad/Bahia, em especial, com a parceria do IAT, pois seus gestores não só deram apoio científico e pedagógico às atividades do Fepad, como também contribuíram com o aspecto social e financeiro dos cursistas vindos do interior que ali se alojavam para realizar sua licenciatura nas IES formadoras.

No estado baiano, a parceria estabelecida, inicialmente, entre 5 universidades públicas, das quais duas eram federais e três estaduais, logrou significativo êxito. As matrículas do período 2009-2012 na Primeira Licenciatura atingiram 9.835 professores cursistas contabilizados pelos dados proclamados contra 1.859 identificados pelos *dados reais*.

As instituições formadoras, os respectivos cursos de Primeira Licenciatura e egressos foram: UFBA — Ciências Biológicas, 23, Física, 17, Matemática 16, Química, 6, Geografia, 24, História, 26, Língua Portuguesa, 19, Pedagogia, 36. Dessa forma, a UFBA formou 167 professores. Esse resultado revela o papel marcante de as universidades federais cultuarem o regime de colaboração entre a União, o Estado da Bahia e os municípios baianos. UFRB — contribuiu com a formação em Ciências da Natureza, 18 e Matemática, 3. UEFS — Língua Inglesa, 23; A UESB — formou

licenciados em sete áreas, com destaque para Ciências Biológicas, atingindo 65 egressos, de acordo com os dados oficiais e 24 pelos *dados reais possíveis*. Os licenciados em Matemática, somam 46, consoante dados proclamados e 42, segundo *dados reais*; UESC — formou 68 licenciados em Pedagogia, em Educação Física, 15, em Geografia. 22, História, 29, Língua Portuguesa, 39.

No que diz respeito aos egressos até 2013, na Bahia registra-se que, conforme *dados reais possíveis* 477 professores terminaram a Primeira Licenciatura, já nos dados proclamados o número de egressos totalizou 471. A maior quantidade de formados foi 104 em Pedagogia, 36 pela UFBA e 68 pela UESC.

No período 2009-2012 a *profissionalidade* e *profissionalismo* ganham sentido com uma experiência singular da UFBA no curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia do Parfor, com 40 professoras e um professor cursistas. Curso ministrado no período noturno, de segunda a sexta. A expressão da *profissionalidade* e do *profissionalismo* pode ser comprovada com o que escreveu a monitora deste curso, aluna da Pedagogia da FE/UFBA.

A experiência tem sido enriquecedora para estes docentes [professores cursistas], pois se sentem respeitados em sua prática educacional. E trazem para a sala de aula [da universidade] muito da riqueza dessas práticas, interligando as teorias apresentadas à práxis [...] (PONTES, 2012, p. 33).

Quanto aos cursos presenciais de Segunda Licenciatura do Parfor/Bahia foram ministrados: Ciências Sociais; Educação Física I; Educação Física II; Filosofia; Física; Geografia I; Geografia II; História I; História II; Letras/Espanhol; Letras/Inglês; Letras/Português I; Letras/Português II; Matemática I; Matemática II; Pedagogia I; Pedagogia II; Pedagogia III; Química e Sociologia. A esses cursos o MEC/Capes/DEB destinou 1.700 vagas, no período 2010-2011. Este número contrasta com 750 vagas confirmadas pelos *dados reais possíveis*. Dessas foram ocupadas 647.

A Segunda Licenciatura propicia que a profissionalização se manifeste, porquanto no curso se dá a articulação entre prática-teoria-prática. Os professores cursistas agregaram a sua formação a necessária fundamentação teórica, crítica, política e pedagógica para desempenharem a docência, com o preparo indispensável para o trabalho didático-pedagógico compatível com as disciplinas que lecionam.

Considerações finais, ainda ... inconclusas

Não restam dúvidas de que a melhor forma de terminar este artigo é propor outra investigação com o mesmo objeto. É importante a continuidade, no entanto, tem-

se a convicção de que os resultados aqui revelados são mais significativos dos que os disponíveis no ponto de partida da investigação inicial.

As entidades científicas, entre elas a Anfope, defendem que todo profissional do magistério da educação básica seja formado em licenciatura pré-serviço, ou seja, esta formação deve se realizar antes do ingresso no mundo do trabalho. Os cursos emergências do Parfor vieram corrigir, em parte, um desvio de função na carreira dos profissionais do magistério que ingressaram nos sistemas de ensino sem a formação em nível superior. A Primeira Licenciatura veio, ainda que parcialmente, resgatar uma dívida histórica das políticas de formação não assumidas pelo Estado, bem como minimizar o desvio provocado pela admissão na educação básica de pessoas sem a devida formação para o exercício profissional.

Nessas conclusões ... ainda inconclusas, é preciso reafirmar:

- o Fepad é um espaço plural e democrático que poderá constituir o embrião do Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais do Magistério;
- a realização de cursos emergenciais como parte das políticas de formação de professores são soluções transitórias, porém importantes para a educação básica alcançar a qualidade referenciada no social. Esses cursos não devem ser realizados em curto prazo, tampouco transformar-se em cursos regulares nas instituições formadoras;
- os fundamentos teóricos dos cursos necessitam articular-se com o projeto sócio-histórico da educação brasileira, com a formação para o trabalho firmada em bases ontológicas, humanistas e praxiológicas;
- a fragilidade do regime de colaboração e a tardia divulgação dos dados pelo instituído, que dificultam o acompanhamento de egressos, devem ser superadas .

As contradições e disputas entre os projetos antagônicos de educação e de formação de professores levaram à extinção do Parfor lançado em 2009, com respaldo no Decreto n. 6.755. A revogação deste ocorreu por força do Decreto n. 8.752, de 9/5/2016. Um “novo” Parfor foi aprovado pela Portaria MEC/Capes n. 82, de 17/4/2017.

O “novo” Parfor não é uma política de Estado, mas sim política de um partido político, que se conflita com o projeto sócio-histórico de educação e de formação de professores defendidos pelo instituinte, pelo movimento de educadores brasileiros engajados na resistência e luta em defesa do direito de todo cidadão brasileiro ter educação pública, estatal, laica, gratuita em todos os níveis de ensino e de qualidade

referenciada no social, direito conquistado, desde 1988, com a Constituição Cidadã.

Acredita-se que o “novo” Parfor do instituído venha a se transformar em um terreno fértil de deformação do professor com o propósito de “certificação” de pessoas “leigas” para atuar como professores na educação básica.

Referências

ANFOPE. *Anfope em movimento 2008-2010*. Iria Brzezinski (Org). Brasília: Liber livro/Capes/Anfope, 2011.

ANFOPE. *Documento final do 5º Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1990. Meio Digital.

BAHIA. IAT, *Relatório de resultados-2013*. Disponível em: <file:///E:/DOCUMENTOS/Downloads/relatorio-de-resultados-iat-201320mai14versao3.pdf>. Acesso em 15 abr. 2017.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

BOGDAN, R.; BICKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL.PR. *Decreto n. 8.752 de 9/5/2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2016.

BRASIL.PR. Decreto n. 6.755, de 29/1/2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília (DF): *Diário Oficial da União*, 30/1/200a, p. 1.

BRASIL.MEC. *Documento final da CONAE/2010*. Brasília: MEC/SEA, 2010. Meio Digital

BRASIL.MEC.CAPES. *Portaria n. 82, de 17/4/2017*. Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL.MEC.INEP. *Número de professores na educação básica (2007)*. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso 30 dez. 2016.

BRASIL.MEC.CNE. *Resolução CNE/CP n. 1, de 11/2/2009*. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília (DF). *Diário Oficial da União*, Brasil, 12/2/2009, Seção 1, p. 16.

BRASIL.MEC. Portaria Normativa n. 9, de 30/6/2009. Instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília (DF). *Diário Oficial da União* 9/7/2009.

BRASIL.MEC. Portaria Normativa n. 833, de 16/9/2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília (DF): *Diário Oficial da União*, 17/9/2009, Seção 1, p. 26.

BRASIL.MEC. Portaria Normativa n. 931, de 29/9/2009. Indicação de representantes titulares e respectivos suplentes do Ministério de Educação aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília (DF): *Diário Oficial da União*, 30/9/2009, Seção 2, p. 12.

BRASIL.MEC. *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

BRZEZINSKI, I. *Relatório de pesquisa*. Fórum permanente de apoio à formação docente: impactos da política nacional de formação do magistério. Brasília: Cnpq, 2016. Meio Digital.

BRZEZINSKI, I. Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): política educacional contraditória. In: SOUZA, Ruth C.C. Riberio de; MAGALHÃES. Solange M. Oliveira. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 105-130. Meio Digital.

CONARCFE. *Documento final do Encontro Nacional da Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*. Belo Horizonte, 1983. Meio Digital

DEMO, P.. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

KINCHELOE, J.. Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do professor In: KINCHELOE, J.. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 179-197.

MARX. K; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1989,

POE, E. *Ficção completa: poesia e ensaios*. Rio de Janeiro, Aguilar, 1972.

PONTES, E. do N. O ensinar-aprender na monitoria de um curso do PARFOR. In: PIMENTEL, A. ; CUNHA, M. C.. *Palavras entre cruzadas: escritos de formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 31-35.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais das instituições escolares brasileiras. *REBEP*, Rio de Janeiro, MEC/INEP, v. 37, n. 86, p. 59-79, abr./jun. 1962.

TEIXEIRA, L. H. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. *RBAE*, Brasília, v. 16, n. 1, p.7-22, jan./jun. 2000.