



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

NAIARA DE ARAÚJO SOTERO

**PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PARFOR):** as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e
precarização do trabalho docente

FORTALEZA/CE
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

NAIARA DE ARAÚJO SOTERO

**PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PARFOR):** as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e
precarização do trabalho docente

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira, da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial para obtenção no Título de Mestre em
Educação. Área de concentração: Filosofia e
Sociologia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Enéas Arrais de Araújo
Neto

FORTALEZA/CE
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S1p Sotero, Naiara de Araújo.
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) : as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente / Naiara de Araújo Sotero. – 2016.
112 f. : il.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Orientação: Prof. Dr. Enéas Arrais de Araújo Neto.
Coorientação: Profa. Dra. Tânia Serra Azul Machado Bezerra.
1. PARFOR. 2. Política Educacional. 3. Formação de Professores. 4. Pauperização e Precarização. 5. Trabalho Docente. I. Título.
-

CDD 370

NAIARA DE ARAÚJO SOTERO

**PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PARFOR): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e
precarização do trabalho docente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira, da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial para obtenção no Título de Mestre em
Educação. Área de concentração: Filosofia e
Sociologia da Educação

Aprovada em: 24 / 11 / 16

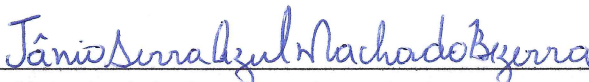
Banca examinadora



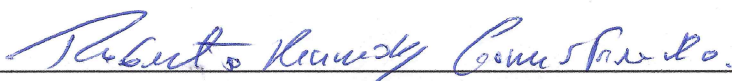
Prof. Dr. Enéas Arrais de Araújo Neto
(Presidente)



Prof.ª Dr.ª Antônia Rozimar Machado e Rocha
(Examinador Interno - UFC)



Prof.ª Dr.ª Tânia Serra Azul Machado Bezerra
(Examinador Externo - UECE)



Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco
(Examinador Externo – UNILAB)

CAMINHOS DO CORAÇÃO

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

E aprendi ...

Final:
O coração, o coração

(Gonzaguinha)

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

Em primeiro lugar, a Deus, pela fé que moveu esta caminhada.

A minha Mãe, Nair, e ao meu, Pai, José, pelo amor incondicional.

A minha irmã-amiga, Naíza Sotero, pela dedicação, cuidado e amor em todos os momentos de minha vida.

A minha irmã-amiga, Joseane Sotero pelo apoio, amor e companheirismo.

A minha inestimável amiga e professora Dr. Tânia Serra Azu, por sempre acreditar que eu posso ir além e lutar por um mundo melhor e mais humano.

Ao Prof. Dr. Enéas Arrais pela generosidade e simplicidade como me recebeu como orientanda. Obrigada pela oportunidade!

A minha ex-coordenadora Flávia Jioia pela sensibilidade e por ter segurado minha mão quando mais precisei.

Ao meu Diretor, Hugo, e a minha coordenadora, Heloísa Saldanha, por terem me ajudado nessa trajetória profissional.

Às professoras do Anexo Carlos Jereissati, que se tornaram grandes companheiras de trabalho e de sonhos.

A minha prima, Neyci Sotero, por ser um presente de Deus, e pelo amor que me dedica.

A minha grande amiga, Luzirene, por ter sido ao longo de minha vida acadêmica um exemplo a seguir.

A amiga Bruna Hevelyn, pelo cuidado e companheirismo.

A Carmen Portela, pela amizade e por compartilhar momentos ímpares em minha vida.

A Gislayne Almeida, por ter se tornado uma inestimável amiga.

Ao amigo e professor Dr. Roberto Kennedy, pelo apoio e carinho de sempre.

Aos amigos do Mestrado, Ana Paula, Tássia, Jerciano e Zélia, pela amizade e consideração.

As minhas primas Izabele e Mariana, pela amizade construída e pela alegria de cada encontro.

Às professoras/discentes e coordenadoras do PARFOR que se dispuseram gentilmente na concessão de seus depoimentos.

Aos amigos distantes que carrego no coração.

Por fim, [...] aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente...

RESUMO

Esta dissertação sob o viés do materialismo histórico-dialético, objetiva analisar as contradições do PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituído pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, após o editado Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, mediante o contexto histórico-educativo de reformas; que se configura, dentro das políticas educacionais do governo Lula (2003-2010), e, posteriormente, no governo Dilma (2011-2016). O PARFOR oferta formação inicial e continuada para os profissionais da Educação Básica, emergencialmente para aqueles que não têm formação superior na área em que atuam, para atender as exigências da LDB 9394/96. A pesquisa traz um esboço histórico sobre o Programa a nível nacional e local; por conseguinte, problematiza por meio de entrevistas a narrativa sobre as condições objetivas/subjetivas de formação/trabalho das professoras/discentes em exercício, bem como, os possíveis reflexos/influxos da pauperização e precarização do trabalho docente para a formação de professores da Educação Básica do PARFOR. Esta investigação se dá a partir da metodologia de estudo de caso, o *locus* desta pesquisa é a Universidade Estadual do Ceará- UECE, os sujeitos foram as professoras/discentes e as coordenadoras do Curso de Pedagogia do PARFOR, além da contribuição da pesquisa autobiográfica como fonte de dados. Tem-se por fio-condutor as categorias Trabalho Docente, Pauperização e Precarização; Formação de Professores; Condições objetivas e subjetivas de trabalho; Política Educacional, necessárias para análise/reflexão do objeto de pesquisa. Dialoga-se com diversos autores, como: Saviani (2003); Freitas, Helena (2003); Kuenzer (2016); Arroyo (1991); Basso (1994); Marx (2004); Tonet (2012); Meszáros (2008); Gentili (1995/2015); Shiroma (2011); Silva (1995), dentre outros. Nas hipóteses, o PARFOR como programa de formação de professores, desnuda em seu contexto real, as paupérrimas condições de formação e trabalho das professoras/discentes, revelando a incompetência do Estado capitalista em gerir uma política nacional de formação de professores de qualidade. Em termos de abrangência o Programa revela números satisfatórios, consegue atingir nacionalmente as regiões mais pobres do País (Norte e Nordeste). Refiro-me, aqui, tanto ao aspecto socioeconômico quanto educacional dessas regiões. Existe uma maior carência por formação superior nas regiões Norte 47,62%, e Nordeste, em seguida com 37,64%. Esses dados apontam índices elevados de descumprimento de exigências legais mínimas na qualificação de professores na Educação Básica, como também, refletem o fracasso de democratização do acesso ao Ensino Superior, por parte das classes historicamente excluídas desse nível de ensino. No Estado do Ceará, ante a mencionada realidade nordestina, o PARFOR/UECE atende professores/discentes de municípios vizinhos a Fortaleza, em que a inadequação na formação é mais expressiva. Por fim, a formação em exercício reforça políticas aligeiradas de (re) qualificação do docente, que vinculadas às exigências internacionais, ditam as normas sobre um novo perfil de educador pautado na formação de competências.

Palavras-chave: PARFOR; Política Educacional; Formação de Professores; Pauperização e Precarização; Trabalho Docente.

ABSTRACT

This masters dissertation aims to analyze, within the historical-dialectic materialism approach, the contradictions of *PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*, created by the Brazilian program *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, after the edited decree number 6755, from January 29th, 2009, based on the historical-educational context of reforms; this is configured during the educational politics on Lula's government and, after that, on Dilma Rousseff's (2011-2016). *PARFOR* offers initial and continuing educational training for professionals of *Educação Básica*, firstly for those who doesn't have any university background in the field they teach, which meets the demands of LDB 9394/96. This research presents a historical sketch of this program in a national and local perspective; consequently, it questions, by interviews, the narratives about objective and subjective conditions of education and labour for these teachers-students, as well as the possible effects-inflows of impoverishment and precariousness on teachers's jobs and formation at *Educação Básica* in *PARFOR*. This investigation uses case study methodology, its *locus* is placed at *Universidade Estadual do Ceará – UECE* and its subjects are the teachers-students as well as the coordinators of *PARFOR*'s Pedagogy Course, besides the contribution of autobiographical research as data source. It has some leading categories of themes, such as teachers's jobs, impoverishment and precariousness; teachers's formation, objective and subjective conditions of labour; educational politics; all of them are necessary to analyze and reflect on the object of this research. It dialogues with the ideas of authors like: Saviani (2003); Freitas, Helena (2003); Kuenzer (2016); Arroyo (1991); Basso (1994); Marx (2004); Tonet (2012); Meszáros (2008); Gentili (1995-2015); Shiroma (2011); Silva (1995), among others. According to its hypotheses, *PARFOR* as a program of teachers's formation unveils in the reality context the extremely poor conditions of teachers's formation and their work both as teachers and students, revealing the incompetence of the capitalist state to manage a quality teachers's formation national program. In terms of coverage the program reveals satisfactory numbers, it reaches nationally the poorest regions of the Country (North and Northeast). I mean to both the socioeconomic and educational aspects of these regions. There is a greater shortage due to higher education in the North 47.62%, and Northeast, followed by 37.64%. These data point to high rates of noncompliance with minimum legal requirements in the qualification of teachers in *Educação Básica*, but also reflect the failure of democratization of access to Higher Education by the historically excluded classes of this level of education. In the State of Ceará, before the aforementioned Northeastern reality, *PARFOR/UECE* attends teachers-students from municipalities neighboring Fortaleza, where the inadequacy in training is more significant. Finally, the in-service training reinforces soft (re) qualification policies for teachers, which, linked to international requirements, dictate the norms about a new educator profile based on skills training.

Keywords: *PARFOR*; Educational politics; Teacher training; Impoverishment and Precariousness; Teaching Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas |
| MEC | Ministério da Educação |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| FUNDEB | Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| GEMPI | Grupo de Estudos Marxistas do Piauí |
| SEDUC | Secretaria de Educação do Ceará |
| SECITECE | Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| DED | Diretoria de Educação Básica Presencial |
| DEB | Diretoria de Educação a Distância |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |

LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Distribuição regional das matrículas 2009-2014 | 4 |
| Tabela 2 - Relação entre o número de funções docentes e o número de matriculados no PARFOR 2009-2014 | 35 |
| Tabela 3 - PARFOR: distribuição da matrícula, por tipo de turma – 2009 a 2014 | 38 |
| Tabela 4 - Evolução do número de IES com turmas implantadas – 2009-2014 | 44 |
| Tabela 5 - Professores da Educação Básica, por escolaridade | 47 |
| Gráfico 1 - Alunos cursando o Parfor em 2014 | 43 |

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2 | HISTÓRICO SOBRE O PARFOR: pontos e contraposições entre formação/trabalho docente, política educacional e neoliberalismo..... | 21 |
| 2.1 | O PARFOR e as políticas de formação de professores em tempos neoliberais..... | 22 |
| 2.2 | Situando o PARFOR entre pontos e contraposições da formação e do trabalho docente..... | 37 |
| 3 | O PARFOR SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS/DISCENTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: depoimentos e narrativas..... | 50 |
| 3.1 | Ecos e contradições da formação docente no PARFOR..... | 51 |
| 3.2 | PARA ALÉM DO DISCURSO: depoimentos e narrativas..... | 62 |
| 4 | PAUPERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: do PARFOR a um relato autobiográfico..... | 74 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 95 |
| | REFERÊNCIAS..... | 102 |
| | APÊNDICE A - ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS/DISCENTES DO PARFOR..... | 110 |
| | APÊNDICE B - ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UECE..... | 111 |
| | APÊNDICE C - ENTREVISTA COM A COORDENADORA GERAL DO PARFOR/UECE..... | 112 |

1 INTRODUÇÃO

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (FREIRE, 2011b, p.115-6).

É sobre esse cotidiano tão bem poetizado por Freire (2011b) que os professores se (des) encontram cotidianamente. Essa tal boniteza que quase sempre escapa aos olhos cansados da eterna rotina de um professor, decerto, deve ser mais bem-cuidada, para não se perder na desesperança que tudo consente. É partindo dessa reflexão que o interesse investigativo que nutre este texto dissertativo surge de minhas travessias como pesquisadora na Universidade Federal do Piauí/Parnaíba, espaço e tempo em que passo a reconhecer-me enquanto militante, estudante e pesquisadora do Grupo de Estudos Marxistas – GEMPI.

Em tal circunstância, desenvolvi estudos e pesquisas no campo da Educação que me situaram perante pessoas, lugares, situações corriqueiras dos sujeitos que dão e deram sentido à pesquisa, assim fui construindo, entre idas e vindas, a trajetória de uma pesquisadora que caminha pela história da Educação até chegar à perspectiva que contempla as contradições da formação de professores na contemporaneidade.

Ainda que de modo indireto, foi na graduação que passei a conhecer o PARFOR, como programa destinado aos professores em exercício, sem formação superior. Nas visitas ao *campus* Parnaíba/UFPI, encontrava com os sujeitos que faziam parte dessa formação, mas que ainda não se constituíam como partícipes de minha pesquisa. Inicialmente, realizei buscas para a produção da monografia (TCC), investigando as professoras que lecionaram na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, no período da ditadura civil-militar. Emerge daí a intenção em me aproximar das discussões que versavam sobre os programas destinados à formação de professores.

É válido ressaltar que o interesse pela temática surge também por meio da vinculação com a minha profissão como docente, sujeito que se inquieta com as condições objetivas e subjetivas que perpassam historicamente a formação e o trabalho dos professores (as) no Brasil. Durante a formação no curso de Pedagogia (2008-2013), tive, concomitante a esta, a primeira experiência como docente; as atividades já traziam indícios de um intenso trabalho no âmbito escolar, que, por vezes, se revelou na desvalorização do curso de Pedagogia

e, conseqüentemente, na figura do professor, como também nas condições precárias de trabalho a que fui submetida na primeira experiência numa instituição pública escolar¹. Portanto, faz-se urgente concretizar as teorias que ressaltam a formação do professor pautada na relação indissociável entre teoria e prática, entre academia e escola no intuito de constituirmos uma autêntica pedagogia da práxis².

Torna-se relevante trazer junto às reflexões advindas de minhas memórias como estudante de graduação o contexto que pairava sobre o curso de Pedagogia, inércia e descrédito intelectual sobre aqueles graduandos, que estavam ali por infinitas razões. Uma delas seria torna-se professor da educação básica. O tempo foi passando, e houve, em determinado momento do curso, a chegada de mais professores na instituição. Este é um marco para a história da Pedagogia no *Campus* Parnaíba. Se antes tínhamos um curso que caducava ante as emergências do tempo presente, desde então, temos um levante, sob a inspiração de uma jovem professora, que nos retirou as correntes que nos impediam de sonhar e de alçar grandes voos.

Desde então, fomos tomados pelo sentimento de mudança e de transformação de nossa vida acadêmica, pessoal, profissional e política, guiados pelos pensamentos revolucionários de Karl Marx, de denúncia das injustiças e desigualdades sociais. Portanto, desde então, “sou professor a favor da luta constata contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura.”(FREIRE, 2011b, p. 100).

Ciente disso, iniciou-se um engajamento político com o mundo social, que nos circunda, e a necessidade de nos perceber como classe torna-se latente, tendo em vista que “educar supõe transformar, e não há transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa. É sempre ruptura com alguma coisa, com preconceitos, com hábitos com comportamentos, etc.” (GADOTTI, 2004, p.29). Na busca por compreender melhor nossa práxis, continuei depois da graduação “assumindo o risco do engajamento”(IBIDEM), interessada em pesquisar, histórica e criticamente, as políticas e reformas que perpassam o campo de atuação dos professores.

Como suporte nesse início, emergiram o debate e a análise desta investigação sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica –PARFOR. Este deve ser compreendido no contexto das contradições sociais e das transformações históricas, sociais e

¹ Recebia, como os demais estudantes, uma bolsa trabalho para estagiar nas escolas públicas do Município de Parnaíba/PI.

² Práxis é ação transformadora. “A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo.”(GADOTTI, 2004, p.30)

políticas que impulsionam a elaboração dos mais diversos programas de formação docente no Brasil e os desdobramentos destes para a Educação e o mundo do trabalho, como categorias ontológicas³. Esta proposta de pesquisa, portanto, tem como objetivo analisar o PARFOR/UECE implantado e em conclusão (2009/2016), que se configura, na minha interpretação do fenômeno, dentro das políticas educacionais do governo Lula (2003-2010), e, posteriormente, no governo Dilma (2011-2016)⁴.

Cabe destacar, o fato de que a Portaria MEC nº. 09, de 30 de junho de 2009, Instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica- PARFOR no âmbito do Ministério da Educação. Como política emergencial para formação de professores da Educação Básica em exercício, em seu texto, intenciona elevar o padrão de qualidade profissional dos docentes das escolas públicas no Brasil. Referido fenômeno nos desafia a refletir sobre as demandas históricas pela (re) qualificação profissional que nutrem, na contemporaneidade, o debate sobre formação de professores.

O princípio do PARFOR é proporcionar formação inicial e continuada para os profissionais da Educação Básica, emergencialmente para aqueles que não têm formação superior na área em que atuam. Pretende, por exemplo, atender as exigências da LDB 9394/96 no art. 62, em que a formação de docentes para atuar na Educação Básica se fará em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação. O atual governo Michel Temer (2016) vem investindo ofensivamente contra a formação das licenciaturas, tendo em vista a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, que inclui no Art. 61 da LDB, o dispositivo segundo o qual profissionais com notório saber podem ministrar aulas nas redes de ensino e escolas públicas do País. Essa medida representa um retrocesso às políticas de formação de professores em curso, como também desconsidera a necessidade de uma formação específica para atuar na Educação Básica.

Em uma conjuntura socioeconômica marcada pelas sucessivas crises do capital⁵, mundialização⁶ do capital (CHESNAIS, 2003) e a proposta de uma política nacional

³O termo se refere às categorias como próprias e constituintes do ser humano, como ser social, mediado pelo trabalho e pela educação. (Ver *Ontologia do ser Social em Lukács*)

⁴Em maio de 2016, houve o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, e quem assumiu o cargo foi o vice-presidente Michel Temer, que, por sua vez, dá continuidade ao PARFOR.

⁵ [...] no marco da teoria marxista das crises, a crise é por sua vez uma crise de superprodução de capitais e uma crise de superprodução de mercadorias. Em sua preparação e em sua irrupção intervêm todas as contradições internas do modo de produção capitalista. Pode se representar a crise como determinada fundamentalmente pela queda tendencial da taxa média de lucro na medida que as flutuações da taxa de lucro resumem o conjunto destas contradições. (MANDEL, Ernest, 2009)

⁶ O termo mundialização é utilizado por François Chesnais (2003) para designar a financeirização do capital, substituindo o termo globalização, vez que, para Chesnais, o regime de financeirização é uma produção dos países capitalistas avançados, como Estados Unidos e Reino Unido, e é mundializado no sentido em que seu

considerada por alguns autores como neodesenvolvimentista⁷ nos governos Lula/Dilma, mas que de fato se pauta em políticas sociais assistencialistas e pouco comprometidas com a redistribuição de renda e melhoria objetiva das condições de vida da classe trabalhadora. Solidifica-se, com efeito, no projeto econômico do liberalismo que, por exemplo, de acordo com Leher (1998), implica também a continuidade do projeto neoliberal de Educação iniciado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1990, com a implantação das reformas educacionais baseadas na interferência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a CEPAL, de modo que a proposta de formação de professores no governo petista contribui para reprodução dessas diretrizes educacionais.

A política econômica dos governos petistas relaciona-se a uma perspectiva neoliberal, significando dizer que, na “atual política econômica o neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado”. (SILVA, 1995, p. 26). O Estado investe de modo mínimo na esfera pública, pois a privatização é vista como mais eficiente, produtiva e lucrativa, no que concerne ao fornecimento de serviços sociais, como Educação, Saúde, Transporte Público, Habitação, dentre outros.

A proposta de acesso às instituições de Ensino Superior, por via do PARFOR, que atribuem à Educação a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento econômico do País, é contraditoriamente associada às ofertas de cursos aligeirados para formar profissionais da Educação, uma espécie de processo fabril - formação de professores em série e em curto tempo. No caso investigado, acontece aos finais de semana e férias, sem acesso aos espaços universitários, como a pesquisa e a extensão. Esta formação, pois, se caracteriza como emergencial e compensatória, trazendo em sua implementação características peculiares à produção, conforme citado há pouco.

Tal fenômeno está associado aos processos metamórficos do mundo do trabalho capitalista, às intensas transformações políticas e econômicas ocorrentes desde 1990 no contexto nacional, tendo sido intensificadas durante o governo de FHC, e que persistem na contemporaneidade, de modo a reificar as relações de produção capitalista. Para Antunes (2006), estas transformações culminaram em mudanças estruturais no âmbito da produção e das

funcionamento exige a desregulamentação e a liberalização dos investimentos, das finanças e das trocas comerciais entre todos os lugares. (p. 52).

⁷ “se formou no Brasil do século XXI uma frente política, que denomino neodesenvolvimentista, que foi a base ampla e heterogênea de sustentação da política de crescimento econômico e de transferência de renda encetadas pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff.” (BOITO, JR., 2012, p.06)

relações de trabalho. Os processos de produção se reestruturaram na tentativa de se adaptar às metamorfoses do capitalismo em âmbito internacional e nacional, o que reflete nas relações de trabalho e nas exigências de qualificação do trabalhador. Concomitante a essas metamorfoses do capitalismo, cresce o abismo da desigualdade social. Com efeito, a Educação passa a ser considerada estratégia para superar a situação de pobreza e redução das desigualdades sociais.

De tal maneira, a proposta da pesquisa tem como objetivo geral problematizar acerca dos possíveis reflexos/influxos da pauperização e precarização do trabalho docente na formação de professores da Educação Básica do PARFOR, no âmbito das políticas/reformas educacionais. Assim, partindo de uma compreensão marxista da realidade, elencamos algumas indagações: quais os reflexos das condições objetivas/subjetivas de formação/trabalho das professoras/discentes do PARFOR no processo de formação inicial desses sujeitos? Como o PARFOR (re) qualifica, efetivamente, os professores? Quais políticas e reformas educacionais impulsionaram a elaboração de programas de formação de professores como o PARFOR? Quais os limites e possibilidades do PARFOR como programa de formação de professores, ante o contexto de pauperização e precarização do trabalho docente?

No âmbito específico, proponho-me a conhecer o Plano Nacional de Formação de Professores; traçar o perfil profissional dos licenciados do PARFOR/PEDAGOGIA/UECE/ITAPERI; refletir sobre as condições objetivas/subjetivas de formação/trabalho das professoras/discentes do PARFOR/UECE. Caracterizar o PARFOR no âmbito da pauperização e de precarização do trabalho docente imerso no contexto da política neoliberal.

Sob o viés do materialismo histórico e dialético, compreendo que “o método não dispensa capturar cada objeto em sua própria essência. [...] De cada realidade é preciso capturar suas contradições particulares, o seu movimento individual (interno), a sua qualidade e as suas transformações bruscas.”(LEFEBVRE, 2009, p.23). A análise do processo de formação de professores no âmbito do PARFOR desafia a se compreender esse fenômeno ante as contradições de suas relações sociais, políticas e econômicas, pois, ao se apropriar da realidade prova tais contradições, o materialismo histórico e dialético analisa, com base na síntese dos elementos, a totalidade e a complexidade que constituem essa mesma realidade. Assim sendo,

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 2010, p. 50).

Neste sentido, nos apropriei-me dessa metodologia como possibilidade de apreender das experiências concretas situações que revelam as contradições e opressões do sistema educacional vigente. Historicamente, me situo desde a perspectiva dialética, formulada por Marx e Engels, na Modernidade, desafio-me à investigação do tema proposto, pois, “o conhecimento ou a tomada de consciência da natureza do próprio sistema, como sistema de exploração, são a *conditio sine qua non* para que a odisseia da forma histórica da práxis chegue a termo na práxis revolucionária”. (KOSIK, 2010, p.185-186)

Assim, a proposta de pesquisa emerge das inquietações que perpassam o processo de se tornar professor no contexto da Educação brasileira do tempo presente, na tentativa de compreendermos, no interior da sociabilidade do capital, os possíveis reflexos e influências da precarização e pauperização do trabalho docente para a formação de professores da Educação Básica no âmbito do PARFOR.

De acordo com Lucács (2003, p. 117), “o método dialético trata sempre do mesmo problema: o conhecimento da totalidade do processo histórico [...] um problema aparece como expressão de uma totalidade social, como expressão de suas possibilidades e limites”. Assim, o objeto de pesquisa – PARFOR - traz referências socioeconômicas e políticas que devem ser analisadas no seu contexto, considerando as peculiaridades e a totalidade que o cercam, assim como a política nacional de formação de professores que o implanta. Conforme Lefebvre (2009, p. 32),

Marx afirma que a ideia geral, o método, não dispensa de capturar cada objeto em sua própria essência. O método é apenas um guia, um arcabouço genérico, uma orientação para a razão no conhecimento de cada realidade. De cada realidade é preciso capturar a suas contradições particulares, o seu movimento individual (interno), a sua qualidade e as suas transformações bruscas. A forma (lógica) do método deve então subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à matéria estudada, ela permite abordar de forma eficaz seu conteúdo, captando os aspectos mais gerais dessa realidade, mas não substitui jamais a pesquisa científica por uma construção abstrata.

Metodologicamente, me empenho, inicialmente, em uma pesquisa documental com fontes primárias, como: o Decreto nº 6.755, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, de 29 de janeiro de 2009; a Portaria MEC nº. 09, de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica; os documentos oficiais do Ministério da Educação. Para Severino, “a pesquisa documental é toda forma de registro e sistematização de

dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador”. (2010, p. 124)

Em consonância, utilizamos a pesquisa bibliográfica, que traz diálogos com diversos autores e suas respectivas categorias de análise, conforme está na sequência. 1) Formação de Professores: Freitas, Helena (2003); Kuenzer (2016). 2) Trabalho Docente: Saviani, 2003; Arroyo (1991); Fernandes, Hélio Clemente, ORSO, Paulino José (2016); Abreu e Landini (2003). 3) Pauperização/Precarização: Marx (2004); Costa, Áurea. Fernandes Neto, Edgar. Souza, Gilberto (2009); como também, temos a contribuição de Meszáros (2008) e Gentili (1995/2015), para melhor compreensão da totalidade social.

Além destas, recorreremos no decurso da pesquisa à técnica de estudo de caso, que, de acordo com Merriam (1988) apud Bogdan; Biklen (1994, p. 89), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Antes de ir a campo, elaborei, um roteiro de observação, no intuito de identificar, durante as aulas do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PARFOR/UECE), depoimentos e narrativas das professoras/discentes sobre o cotidiano de formação e trabalho; atitude crítico/reflexiva em sala de aula: interações, contribuições e debates; vocabulário e habilidades cognitivas. Como maneira de registro recorri ao uso do gravador e diário de campo.

Utilizei, também, a pesquisa autobiográfica. Segundo Bueno et al. (2006), esta surge como metodologia de investigação científica, na área de Educação, nos anos de 1990, e adota as histórias de vida, e as narrativas de formação como método (auto)biográfico. Este estudo, portanto, é centrado nas memórias e trajetórias de minha vida profissional, como também nas narrativas concedidas pelas professoras/discentes do PARFOR.

Na perspectiva de Abrahão (2013, p. 02),

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. [...] Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica.

Esse modelo de investigação permite refletir sobre formação, trabalho docente e condições de trabalho dos sujeitos pesquisados. Catani (2005, p. 32) destaca que “as escritas das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola pode ser útil como fonte para a elaboração da história da educação”. É no intuito de produzir conhecimento

sobre a formação de professores e cotidiano de trabalho docente que a escrita de si torna-se um recurso indispensável para análise e reflexão do ser e do fazer pedagógico.

Assim, para organizar os dados, escolhi como campo de observação (MINAYO, 2013) a Universidade Estadual do Ceará/UECE, que se propôs implantar turmas do PARFOR (Curso de Pedagogia) para atender tanto as demandas de Fortaleza como de municípios vizinhos. A escolha da instituição se deu por ser o *locus* onde se encontram os sujeitos da pesquisa, representados pelas professoras/discentes e coordenadoras do Programa no *Campus* da UECE, que são sujeitos beneficiados e que vivenciam, portanto, a experiência formativa em estudo.

Para realizarmos a pesquisa de campo, elaborei um roteiro prévio para nortear a entrevista semiestruturada, “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2003, p.64). Assim me pautei nos seguintes temas: tempo de profissão; realização profissional; condições objetivas de trabalho; contribuição do PARFOR para formação profissional; retorno aos estudos, flexível, entretanto, a novas questões que pudessem vir a surgir.

Então, na escolha dos sujeitos da pesquisa, foram reunidos cinco professoras/discentes que pudessem contribuir para produção de dados sobre o PARFOR, com base em suas narrativas. Estas foram ao longo do texto mencionadas por meio da seguinte terminologia: Professora-discente I - curso pedagógico e licenciatura em história e geografia (26 anos de profissão); Professora-discente II terceiro pedagógico (15 anos de profissão), Professora-discente III licenciatura em Português e Inglês (27 anos de profissão), Professora-discente IV – 2º grau completo (32 anos de profissão), Professora-discente V (24 anos de profissão) - graduação em Português e Inglês e pós-graduação em Psicologia Comunitária, no intuito de resguardar a identidade desses sujeitos.

Realizei entrevista também com a coordenadora do Curso de Pedagogia do PARFOR/UECE, e com a coordenadora geral do PARFOR no *campus* UECE/ITAPERI.

De tal sorte, me apropriei do materialismo histórico-dialético como método de investigação da temática proposta, com vistas a anunciar aspectos contraditórios que, dentro do PARFOR, revelem os possíveis reflexos e influências da pauperização e precarização do trabalho docente para a formação de professores da Educação Básica, como também refletir sobre as possibilidades de uma formação emancipatória, que proponha uma luta contra as condições de exploração, opressão e alienação que tornam agudas as relações humanas no mundo laboral.

Para compor este texto dissertativo de maneira encadeada e contextualizada, o organizei em cinco capítulos, em que, do segundo ao quarto, cada um explicita em sua introdução os objetivos, as principais categorias e seus respectivos autores.

O segundo capítulo, intitulado **HISTÓRICO SOBRE O PARFOR**: pontos e contraposições entre formação/trabalho docente, política educacional e neoliberalismo, realizei um panorama histórico sobre a formação e o trabalho docente em tempos de neoliberalismo, ressaltando a influência das agências internacionais que trabalham a serviço do capital, de sua reprodução e concentração. Abordo ali as políticas e reformas educacionais que impulsionaram a elaboração de programas de formação de professores, além de proceder uma análise dos limites/possibilidades do PARFOR como programa de formação de professores, com suporte em quadro geral do programa e sua inserção a nos planos nacional e local.

O terceiro capítulo, chamado **O PARFOR SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS/DISCENTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**: depoimentos e narrativas, parti de um esboço em que tracei o perfil profissional dos graduandos do PARFOR/PEDAGOGIA/UECE/ITAPERI, as condições objetivas/subjetivas de formação/trabalho das professoras/discentes do PARFOR, constatando os possíveis reflexos e influxos da relação entre essas categorias de formação inicial de professores em exercício, utilizando como fonte de dados a própria narrativa desses sujeitos, além de documentos oficiais.

No quarto capítulo, com o título de **PAUPERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**: do PARFOR a um relato autobiográfico, caracterizei o trabalho docente no âmbito da pauperização e precarização, e sua relação com a lógica do mundo do trabalho capitalista. Conceituo a categoria trabalho na perspectiva marxista, e, em seguida, procedo uma análise, utilizando as categorias trabalho produtivo e improdutivo, material e não material, a fim de problematizarmos acerca da natureza do trabalho docente. Por fim, me proponho a analisar e esclarecer essa problemática, traçando um caminho entre o trabalho docente, o relato autobiográfico e as narrativas de professoras/discentes.

2. HISTÓRICO SOBRE O PARFOR: pontos e contraposições entre formação/trabalho docente, política educacional e neoliberalismo espaço

Se quiser criar uma nova camada de intelectuais chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas. (GRAMSCI, 1985, p.139).

Nesta seção, expresso um panorama histórico sobre a formação e o trabalho docente em tempos de neoliberalismo, ressaltando a influência das agências internacionais que trabalham a serviço do capital, de sua reprodução e concentração. Reflito sobre as políticas e reformas educacionais que impulsionaram a elaboração de programas de formação de professores Além disso, efetuo uma análise dos limites e possibilidades do PARFOR/UECE como programa de formação de professores dele fazendo um quadro geral e sua inserção no plano nacional, a fim de conhecer o Plano Nacional de Formação de Professores.

Em concordância com a reflexão de Gramsci (1985), asseguro que são essenciais a formação e o trabalho do professor que de fato lhe permitam exercer a função de intelectual orgânico da práxis educativa e que lhe possibilitem a construção/luta por condições de vida e de trabalho mais favoráveis para tal desafio. Assim, estão no texto na etapa a desenvolver um dos objetivos de pesquisa, a análise do PARFOR na perspectiva de formação/trabalho docente, sob fundamento de autores como Saviani (2009) ante a categoria **trabalho docente**, Freitas (2007) para o debate sobre formação de professores, Azevedo (2004) e Shiroma et al. (2011), nas reflexões sobre **política educacional**, e a categoria **neoliberalismo** com Gentili (1995), Frigotto (1995), entre outros autores.

A problemática que norteia o texto indaga: quais políticas e reformas educacionais impulsionaram a elaboração de programas de formação de professores a título do PARFOR? Neste sentido, procurei, sob a égide do neoliberalismo na Educação, empreender uma análise sobre a política educacional precursora do PARFOR, tendo em vista o discurso de valorização do magistério e melhoria da qualidade da Educação, invocado e implementado pelos governos Lula e Dilma, que, segundo Frigotto (1995), são conceitos impostos pelas novas formas de sociabilidade capitalista.

2.1 O PARFOR e as políticas de formação de professores em tempos neoliberais

É imprescindível compreender, inicialmente, a definição de Política Educacional, com apoio na ideia de que estas “emergem de uma necessidade, problema social ou de uma questão socialmente problematizada”. (AZEVEDO, 2003, apud SANTOS, 2012, p.11). Assim:

A política educacional definida como policy– programa de ação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasma as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. A questão, pois, é ter o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva que dote o conhecimento produzido de um coeficiente científico, sem abdicar de um nível analítico que contemple as condições de possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma política de transformação (...). (AZEVEDO, 2004, p. 9).

Ao longo da investigação demonstro, a tensão que perpassa a perspectiva citada há pouco, de “implementação de uma política de transformação”, no sentido de não apenas enfatizar os limites e fragilidades de determinada política, mas também de apreender, sobretudo, o movimento histórico e dialético que a permeia. No âmbito da Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, há instituído o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, que objetiva levar formação a todo o País.

Cabe ressaltar, inicialmente, as influências do momento histórico atual para o panorama educacional, pois há em curso um discurso hegemônico de cunho neoliberal, que enfatiza, segundo Silva (1995, p. 19),

[...] a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte dos professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos.

De fato, todos os fatores reunidos há pouco influenciam de algum modo a configuração da realidade das instituições públicas de ensino, portanto, expresso que existem má gestão e desperdício de recursos públicos. Culpar, entretanto, professores, gestores e alunos por uma crise educacional atrelada ao desenvolvimento da economia capitalista mundial é, de fato, transferir o problema para uma parcela da população que luta cotidianamente para manter essa escola funcionando, quase sempre sob condições mínimas. Assim, para o direito a uma

educação de qualidade, no sentido emancipador da palavra, creio que a socialização do conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2003) é condição básica para concretizá-lo como direito subjetivo dos sujeitos sociais.

A qualidade é um conceito implícito aos processos formativos e ao ensino, implica educação geral onilateral, voltada para a cidadania, para a formação de valores, para a valorização da vida humana em toda as suas dimensões. Isso não leva a educação escolar a se eximir do seu contexto político e econômico, nem sequer de suas responsabilidades de preparação para o trabalho, mas, também, não pode estar subordinada e a serviço exclusivo do modelo econômico (LIBÂNEO, 2001, p.19).

Segundo Shiroma et al. (2011), a configuração da formação de professores no Brasil respondeu ao modelo de expansão do Ensino Superior implementado nos anos de 1990, no âmbito das reformas do Estado como política educacional, e subordinado às recomendações dos organismos internacionais.

Assim, há uma centralidade na formação dos professores pautada no desenvolvimento de competências:

A construção da imagem do professor como um não profissional, cujas ações redundavam não raro em perdas para os alunos e para o sistema de ensino, teve em vista criar as condições para a proposição desse projeto. Seus determinantes residem em razões que ultrapassam o campo das preocupações com a qualificação docente, ou seja, o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo e em total sintonia com o *leitmotiv* da reforma. (SHIROMA et al., 2011, p. 82).

No âmbito desse debate, existe a proposta de universalização do Ensino Superior como reflexo de um acordo mundial realizado na cidade de Jomtien/Tailândia (1999), da qual resultou o documento intitulado “Conferencia Mundial de Educação para Todos”, expressando em suas metas investimentos na formação de professores da Educação Básica como parte do tripé de valorização do magistério.

Os países que participaram do encontro de Jomtien tinham como tarefa criar uma agenda nacional que privilegiasse as metas propostas nele. O art. 07 refere-se ao fortalecimento de alianças, e evidencia que:

[...] as condições de trabalho, a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da

Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). (UNESCO/JOMTIEN – 1990, p. 06).

A expansão do Ensino Superior revela uma demanda emergente por formação para as licenciaturas, como também para aqueles que atuam na Educação Básica, sem Ensino Superior.

Nesta perspectiva, como ressalta Fernandes Neto (2009, p. 33), está em curso uma Política Educacional que “obedece a lógica de adequar o sistema educativo nacional às leis do mercado, às transformações da economia brasileira e à globalização econômica. Significa dizer, que a tônica é o predomínio da aplicação das diretrizes educacionais do BID e do Banco Mundial⁸ expressas no PNE [...]”. Em âmbito nacional, destaca-se como política educacional o Plano Nacional de Educação ⁹ que expressa em sua meta 15 o seguinte objetivo, quanto à formação de professores:

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/MEC/PNE, 2014, p. 35).

Entendo que, o PARFOR faz parte dos chamados programas especiais de formação, com o objetivo de promover o acesso dos professores em exercício à formação superior. Essa perspectiva de (re)qualificação da classe trabalhadora, em que está a classe dos professores, se exprime para uma possível adequação desses sujeitos a determinados padrões de empregabilidade. Para Shiroma et al. (2011, p.83), “exigidos nos documentos dos organismos multilaterais e nacionais. [...], neles se pode perceber que a profissionalização exige do professor que “saiba fazer”, que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida”.

Essa concepção origina-se da globalização¹⁰ e da internacionalização do capital, que, por sua vez, provocam transformações no panorama educacional brasileiro, trazendo à

⁸ [...] o Papel do Banco Mundial no contexto do capitalismo internacional como uma agência de regulação. [...] como banco, é uma agência de empréstimo, não uma agência que oferece doações. [...] Desde sua criação em 1972, o BM tem-se interessado em promover o crescimento econômico mediante o investimento de capital. (TORRES, 1995, p.123)

⁹ É uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE.

¹⁰ A globalização econômica responde a uma reestruturação da economia em escala planetária, supondo a globalização da economia da ciência e tecnologia e da cultura, no âmbito de uma transformação profunda da

pauta qualidade de formação das agências formadoras. Recaem para a Educação, e, especificamente, para o professor novas exigências sobre o trabalho docente, que se caracteriza por mudanças significativas nas políticas de formação, “objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade.” (FREITAS, H., 2003)

Com efeito, Silva (1995, p.22) conclui que,

Quando questões de igualdade/desigualdade e justiça/injustiça se traduzem em questão de qualidade/falta de qualidade quem sofre não são aqueles que já tem suficiente qualidade, mas precisamente aqueles que não a tem e que veem em reduzidas suas chances de obtê-la, pelo predomínio de um discurso que tende a obscurecer o fato de que a sua falta de qualidade se deve ao excesso de qualidade de outros.

Este pensamento demonstra a histórica e atual relação desigual de acesso aos bens materiais e culturais dos sujeitos sociais, que Nosella (2002) chama de elitismo educacional, caracterizado como um problema estrutural que persiste e se reifica ao longo da história das sociedades, sobre a base de um sistema educacional de caráter dual. Essas contradições são cotidianamente reproduzidas e o modo que o governo encontra de superá-las é fomentar a implementação de mudanças no interior do sistema de Ensino Superior, consoante é demonstrado logo abaixo:

Está em curso uma política de formação de professores que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe, dissimulada, sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer igualdade de oportunidades, em contraposição à igualdade de condições, que se efetivaria pelo desenvolvimento da formação exclusivamente nas universidades, como projeto institucional, onde suas faculdades e centros de educação, articulados aos institutos, se constituem lócus privilegiado para a formação de qualidade elevada de todos os educadores. (FREITAS, H., 2007, p. 04).

Desde a edição do Decreto 2.027/97, como medida reformista, flexibilizou-se o próprio sistema de Ensino Superior, pois, “ao se possibilitar o credenciamento de cinco tipos de IES – Universidades, centro de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores

divisão internacional do trabalho. [...] dá-se uma readequação da integração econômica das nações, dos estados e das economias nacionais e regionais. [...] mudanças na economia, na informática e nas comunicações, que aceleram a produtividade do trabalho, substituindo trabalho por capital e desenvolvendo novas áreas de produtividade. (TORRES, 1995, p.118)

- ainda que seu credenciamento permaneça limitado e atrelado ao processo de avaliação”. (SHIROMA et al., 2011, p. 79). “Diversifica-se, com efeito, a oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior.” (FREITAS, H., 2007, p.06). Estes são próprios de uma política educacional que investe quantitativamente nas mais diversas maneiras de ofertar Educação Superior, uma vez que são diferentes as condições de formação ofertadas pelos cursos citados há pouco, no que diz respeito, sobretudo, à carga horária.

No âmbito da política nacional, tem-se como parâmetros as diretrizes internacionais formuladas durante a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), destacando o fato de que:

Art. 8 A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo. (UNESCO/JOMTIEN, p. 06)

Faz-se necessário trazer para reflexão os limites e possibilidades das afirmações mencionadas há instantes, quando penso, por exemplo, nas condições de formação e trabalho das professoras/discentes do PARFOR, em que medida se proporciona um ambiente intelectual e científico a esses sujeitos, no sentido de ampliar o repertório cultural e criar subsídios pedagógicos que dialoguem com sua práxis docente.

Conforme Lombardi (2012, p. 8), “a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem das lutas entre classes e frações de classes”. Assim, concluímos que, tanto no âmbito da Educação Básica, quanto nas reformas do Ensino Superior, como o REUNI, o PROUNI e a oferta de cursos de formação de professores como o PARFOR, são reflexos de uma política neoliberal sob a influência de organismos internacionais, que objetivam oferecer uma educação para o mercado.

As políticas educacionais da era Lula/Dilma estruturaram-se em torno de reformas que mantiveram essência das relações capitalistas e encontram na Educação um campo estratégico de legitimação e consenso de suas metas. Para tanto, a maneira como se desenvolve o trabalho docente no interior da instituição escola reflete os influxos da chamada reestruturação produtiva na Educação, ou seja,

As escolas e os professores serão avaliados e cobrados por metas fixadas pela secretaria da educação; as equipes escolares serão recompensadas ou sancionadas monetariamente através de um bônus-resultado, o que significa que cada escola e cada professor deverão “buscar” sua própria remuneração, todos competindo entre si pelo maior bônus. [...] Chefes agora transformados em gestores, que terão poder para avaliar o professor e determinar seu ritmo de trabalho, como gestores do currículo e dos próprios professores. (SOUZA, 2009, p. 119-20).

Além do exposto, surge como desafio às políticas educacionais uma expressiva quantidade de professores em exercício nas escolas públicas brasileiras, despossuídos de formação superior, portanto, “[...] o direito a uma educação escolar, cujo exercício da docência se desse por professores habilitados, com formação adequada, sempre foi uma luta entre os setores organizados da classe trabalhadora – defensores da educação de qualidade - e o Estado burguês.” (COSTA, 2009, p.78). Tal constatação me faz refletir e buscar opções para uma nova perspectiva que consolide propostas de formação de professores mais democráticas e compatíveis com a condição social dos sujeitos envolvidos nesse processo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada dos professores já alertam para os indicadores que trazem “o complexo desafio para a formação de professores na medida em que o número de docentes atuando na educação básica sem a correspondente formação em nível superior, [...] é significativo (25,2% do total de 2.141.676 de docentes).” (p. 13). O PARFOR traz, nesse sentido, a problematização expressiva desse indicador, o que me conduz pensar sobre as condições subjetivas/objetivas de formação/trabalho desses sujeitos, desajustados às novas exigências legais, e que, por isso, terão que se adequar à medida dos desejos dos financiadores da Educação brasileira.

Nesse contexto, de qualificação profissional, acreditamos que, na realidade das IES, há uma “ênfase na formação de professores com a popularização de cursos rápidos para docentes, as Licenciaturas Breves, que trazem de volta o grave perigo do aligeiramento da formação docente em cursos de caráter pós-secundário ou pós-médio.” (ANFOPE, 1988). O aspecto aligeirado que caracteriza os cursos de formação de professores nada mais é do que a alternativa da política neoliberal no campo educativo, um modo de ajustar os professores às novas exigências de qualificação da força de trabalho, uma vez que as instituições escolares se fazem cada vez mais competitivas e excludentes. Assim,

O professor, como operário do ensino, deverá ser também multifuncional, ou seja, realizar ao mesmo tempo várias tarefas, relativas a diferentes profissões, e atender ao maior número possível de alunos. [...] cabendo ainda ao infeliz docente a realização de vários outros papéis simultaneamente para intervir a

fim de assegurar a eficiência das aprendizagens de todos os alunos, uma vez que o professor é o único responsável pelas aprendizagens de todos os alunos, independente das suas condições de trabalho – tratar da afetividade dos alunos, alfabetizá-los quando for o caso, dominar libras e braile, além de ser capaz de intervir clinicamente. (SOUZA, 2009, p.122).

Essa perspectiva desvela aspectos concernentes às condições objetivas de trabalho dos profissionais da Educação, muitas vezes negligenciadas. Tendo em vista a descrição do autor há pouco citado, cotidianamente os professores são surpreendidos com programas, projetos, relatórios, enfim, o trabalho docente é sobrecarregado por um montante de burocracias. Este papel multifuncional do professor, no entanto, contribui negativamente para estabelecer a identidade no magistério, uma vez que reifica o estereótipo do professor como “operário do ensino” em um contexto de trabalho cada vez mais pauperizado.

No que concerne aos programas destinados à formação de professores, há o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR que,

[...] foi lançado em 28 de maio de 2009, com a meta de formar cerca de 330 mil professores que exercem a profissão sem formação adequada. Do total de vagas, 52% são ofertadas em cursos presenciais e 48%, a distância. O plano é desenvolvido pela Capes, em parceria com as secretarias de educação e instituições públicas de educação superior, para melhorar a formação dos professores em exercício na rede pública. (BRASIL, 2014).

Segundo a Diretora de Educação Básica da CAPES, Carmen Neves (BRASIL, 2010), “o PARFOR surge para valorização das licenciaturas e o aprimoramento da educação básica presencial”. Neste sentido, a inquietação que me move, perpassa também as condições de trabalho e as condições de formação das professoras/discentes do PARFOR, tendo em vista, que, para a valorização das licenciaturas de fato acontecer, seja necessário não apenas quantificar o acesso ao Ensino Superior, como também qualificar o acesso dos professores em serviço à formação inicial, sendo esta exigida legalmente para permanência no magistério.

Para Marx e Engels (1982, p.12), “o próprio educador deve ser educado”. Para tanto, a proposta curricular dos professores em formação deveria possibilitar ao educador uma compreensão ampla de Educação, ou seja, deveria haver politização para o pensar crítico ante as relações que envolvem o contexto de trabalho e de formação desses sujeitos, pois, para desenvolver atitude reflexiva e uma análise crítica da política de formação de professores em estudo, impõe-se compreendê-la em sua totalidade. Nesse sentido, demandando analisar o PARFOR/UECE com apoio numa concepção histórica e dialética dos fatos, como aponta Lukács (2003, p.316):

A realidade imediata não pode, nem para o homem que a vive, nem para o historiador ser dada imediatamente em suas formas estruturais verdadeiras. Estas devem ser primeiro buscadas e encontradas – e o caminho que leva a sua descoberta é o caminho do conhecimento do processo de desenvolvimento histórico como totalidade.

A (re) qualificação para o professor em exercício traz evidências dos limites e possibilidades do PARFOR como programa de formação de professores no contexto das reformas educacionais. Na medida em que esta formação se atrela a uma perspectiva estreita do sentido de Educação, pois entendo que aparece apenas como a busca da formação para o trabalho, ou seja, à Educação associa-se, nesse sentido, apenas uma finalidade imediata e utilitarista, para ajustar os professores às exigências internacionais de uma formação baseada na lógica das competências.

As Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica expressam em seu Art. 6º, que a realização do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes deve privilegiar:

- I- as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II- as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III- as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV- as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V- as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI- as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Observa-se, portanto, uma formação baseada no domínio de competências¹¹, na qual se exprime a perspectiva de um profissional que venha a incorporar todos esses requisitos “com o objetivo de adequar a formação de professores e a educação básica às exigências postas pelas modificações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo.” (FREITAS, H., 2003, p. 06). Acredito que os professores em exercício no magistério são alvos

¹¹ A reestruturação produtiva, afirma o discurso, exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas. Mais ainda diante a velocidade de mudanças, as requalificações tornam-se imperativas. O desenvolvimento de “competências” exige níveis sempre superiores de escolaridade, posto que repousam no domínio teórico-metodológico que a mera experiência é incapaz de garantir. (SHIROMA et al., 2011, p 11).

cotidianamente, de uma pressão em nome da imperativa requalificação, distantes, portanto, de uma formação que possibilite a emancipação dos trabalhadores em Educação.

Para Kuenzer (2016, p.16),

[...] os processos educativos escolares, sejam de educação geral, profissional ou ambas, se configuram como espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, [...] São, por excelência, espaços da produção teórica, do trabalho intelectual, sempre que possível articulado à práxis, mas sempre incapaz de reproduzi-la em seu movimento e em sua complexidade. Não são, portanto, espaços de desenvolvimento de competências, o que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos. Não que a prática teórica, e o desenvolvimento das competências cognitivas superiores não sejam de fundamental importância para o desenvolvimento de competências; mas por si sós, são insuficientes.

Em outras palavras, significa dizer que as competências em pauta nas políticas educacionais brasileiras só podem ser desenvolvidas durante o vir-a-ser do próprio trabalho dos professores. Impõem-se, então, às intuições formadoras e programas de formação diretrizes que desenvolvam competências cognitivas durante a formação. A crítica que se faz, é, portanto, a escola como lugar de desenvolvimento de competências, afastando-a de sua função primeira, que consiste na criação de situações de aprendizagem, de trabalho intelectual (KUENZER, 2016).

Assim, como medida emergencial para resolução dos problemas da Educação Superior àqueles que ainda não a possuem, há, desde o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica¹², com a finalidade de organizar em colaboração com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente e com as instâncias da Federação a formação inicial e continuada

¹² O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi revogado e entram em vigor o Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, redefinindo abrangência, seus princípios e objetivos, com o intuito de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas: no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.). No Art.3º do referido Decreto temos exposto num de seus objetivos, a ampliação de oportunidades de formação a todos os profissionais atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica. Ao instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (PARFOR), o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (BRASIL, 2016)

dos profissionais da Educação Básica (DEB/CAPES/2014), regulamentada em nível superior desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (nº. 9.394 de 20 dez.1996).

Os princípios pedagógicos do PARFOR estão alicerçados nos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;
- b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/20097, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação;
- c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;
- d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiências e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;
- e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica. (DEB/CAPES/2009-2014)

Segundo consta no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia do PARFOR/UECE (2011-2015), iniciou-se um longo debate acerca dos rumos que tomariam a formação do pedagogo ante a constituição de uma identidade docente para esses profissionais. Neste âmbito, se destacam movimentos como:

A convocação das IES pela SESU/MEC para colaborarem na elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos superiores (Edital nº 04 de 03/12/1997); a constituição da comissão de Especialistas de ensino da Pedagogia (Portaria nº 196 de março de 1988) e a produção do documento “Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia” (06 de maio de 1999); o decreto presidencial sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica (nº 3276 de dezembro 1999); a constituição do GT para elaboração da Diretrizes Curriculares das Licenciaturas(Portaria nº 808 de Junho 1999) e a elaboração do documento “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica (maio/2000)”. (P.08).

No Art.3º do decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, estão expostos alguns dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I- promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II- apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III- promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

- IV- identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V- promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

Nesse contexto é, que fica instituído pelo Decreto nº 09, de 30 de junho de 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no âmbito do Ministério da Educação, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o objetivo de cumprir o disposto no artigo 11, inciso III, do Decreto 6.755, que institui a “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.” Estes cursos podem ser de formação inicial e continuada, presencial e a distância, o que configura um quadro de precariedade preocupante quanto à habilitação específica para a Educação Básica, demonstrando a existência de um déficit quantitativo de professores sem formação adequada, “o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. (SAVIANI, 2011, p. 10).

No que se refere à participação das instituições de Educação Superior – IES quanto às ofertas de turmas especiais, esta se dará tanto por instituições públicas de ensino quanto privadas sem fins lucrativos, está destacado no Manual Operativo do Parfor Presencial (2013, p.04) que:

1. A participação das IES se dá por meio de assinatura de Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica.
2. Somente podem implantar turmas especiais, no âmbito do Programa, as IES que estejam devidamente credenciadas no Ministério da Educação e que, quando avaliadas, apresentarem Índice Geral de Cursos - IGC com conceito igual ou superior a 3.
3. A participação das IES privadas sem fins lucrativos se dará em caráter complementar nos casos em que a participação e a oferta de vagas pelas entidades públicas não forem suficientes para atender a demanda por formação inicial dos professores em exercício na rede pública de educação básica, e mediante Edital conforme disposto no artigo 5º-A da Portaria Interministerial nº 492MP/CGU/MF, de 10/11/2011.

Portanto, consta no relatório de gestão (2009-2014) da DEB¹³ (Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica) que:

A partir de 2011, a formação continuada ficou sob responsabilidade da SEB e SECADI, ambas do MEC, sendo ofertada no âmbito da Rede Nacional de Educação Continuada (RENAFOR). A Capes permaneceu com a oferta de educação inicial e continuada, na modalidade a distância, por meio da DED; e a DEB com a ação emergencial da oferta de formação inicial, na modalidade presencial. [...] A plataforma freire passou, então, a realizar exclusivamente a gestão de cursos de formação inicial na modalidade presencial. (BRASIL/DEB/CAPE, 2013)

Assim, os profissionais da Educação Básica que estão no exercício da profissão têm como porta de acesso a Plataforma Freire¹⁴, criada pelo Ministério da Educação, como ambiente virtual de ingresso nos cursos, das instituições públicas de Ensino Superior. Na Plataforma Freire os professores escolhem a licenciatura que desejam cursar, realizam a pré-inscrição necessária para o cadastramento e atualização de seus currículos. Segundo o Manual Operativo do PARFOR (2013, p. 06), “A pré-inscrição não garante vaga e matrícula. Os pré-inscritos serão submetidos ao processo de validação pelas Secretarias de Educação a qual estão vinculados, bem como ao processo seletivo estabelecido pelas IES.”

Para execução do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a Plataforma Freire diz necessitar da articulação dos órgãos envolvidos, para a consolidação

¹³ A Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB foi criada em 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o compromisso de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse novo contexto legal, foram criadas duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB e a Diretoria de Educação a Distância – DED. Em 2012, o Decreto 7.692 alterou o nome da antiga Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB. Essa modificação foi proposta para evitar confusões com a Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC e revelar de modo mais claro a missão desta Diretoria: promover a formação e valorização de professores da Educação Básica.

¹⁴ A Plataforma Freire é um sistema criado pelo MEC para realizar a gestão dos cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, ofertados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelecida pelo Decreto 6.755/2009. Em maio de 2012, o sistema passou a ser gerido pela Capes e está sendo reestruturado para incluir um conjunto de funcionalidades que permitirão informatizar todo o processo de gestão, acompanhamento e revisão do planejamento da formação inicial dos professores da Educação Básica. [...] além do registro das matrículas, as IES deverão informar a evasão; as secretarias municipais e estaduais de Educação poderão informar anualmente a demanda por formação de sua rede; os fóruns terão acesso eletrônico tanto aos dados da demanda quanto das matrículas e evasão, o que permitirá a revisão anual do Planejamento Estratégico; os dados cadastrais dos professores serão filtrados diretamente da base de dados do Educacenso, de modo a otimizar os processos de validação e matrícula. Com essas e outras funcionalidades que estão sendo inseridas no sistema, espera-se que ele opere no sentido de aperfeiçoar a gestão e acompanhamento do Programa (CAPE, PARFOR).

das inscrições, como também divulgação das secretarias de Educação sobre o PARFOR, desde o:

[...] professor que indica o curso que deseja fazer; a secretaria estadual ou municipal que valida a inscrição e autoriza a participação no curso; a rede de instituições públicas de ensino superior que matricula e faz a formação; e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que coordena todo o processo e avalia a qualidade. (BRASIL, 2014)

Assim, no que se refere à inserção do PARFOR nacionalmente, de acordo com a tabela 01, a região Norte expressa o maior percentual quanto ao número de matrículas efetuadas (47,62%). Em seguida, vêm o Nordeste, com (37,64%), o Sul, com (8,77%), o Sudeste, com (3,75%), e o Centro-Oeste, com um percentual, bem tímido, de (2,22%). Segundo a DEB, “entre 2009 e 2014, um total de 79.060 professores da rede pública efetuou matrícula nas turmas especiais do Parfor.” Estes dados são, portanto, reflexos da ausência de políticas destinadas à formação de professores, revelando o descaso histórico dos governos em relação à Educação Pública, como também representam as desigualdades sociais entre as regiões do País. Os números destacam um percentual de carência por profissionalização nas regiões Norte e Nordeste, reafirmado a desigualdade de acesso à Educação.

Tabela 01. Distribuição Regional das matrículas 2009-2014

| Região | Percentual de matriculas por região |
|--------------|-------------------------------------|
| Norte | 47,62%, |
| Nordeste | 37,64% |
| Centro-Oeste | 2,22% |
| Sul | 8,77% |
| Sudeste | 3,75% |

Fonte: Plataforma Freire – Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf.

Na tabela seguinte, observa-se que, utilizando como referência os dados do Educacenso de 2012 e o número de matriculados em cursos de Primeira Licenciatura do

PARFOR, há significativa promoção quanto ao acesso dos professores em exercício à formação superior, tendo em vista os cinco estados com maior quantidade de professores sem formação, conforme demonstram os dados a seguir. Decerto, essas diferenças de investimentos entre os estados devem ter origem na arrecadação de impostos de cada um, como também na não utilização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, para custear programas de melhoria da qualidade da Educação e a formação continuada dos professores.

Tabela 02. Relação entre o número de funções docentes e o número de matriculados no Parfor – 2009-2014

| UF | Nº de funções docentes sem formação superior (A) | Nº de matriculados em cursos de Licenciatura (B) | Relação entre A e B |
|----|--|--|---------------------|
| PI | 9.276 | 7.891 | 85,07% |
| PA | 29.406 | 23.951 | 81,45% |
| AM | 15.298 | 8.528 | 55,75% |
| BA | 74.760 | 12.623 | 16,88% |
| MA | 46.232 | 4.014 | 8,68% |

Fontes: Educacenso 2012 e Plataforma Freire. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf.

No que concerne ao funcionamento e à implementação do PARFOR na modalidade presencial, a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB/CAPES é responsável pela gestão. Assim, iniciou-se, no final de 2012 a regulamentação do Programa, destacando-se a fixação de um calendário de atividades, porquanto, com base neste,

[...] a Capes, os Fóruns, as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal e as IES passaram a programar-se e organizar-se antecipadamente para participar com mais efetividade na elaboração do Planejamento Estratégico do seu estado. O cronograma estabelece prazos para: a) inserção da demanda pelas secretarias de educação e da oferta pelas IES; b) análise, ajuste e homologação do Quadro de Oferta de Cursos e Vagas pelos Fóruns; c) período de pré-inscrição, período de validação pelas secretarias estaduais, período de seleção e matrícula e período de repasse dos recursos para IES. (BRASIL, DEB/CAPES, 2013).

É perceptível, o fato de que, ao longo de pouco mais de seis anos de existência do PARFOR, este exprime constante reformulação, haja vista a necessidade de concretizar a participação efetiva das secretarias estaduais e municipais para consolidar o plano, bem como acionar a função dos fóruns estaduais como articuladores da política de formação de professores em foco. São aspectos que vão surgindo durante a implementação de um programa de abrangência nacional como o PARFOR, considerando o que já mencionei desde a institucionalização do Programa.

[...] a DEB empreendeu algumas ações, entre as quais: a realização de reuniões técnicas com os representantes dos Fóruns, a concessão de perfil para a UNDIME na Plataforma Freire e estabeleceu no fluxo do Programa um período para o Fórum articular a oferta e a demanda com plena autonomia, podendo, inclusive, realizar as alterações que se fizerem necessárias no mapa de demanda e oferta de vagas, com o objetivo de adequá-lo ao que for definido pelos seus membros. (BRASIL/DEB/CAPES, 2014, p. 58).

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos, em consonância com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente. Estes atuam como agentes de avaliação e aperfeiçoamento do Programa, que, por sua vez, reúne uma série de objetivos a serem cumpridos, como, por exemplo:

Elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; definir prioridades e metas do programa em cada estado; coordenar as ações de formação de professores; propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica. (BRASIL, 2009).

Os planos estratégicos formulados pelos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente têm como função “o diagnóstico e identificação das necessidades de formação dos profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas.” (Art. 5, Inciso I/ Decreto 6.755/2009). Isso é feito da maneira explicada a seguir.

A coordenadora geral do PARFOR/UECE destaca como é realizado o trabalho da Instituição junto ao Fórum Estadual.

Nós temos, o Fórum Estadual que é coordenado pela secretaria de educação do estado, então essas reuniões acontecem é, em períodos de planejamento para atender essa demanda, para atender o calendário. A priori o fórum sediado na secretaria de educação, ela faz a ponte entre as universidades e as

secretarias. Primeiro passo, os fóruns mandam as relações de cursos que podem ser demandados pelas secretarias, aí...as secretarias tem um prazo pra dizer quais são os cursos que elas querem, qual é o quantitativo, quantas vagas cada município precisa de cada curso. (COORD. GERAL DO PARFOR, 2016).

Além disso, estabelece na formação de professores os princípios que devem orientar as IES no planejamento pedagógico:

- a) articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo;
- b) garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos;
- c) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e conhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério.

Estes princípios nos remetem à seguinte indagação: de que maneira as IES que aderem ao PARFOR conseguem articular satisfatoriamente esses três princípios essenciais para uma formação de qualidade? Como consta no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UECE/*Campus* Itaperi a proposta formativa dos cursos de Educação Básica para professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental “fundamenta-se na ideia da formação como desenvolvimento profissional orientado pela ação reflexiva, coletiva e mediadora da docência como exercício teórico-prático contínuo de aprendizagem.” (p.12). O que se nota, no entanto, durante as observações realizadas com as professoras/discentes é, que, dentro do curto tempo em que as aulas são organizadas, não há o efetivo acesso a pesquisa e extensão, e a garantia dos conhecimentos científicos e didáticos também é comprometida.

As observações realizadas ilustram que, “Assim como não há democratização sem igualdade de acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social.” (GENTILI,1995, p.176). A concretização da retórica neoliberal da formação de qualidade se torna insuficiente, à medida que não consegue suprir em quantidade nem qualidade as demandas por formação superior.

2.2 Situando o PARFOR entre pontos e contraposições da formação e do trabalho docente

Sob o discurso de valorização dos profissionais da Educação e melhoria da qualidade da Educação Básica no País, o Programa em pauta fomenta a oferta de cursos de

graduação para docentes em exercício na rede pública, que não possuem formação superior – Primeira Licenciatura - oferecendo também, Segunda Licenciatura para professores que atuam em área distinta das que se formaram, ressalvo que comprovem estarem em exercício na rede pública há pelos menos três anos, além de ofertar Formação Pedagógica a bacharéis graduados que não possuem a licenciatura.

Nesse sentido, de 2009/2014 há, em relação às matrículas por tipo de turma, uma predominância significativa na Primeira Licenciatura com (85,77%) da demanda, ficando com (13, 30%) a Segunda Licenciatura e (0,93%) a Formação Pedagógica.

Tabela 03. Parfor: distribuição da matrícula por tipo de turma – 2009 a 2014.

| Ano | Licenciatura | Segunda Licenciatura | Formação Pedagógica | Total |
|-------------------|---------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------|
| 2009 | 8.898 | 1.207 | 0 | 10.105 |
| 2010 | 22.127 | 2.379 | 95 | 24.601 |
| 2011 | 11.406 | 1.041 | 0 | 12.447 |
| 2012 | 13.264 | 3.282 | 307 | 16.853 |
| 2013 | 5.340 | 1.192 | 180 | 6.712 |
| 2014 | 6.775 | 1.417 | 150 | 8.342 |
| Totais | 67.810 | 10.518 | 732 | 79.060 |
| Percentual | 85,77% | 13,30% | 0,93% | 100,00% |

Fontes: Educacenso 2012 e Plataforma Freire - Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf.

Deste modo, em relação ao tipo de turma no interior das redes municipal e estadual, observou-se que a rede municipal solicitou 41,84% das vagas em Licenciatura, 37,07% em Segunda Licenciatura e 21,09% em Formação Pedagógica (DEB/CAPES, 2014, p. 50). Para dar configuração ao imenso quantitativo de professores que atuam sem licenciatura, foram definidas estas formas de ofertar Ensino Superior pelo PARFOR. Esses dados, porém, refletem uma defasagem histórica na formação de professores. Para Sheiber (2006, p. 203),

A defasagem histórica existente no país na formação dos seus docentes, ao invés de reforçar iniciativas articuladoras de uma superação da dicotomia entre a teoria e a prática, tem propiciando muito mais, cursos de qualidade duvidosa, demandados pelo poder público e contratados às instituições de ensino superior, em processo seletivo especial, e num contexto de superexploração do trabalho docente, no qual o próprio professor a ser formado obriga-se a jornadas extras.

No que se refere aos objetivos e condições para a participação do PARFOR, as secretarias de Educação estaduais e municipais têm a incumbência de identificar quem e quantos são os professores que necessitam de formação inicial. Conforme as orientações dos fóruns, DEB e IES:

Todavia, nem as IES e nem a Capes tinham acesso a esses dados. Com a introdução, em 2013, do módulo “Demanda” na Plataforma Freire, as redes de ensino puderam introduzir essas informações diretamente no Sistema, tornando possível às IES avaliarem suas possibilidades de atender à demanda, [...]. (DEB/CAPES, 2014, p. 50).

No que se refere ao financiamento¹⁵, o PARFOR Presencial, desde 2013, por meio de suas instituições parceiras, foi autorizado “a conceder, com os recursos de custeio repassados ao Programa, auxílio financeiro a estudantes, no caso, os professores cursistas do Parfor”. (BRASIL/ DEB/CAPES, 2013, p. 41). Neste sentido, o estabelecimento de auxílio financeiro aos professores/discentes parece-me uma medida plausível, hajam vistas os possíveis gastos que venham a surgir no decorrer do curso. Assim,

A concessão deve ser realizada da seguinte forma: não ultrapassar o valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais por aluno, podendo a IES definir a quantidade de mensalidades a serem concedidas; os beneficiários devem ser selecionados pela Coordenação Geral do Parfor na IES; o auxílio deve ser concedido, prioritariamente, aos professores efetivos das redes municipais de educação. (IBDEM).

De acordo com a coordenadora do curso de Pedagogia do PARFOR - UECE, no que se refere à concessão de bolsas para os professores/discentes, o auxílio recebido se

¹⁵ A CAPES responsabiliza-se pelo financiamento dos recursos destinados ao desenvolvimento das atividades acadêmico-pedagógicas e ao pagamento de bolsas para os professores que ministram aulas nas turmas especiais implantadas. As secretarias de educação estaduais e municipais devem responsabilizar-se pelo apoio (transporte, alimentação, hospedagem, etc.) destinado a viabilizar a participação dos profissionais de sua rede nos cursos de formação do PARFOR PRESENCIAL. (MANUAL OPERATIVO DO PARFOR/CAPES, 2013)

concretizou de maneira precária. Ela explicou-me que “Nós tivemos uma bolsa, nos recursos existentes, mas só deu pra ofertar um valor pra todos eles, só uma vez, foi no ano passado (2015), no final do ano, então todos eles receberam um valor correspondente ao que eles chamam de bolsa, mas regularmente eles não tem bolsa.” Há nesse relato um descompasso no que diz respeito ao rezam as diretrizes em relação ao que de fato é concretizado nas IES. Descumprir tal benefício é reafirmar o descaso em relação ao investimento na formação de professores.

Saviani (2011, p. 17) destaca, nesse sentido:

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

De acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, o PARFOR será um dos programas afetados com os cortes financeiros impostos a agência financiadora CAPES.

O programa de ajuste fiscal do governo federal, que atingirá todas as áreas, inclusive o Ministério da Educação (MEC) e o de Ciência e Tecnologia (MCTI), implicará em duros cortes na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). [...] No entanto, na Capes, especialmente junto à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, já se admite que os cortes vão ocorrer e serão "agressivos", implicando na interrupção imediata - parcial ou total - de programas estruturantes como o Pibid, o Pibid Diversidade e o Parfor. (ANDES-SN, 2015).

Esses cortes, por sua vez, são reflexos da atual crise¹⁶ que enfrenta a economia brasileira, e entraram em vigência ainda sob a gerência do governo Dilma. Essas medidas de cortes concedeu um caráter de descontinuidade às políticas educacionais implantadas no campo da educação, e, sobretudo, no âmbito da formação de professores. A coordenadora geral do PARFOR ressalta em sua narrativa que, no Programa “[...] não teve nenhuma nova turma aberta, as turmas foram selecionadas em 2015[...] fizemos toda uma seleção, todo um processo, os

¹⁶ A crise que vivenciamos hoje é, em sua essência, a crise do padrão de acumulação e de regulação social que sustentou a exploração capitalista nos últimos 50 anos. [...] Com a transnacionalização do capital e a hegemonia do capital financeiro, este padrão de acumulação foi sendo implodido juntamente com a referência de um “Estado-Nação” como organizador e regulador da atividade econômica. [...] Os custos humanos materializados pela fome, desemprego, desagregação social, erupções violentas e contínuas que se dão a nível planetário, são ética e politicamente inaceitáveis. (FRIGOTTO, 1995, p.82)

alunos foram matriculados, deveriam ter iniciado em 2015, mais a capes mandou suspender tudo, não cancelou, suspendeu;” ou seja, tem-se exposto o desafio enfrentado pelas instituições formadoras de cumprir processos seletivos regulares, o que caracteriza práticas de descontinuidade nas políticas educacionais.

Na minha compreensão, no âmbito da política de formação de professores, o PARFOR exprime uma dimensão da política social de caráter reformista que caracteriza o governo do PT, que, por sua vez, não atinge a raiz do problema, apenas se ajusta às diretrizes internacionais que norteiam a formação dos professores da Educação Básica, como expressa no Plano Decenal de Educação para Todos¹⁷ (1993, p.03), que lança o compromisso de “recuperação da educação básica nacional, destacando dentre eles, a profissionalização do magistério [...]”. As reformas implementadas são medidas superficiais que, na realidade, são ações estratégicas, na medida em que revelam as características de um estado submetido aos interesses capitalistas, como também comprometido com as políticas de caráter social (SHIROMA et al., 2011).

Fernando Haddad, ex-ministro da Educação, no 1º Encontro Nacional do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), “afirma que formação inicial é direito do professor e responsabilidade do poder público.” (BRASIL, MEC, 2014). Este, por sua vez, deve financiar a formação inicial a professores que almejam atuar na rede pública de ensino, sejam em instituições públicas ou privadas, haja vista o fato de que todos os estudantes licenciados podem realizar o financiamento estudantil (FIES) e ter a dívida quitada para atuar como professor na rede pública. Desse modo, o Estado abre espaço para transferência de recursos públicos às instituições privadas, colaborando com o avanço das políticas neoliberais de privatizar a Educação.

Num contexto cada vez mais expressivo de incentivo à mercantilização educacional, acredito que a precariedade do trabalho docente reflete as consequências de um sistema competitivo, excludente e dominador, que negligencia historicamente ações efetivas de valorização do profissional da Educação Básica. O Plano Nacional de Educação (PNE), no entanto, desde o início de sua vigência (2014), após anos de inúmeras discussões em torno dele,

¹⁷O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta Conferência resultaram posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, e o compromisso de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, sobretudo de nove países que apresentam baixa produtividade do sistema educacional (BRASIL, 1993).

salienta, em sua meta 15, dentre as 20 metas que possui, o incentivo à valorização dos profissionais da Educação:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando 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/PNE/2014).

Historicamente, a formação da categoria docente em âmbito nacional se deu tardiamente, pois temos, em meados de 1827, registro da primeira iniciativa pública quanto à política de Estado no campo da formação de professores (COSTA, 2009), observada na Lei Geral do Ensino, que faz menção ao profissional docente, mas que não institui um nível de qualificação ao professor para atuar no Ensino Básico. Assim, “O não estabelecimento do nível de formação do professor, técnico ou superior, para cada nível e modalidade do ensino abriu precedente na lei para a permanência da figura do professor leigo.” (IBDEM, p.83).

A institucionalização de nível médio na modalidade normal ou superior para atuar na Educação Básica chegou em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96, uma medida necessária, porém, tardia, ante as grandes demandas por profissionalização da categoria docente. Para compensar as carências históricas quanto à exigência de qualificação desses profissionais, existe na contemporaneidade o PARFOR, que objetiva assegurar uma questionável formação de qualidade no âmbito das políticas educacionais articuladas com a função social do Estado, no caso específico, em Fortaleza/Ceará.

Enguita (1991) destaca o fato de que a problemática da qualidade da Educação nunca havia tido tanta centralidade, chegando a substituir, por exemplo, a problemática da igualdade de oportunidade. Nesses termos, “O acesso a todo recurso escasso começa sempre por constituir um problema quantitativo para converte-se posteriormente, quando a escassez já não é tanta, em uma questão qualitativa.” (IBDEM, p. 96). Ocorre, nesse sentido, apenas uma inversão de prioridade, pois, na verdade, ambas permeiam a de democratização da escolarização. Tomo como exemplo o PARFOR, na medida em que este materializa, em sua implementação, o acesso ao Ensino Superior, e traz como princípio da política de formação de professores a retórica questão da qualidade educacional.

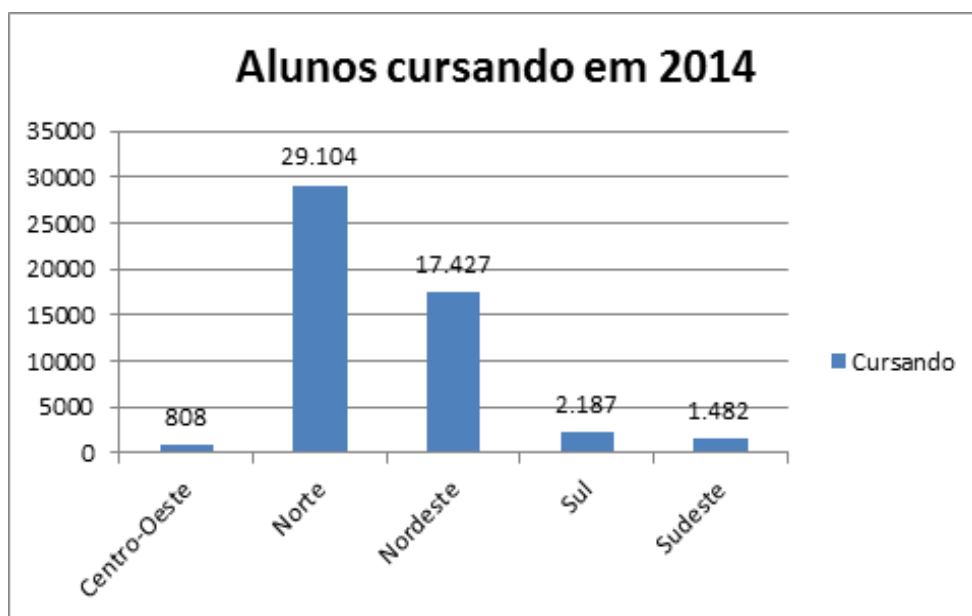
No que se refere aos resultados que o Programa conseguiu alcançar em âmbito nacional, de acordo com dados do gráfico seguinte, dividido em regiões do País, há um número

expressivo de alunos cursando o PARFOR. Na região Norte, são 29.104, seguindo-se o Nordeste, com 17.427, em relação às outras regiões. De acordo com dados do Ministério da Educação,

Até 2014, foram implantadas 2.428 turmas, em 451 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período o PARFOR atendeu professores oriundos de 3.294 municípios brasileiros. Há, em 2015, 51.008 professores da educação básica frequentando os cursosdo Parfor e 12.103 professores já concluíram sua formação. (BRASIL/CAPEs, 2015).

As estatísticas demonstram um avanço do Programa pelo interior do País, correspondendo de maneira quantitativa às expectativas do governo e expansão do Programa, no entanto, é imprescindível questionar a qualificação precária que ocorre quanto à ênfase apenas na certificação de profissionais em exercício.

Gráfico 01 - Alunos cursando o PARFOR em 2014



Fonte: CAPES/MEC/PARFOR. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

No que se refere ao crescimento do número de instituições superiores que aderem ao PARFOR desde sua implantação em 2009, há um avanço significativo entre os anos de 2009-2014, que iniciou com 32 IES e ampliou-se para 102 IES.

Tabela 04. Evolução do número de IES com turmas implantadas – 2009-2014

| Ano | IES |
|------|-----|
| 2009 | 32 |
| 2010 | 79 |
| 2011 | 86 |
| 2012 | 92 |
| 2013 | 96 |
| 2014 | 102 |

Fonte: Plataforma Freire. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf.

Na demanda pela rede, tendo como base a esfera municipal, há um total de (62%), o que significa haver maior carência por formação inicial de professores que atuam na Educação Básica na rede municipal. Como demonstram os dados da Plataforma Freire (2014) quanto as demandas por curso superior, observou-se que a Pedagogia denota (29,67%), seguida das Artes, com (12,46%). São esses, os cursos que lideram a demanda nas redes municipais. A rede municipal demonstra, mais uma vez, as condições precárias em que atuam os professores de Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental.

No ano de 2013, a equipe técnica do PARFOR “encaminhou um questionário para os alunos do programa, contendo perguntas sobre os dados socioeconômicos, profissionais, acadêmicos, do percurso formativo, avaliação do curso e permanência no curso.” (BRASIL/DEB/CAPES, 2014, p.66), além da inclusão de um espaço para expressar críticas e sugestões, com o objetivo de conseguir informações sobre os alunos do PARFOR, sua formação e relação com a IES, orientações dadas nacionalmente, porém, não tive acesso a essas informações no plano local, aqui em Fortaleza. A iniciativa quanto ao questionário é positiva, na medida em que são os próprios professores/discentes que fazem um diagnóstico sobre o Programa. A grande questão é se as críticas e sugestões são de fato consideradas e se estas ensejam mudanças.

Conforme mostra, no plano nacional, algumas dessas informações que traçam o perfil dos professores/discentes do PARFOR, como:

1. O tempo de docência, 49% dos respondentes informaram possuir entre 5 a 10 anos, 36% entre 11 e 15 anos e 15% mais de 25 anos;
2. A maior parte dos respondentes atua no Ensino Fundamental (59%) e na Educação Infantil (19%).
3. Entre os respondentes 61% são oriundos dos cursos de Primeira Licenciatura, 33% de Segunda Licenciatura e 6% de Formação Pedagógica; (DEB/CAPES, 2014, p.67).

Nesta perspectiva, os dados expressam um perfil de profissional cujo tempo de docência demonstra morosidade nas políticas educacionais para formação de professores. Outro ponto relevante é a expressiva carência de profissionais habilitados no Ensino Fundamental, e logo após, se observa expressiva demanda nos cursos de Primeira Licenciatura.

Esses dados informam, também, sobre a permanência dos professores/discentes nos cursos do PARFOR,

1. Os principais fatores que propiciam a permanência dos discentes nos cursos são, principalmente, a liberação e o apoio por parte das secretarias. Sobre a liberação, 71% afirmou possuir a liberação e 29% disseram que não possuem. Quanto ao apoio apenas 22% declararam ter algum auxílio institucional, entre os quais: hospedagem, transporte, financeira, alimentação;
2. Quanto aos aspectos que concorrem para dificultar a permanência, os respondentes elencaram: dificuldades quanto ao deslocamento (32%); estrutura física da IES (14%); período de funcionamento das turmas (15%); falta de apoio/liberação por parte da secretaria de educação (12%); adequação do material didático (11%); não possuem dificuldades (6%); dificuldade para acompanhar o curso (6%); outras (3%). (BRASIL/DEB/CAPES, 2014, p. 58).

As razões que perpassam a permanência das professoras/discentes no que diz respeito à liberação e ao apoio das secretarias, são motivos de grandes transtornos aos que frequentam o PARFOR/UECE, haja vista a dificuldade de conseguir tal direito. Há exemplos de professoras que usam o dia de planejamento, fazem trocas de horário, vão conseguindo a liberação por meio de acordos. Quanto ao apoio, elas têm auxílio-transporte, apenas. Decerto, o deslocamento; o período de funcionamento das turmas; a falta de apoio/liberação por parte da Secretaria de Educação; adequação do material didático - constituem fatores de dificuldade para acompanhar satisfatoriamente o curso de Pedagogia do PARFOR/UECE.

No discurso oficial, no entanto, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica conclui que o PARFOR, “vem se afirmando como espaço de produção de conhecimento e inovação educacional. [...], como estratégia de atualização e preparação dos

professores da educação básica para atuarem na escola e no mundo complexo do século atual.” (BRASIL/DEB/CAPES, 2014, p.71). Uma visão bastante otimista frente aos resultados quantitativos obtidos pelo programa em âmbito nacional, com o objetivo de alcançar, em 2014, 75.000 matriculados, registra cerca de 79.060 matriculados, ou seja, além das expectativas, porém, esses dados não se reportam, por exemplo, sobre as precárias condições de funcionamento desses cursos.

No Estado do Ceará, de acordo com as notas emitidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE), por meio da Universidade Estadual do Ceará (UECE), tornou-se público aos docentes da rede pública de ensino o início da seleção para os cursos do PARFOR, cujo objetivo inicial era formar, de 2009 a 2011, cerca de 330 mil professores que lecionavam na Educação Básica sem formação adequada. A UECE, portanto, “é a instituição responsável pelo processo de seleção. A SEDUC e a SECITECE são responsáveis pela execução das ações mediante avaliação das pré-inscrições dos professores, monitoramento da demanda e oferta pelas instituições, entre outras atribuições.” (SEDUC-CEARÁ). No segundo semestre do ano de 2016, a Universidade Federal do Ceará – UFC passou a ofertar o PARFOR na modalidade presencial.

De fato, a demanda por formação superior é bastante expressiva mediante os dados expostos ao longo do texto, evidenciando a desvalorização do ofício docente, em que professores atuam sem formação adequada. Neste sentido, Meszáros (2008, p. 12) salienta que:

[...]a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade para além do capital, [...] transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo.

Assim, com base nos dados do Observatório do PNE – Meta 15 (Formação de professores), os indicadores acerca da porcentagem de professores da Educação Básica, por escolaridade, no ano de 2013, 0,1% possui Ensino Fundamental, 10,2% possui Ensino Médio-Normal/Magistério, 21,6% apenas com Ensino Médio e 68, 1% com Ensino Superior.

Observa-se, pois, o conteúdo da tabela seguinte.

Tabela 05 - Professores da Educação Básica por escolaridade

| Ano | Ensino Fundamental | | Ensino Médio - Normal/Magistério | | Ensino Médio | | Ensino Superior | |
|--|--------------------|-----|----------------------------------|--------|--------------|--------|-----------------|--------|
| | | | | | | | | |
| 2007 | 1,1% | 915 | 21% | 18.046 | 10,8% | 9.248 | 67,1% | 57.575 |
| 2008 | 0,7% | 593 | 21,1% | 18.693 | 13,3% | 11.736 | 64,9% | 57.469 |
| 2009 | 0,5% | 457 | 20,1% | 17.489 | 15,4% | 13.432 | 64% | 55.689 |
| 2010 | 0,5% | 401 | 19% | 16.702 | 15,9% | 13.970 | 64,6% | 56.692 |
| 2011 | 0,3% | 296 | 14,9% | 13.077 | 18,6% | 16.315 | 66,2% | 58.227 |
| 2012 | 0,2% | 163 | 11,5% | 10.551 | 21% | 19.182 | 67,3% | 61.512 |
| 2013 | 0,1% | 124 | 10,2% | 9.570 | 21,6% | 20.334 | 68,1% | 64.135 |
| Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação | | | | | | | | |

Percebe-se que há, portanto, quantidade expressiva de professores em exercício sem formação adequada, que representam as demandas do Estado do Ceará por Educação Superior. Esse quadro demonstra a deficiência estrutural de um sistema que não estabelece prioridades reais para atender as necessidades educacionais do País, e que situa seus docentes em circunstâncias pauperizadas de trabalho. As desigualdades sociais e regionais que assolam o País têm reflexo substancial nesse processo, porquanto, municípios dos recônditos do Brasil sequer têm professor minimamente formado para atuar, além do escândalo dos salários aquém do piso nacional, sob a anuência do Poder Público federal, que tende a se intensificar com a MP 746, ao prever o notório saber.

No âmbito estadual e municipal, segundo a coordenadora do Curso de Pedagogia do PARFOR-UECE, a primeira turma iniciou em 2011, portanto, estão em decurso de formação, com previsão para concluir. No que se refere à abrangência do PARFOR na UECE, há um resultado ainda tímido, uma vez que a quantidade de turmas é de 3, 2 cursos (Pedagogia – 2 turmas), Letras inglês – (1 turma). Isso demonstra as dificuldades das instituições formadoras em implementar o Programa e apoiar a abertura de demais cursos, o que requer a organização de processo seletivo, de professores formadores, de espaço físico, dentre outros; tem relação também com o diagnóstico das demandas pelas secretarias de Educação.

Os dados a seguir trazem os municípios de onde vêm esses sujeitos e o nível de escolaridade, expondo que a maior quantidade de demandas vem do restante do Estado, sendo

pouco expressiva na Capital. Estes dados referem-se aos professores que compunham a turma de Pedagogia, observada durante a pesquisa de campo (2015), no *Campus* UECE. Os professores discentes são oriundos dos Municípios de Fortaleza, Aquiraz, Pindoretama, Eusébio, Caucaia e Horizonte. A turma, inicialmente formada por 35 alunos, estava com 27 cursando, e apresentou durante o curso evasão de seis alunos. Dentre esses professores/discentes, seis têm apenas o 3º pedagógico e os demais têm registro de licenciatura em diversas áreas.

Faz-se necessário pensar, portanto, sobre as condições indispensáveis à profissionalização do magistério, e, quando se inclui o PARFOR nessa perspectiva, é porque é imprescindível uma análise também sobre suas condições de formação. Há, porém, na materialidade da política educacional vigente, uma ênfase na qualificação e (re) qualificação de professores com origem em diretrizes curriculares centradas na categoria competência. Kuenzer (2016, p.17) assinala que:

Desconsiderar que o espaço para o desenvolvimento de competências é a prática social e produtiva, atribuindo à escola esta responsabilidade, como propugnam as políticas deste Governo, é prestar um desserviço aos trabalhadores, por se constituir em uma tarefa que não é da sua natureza.

É neste sentido que as reformas educacionais vão ganhando espaço no campo educativo, diversificando e racionalizando a organização das escolas e do trabalho pedagógico, como também as formas de investimento em Educação. Essas transformações, por conseguinte, determinam um perfil de profissional¹⁸ que se harmonize às novas demandas do mercado de trabalho, porém, não levam em conta as condições objetivas que permeiam o fazer pedagógico desses sujeitos. Ampliam-se as chances de acesso à Educação, no entanto, para Gentili (1995, p.247-8) “A educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. “Defender direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo”.

Assim, compreendo que, além do discurso de acesso à universalização do Ensino Superior, ressaltando sua relevância, pulsa nas entrelinhas do PARFOR uma realidade educacional, social e cultural expressa na luta. É, portanto, a longa regulamentação de uma

¹⁸ “[...] não basta apenas educar, é preciso saber empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva, afirma o discurso, exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar os educados a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas.”(SHIROMA et al., 2011, p.11).

formação específica para o exercício docente na Educação Básica. Ao mesmo tempo, todavia, em que o Programa traz uma perspectiva de avanço que se materializa no acontecer do programa dentro das IES, traz a problemática das demandas históricas por qualificação profissional na Educação Básica.

Shiroma (2004, p. 122) destaca:

[...] as determinações históricas das políticas de profissionalização estão enraizadas nos interesses e estratégias de reprodução do capitalismo [...] a lógica da profissionalização de docentes tem em vista instrumentaliza-los para incorporação dos países no movimento da globalização”.

Sob a gerência da política neoliberal, o PARFOR acena na realidade da formação de professores como redentor das licenciaturas e o responsável por sanar os índices ainda alarmantes de professores em exercício sem formação adequada.

3. O PARFOR SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS/DISCENTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: depoimentos e narrativas

As revoluções não saíram das escolas e dos livros, tampouco das fábricas de armas, mas surgirão como necessidades, mediante o sofrimento vivido no processo de alienação do trabalho. (COSTA, 2009, p.97).

Esta seção objetiva traçar o perfil profissional dos graduandos do PARFOR/PEDAGOGIA/UECE/ITAPERI, as condições objetivas/subjetivas de formação/trabalho das professoras/discintes do PARFOR, constatando os possíveis reflexos e influências da relação entre essas categorias na formação inicial de professores em exercício, utilizando como fonte de dados a própria narrativa desses sujeitos, além de documentos oficiais.

O conteúdo deste texto nutre-se, certamente, das urgências e necessidades de cada professor em exercício nas escolas públicas brasileira. Portanto, é necessário estar na linha de frente dessa luta, clamar em alto e bom tom: são requeridos reconhecimento profissional, boas condições de trabalho e de vida; precisamos além de um certificado de boas condições de formação, uma formação que eleve aos mais altos níveis de conhecimento, e que de fato nos proporcione um processo de formação que corresponda às necessidades humanas!

É sob esta perspectiva que empreendo críticas ao PARFOR, ao encontrar, inerente ao processo de requalificação profissional, a profunda apropriação desigual do conhecimento (FRIGOTTO, 2010), materializado *a priori* nas limitações que surgem ao professor em exercício na árdua conciliação entre estudo e trabalho. Por isso, como diretrizes para esta investigação recorro às categorias **condições objetivas/subjetivas do trabalho docente**, Basso, 1994; **formação de professores**, Freitas, 2007, Kuenzer, 2016, e Tonet, 2012 para análise da **Educação** na sociedade capitalista.

Para Demo (1987, p. 87), “a dialética acredita que a contradição mora dentro da realidade. Não é defeito. É marca registrada. É isto que a faz um constante vir-a-ser, um processo interminável, criativo e inquieto. Ou seja, que a faz histórica”. Essa, concepção, contudo me pareceu relevante para o desenvolvimento da pesquisa empírica, na medida em que propiciou a apreensão do fenômeno educativo como parte de uma realidade social, evidenciou os condicionamentos políticos, econômicos e culturais que permearam seu movimento.

Segundo Basso (1994, p. 25):

Para a análise do trabalho docente concebido como uma unidade, é preciso examinar a articulação entre as condições subjetivas – [...] a formação do professor, e as condições objetivas entendidas como as condições efetivas de trabalho que englobam a organização da prática escolar e a remuneração do professor.

É compartilhando dessa concepção que dirijo nossas reflexões sobre o PARFOR, na medida em que este desvela aspectos das condições objetivas/subjetivas de formação/trabalho dos professores/discentes oriundos dos municípios circunvizinhos a Fortaleza.

3.1 Ecos e contradições da formação docente no PARFOR

Apresento, desde então, as contradições que perpassam o Plano Nacional de Formação de Professores numa perspectiva que considera a materialidade histórica e dialética de sua atuação no campo educacional.

A pesquisa parte, portanto, de um estudo de caso realizado na Universidade Estadual do Ceará-UECE, durante a disciplina Estágio Supervisionado nas Series Iniciais do Ensino Fundamental, do semestre 2015.1, no curso de Pedagogia. A disciplina iniciou em janeiro de 2015, e o público se constitui de professoras/discentes que passaram por um processo seletivo/avaliativo para ingressar no PARFOR. No que se refere à admissão de professores da rede pública de Educação Básica ao Programa, as instituições parceiras têm autonomia para propor sua modalidade de seleção. “A turma iniciou em 2011, estamos fechando agora a primeira em agosto de 2016 a demanda foi razoável, nós tínhamos 35 inscritos, eles foram submetidos a um vestibular para poder entre eles formar a turma.” (COORD. DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UECE, 2016)

Foi no intuito de apreender numa perspectiva crítica as experiências vivenciadas pelos sujeitos que fazem parte do PARFOR que fiz o debate do Programa com entrevistas cuja essência são as narrativas dos sujeitos como testemunhas do vivido. Assim, exponho ao longo do texto trechos das entrevistas realizadas com as professoras/discentes do PARFOR. É necessário, contudo, esclarecer que, “como forma privilegiada de interação social está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. [...] cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aqui são produzidos.” (MINAYO, 2013, p.65).

Durante o trabalho de campo, realizei observações e entrevistas, como instrumentos de coleta de dados para a pesquisa. Nessa perspectiva, utilizei a História Oral, que possibilita a

pesquisadores de áreas diversas reflexões de determinados temas com suporte na entrevista temática ou na entrevista de história de vida, que colaboram para o aprofundamento ou mesmo desvelamento de histórias e narrativas pelos sujeitos históricos.

Ancorada no materialismo histórico-dialético como método de pesquisa, creio que “o fenômeno ou coisa estudada apresenta-se ao leitor de tal forma que ele o apreende em sua totalidade. Para isso, são necessárias aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes.”(GADOTTI, 2004, p.111). É partindo das contradições do PARFOR que examino seu movimento real e concreto.

No *locus* desta investigação – UECE - observo o curso presencial de Pedagogia pelo PARFOR. A turma é composta por professoras/discntes que não têm formação superior, como também as que, mesmo tendo a formação superior em área específica, almejam realizar um curso de licenciatura em Pedagogia, para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, perfil que se constitui como prerequisite para inserção no Programa.

Neste sentido, tracei o perfil profissional das professoras da seguinte maneira: a Professora-discnte I - 3º pedagógico e licenciatura em História e Geografia e tem 26 anos de profissão); a Professora-discnte II, 3º pedagógico e tem 15 anos de profissão; a Professora-discnte III, licenciatura em Português e Inglês, tem 27 anos de profissão, a Professora-discnte IV, o 2º grau completo e tem 32 anos de profissão; a Professora-discnte V, graduação em Português e Inglês, pós-graduação em Psicologia Comunitária e tem 24 anos de profissão.

A fala da Professora-discnte I demonstra aspectos relacionados ao perfil dos docentes em busca da licenciatura em Pedagogia:

A maioria dos professores do Aquiraz já são formadas, eu sou habilitada em história e geografia, (formada na UVA), só que na época que fiz a UVA e disseram que a pedagogia estava junto, pedagogia mais habilitação em história e geografia, só que, hum [...] agora em 2008/2009 nós descobrimos que não, para que nós continuássemos ensinando fundamental Inicial, nós tínhamos que fazer a pedagogia, nós poderíamos ficar no 6º ano e ensino médio. Mas não poderíamos ensinar o fundamental I. (PROFESSORA/DISCENTE I, 2015).

Com efeito, percebe-se que havia professores de licenciaturas específicas atuando nas primeiras séries do Ensino Fundamental, sem a Pedagogia, ou seja, sem habilitação para o magistério. É, sobretudo, sob a demanda de professores sem formação adequada para atuar na área em que lecionam que o PARFOR atua. Esta formação, por conseguinte, vai sendo permeada por contradições que nos impulsionam a repensar os paradigmas educacionais que a permeiam. Assim, ficam destacadas no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação

no Século XXI questões relativas à constante qualificação dos professores da Educação, pautada na perspectiva das competências.

[...] Sua vida profissional deve ser organizada de tal modo que estejam em condições, até mesmo, sejam obrigados a aprimorar sua arte e a se beneficiar de experiências vividas em diversas esferas da vida econômica, social e cultural. Em geral, tais possibilidades estão previstas nas múltiplas formas de licença para formação ou de ano sabático; essas fórmulas, devidamente adaptadas, devem ser ampliadas a todos os professores. (DELORS, 2010, p.33).

É no âmbito desta análise que a proposta destinada à formação de professores em exercício da Educação Básica no Estado do Ceará - ofertada pelo PARFOR, traz aspectos contraditórios tanto do contexto de formação quanto de trabalho desses sujeitos. Para vivenciarem o acesso ao Ensino Superior sobre a premissa da “atualização dos conhecimentos e competências”, estes são “convidados” a ingressar no Programa como os redentores da Educação, ou seja, há dentro da ideologia neoliberal a crença de que; qualificando os trabalhadores em Educação, atinge-se a tão almejada Educação de qualidade, sem considerar as condições objetivas/subjetivas que perpassam as relações entre trabalho e formação. Situo, neste sentido, como se deu a inserção de algumas professoras/discentes no Programa:

[...] Nós praticamente fomos obrigadas a voltar a estudar, porque nós temos nível superior, mas pra ficar na sala de aula, com as nossas criancinhas tinha que ter a pedagogia. [...] Nos primeiros dias de aula dei meu depoimento, não foi porque quis, eu vim praticamente obrigada, só que hoje em dia eu não abro mão da minha faculdade [...] (PROFESSORA/DISCENTE III, 2015).

De fato, a ideia de imposição quanto ao aprimoramento profissional das professoras/discentes em exercício perpassou o contexto de inserção e retorno aos estudos, revelando inadequação da formação anterior ou ausência dela às novas exigências de qualificação - licenciatura em Pedagogia para atuar nas séries iniciais da Educação Básica. A narrativa acima situa como problemática a resistência que perpassou as idas e vindas durante as aulas, que a cada dia se tornavam cansativas e desafiantes. Com o decorrer do tempo, no entanto, apesar dos percalços da caminhada acadêmica, reconheço a relevância da Educação e da formação para constituir a identidade e/ou especificidade do trabalho docente. Para Saviani (2003, p.07), “[...]o homem não se faz homem naturalmente[...] Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.”

No decorrer do curso que, no caso específico, é a formação superior em Pedagogia, tem-se como componente curricular obrigatório a disciplina Estágio Supervisionado. As professoras-discentes que estão em exercício na docência, no entanto, encontram algumas dificuldades para serem liberadas durante o estágio. Este aspecto foi ressaltado durante as conversas, o que demonstra falhas em articular e concretizar a participação das secretarias municipais de Educação na implementação do Programa. A coordenadora do curso de Pedagogia do PARFOR esclarece essas dificuldades, e ressalta a tentativa de adequação da instituição formadora às especificidades do público docente:

[...] como eles já são professores, eles têm um tratamento diferenciado, né, e a estratégia de estágio também é diferenciada. Mas nós tivemos muito problema no primeiro estágio que foi feito da educação infantil, porque os diretores não entendem muito bem como é que esse processo caminha, e aí a liberação do professor [...], então a gente tem que contar muito com o estágio no próprio espaço de trabalho, mesmo que a gente tenha no programa de estágio algumas atividades que são desenvolvidas, que vão ter que fazer em outro horário que não seja sexta nem sábado. Eles têm que arranjar tempo para fazer no domingo, pra fazer pesquisa, levantamento de dados, né preenchimento de instrumentais indicados pelo professor de estágio, né. (2016).

Com isto vão surgindo outros problemas, como, por exemplo, as professoras/discentes relatam não haver um reconhecimento social sobre o Programa - PARFOR; ou seja, grande parte da categoria docente o desconhece, mesmo este sendo uma política educacional de valorização das licenciaturas e incentivo à carreira no magistério. Isto reflete também falhas quanto à articulação entre as secretarias municipais de Educação e as instituições formadoras no que se refere à divulgação dos cursos ofertados pelo Programa. A coordenadora geral do PARFOR/UECE confirma esse fato durante a seguinte narrativa sobre a quantidade de turmas do PARFOR na instituição.

[...] Nós temos 3 turmas, 2 cursos (Pedagogia – 2 turmas), Letras inglês – (1 turma) [...] A gente está num processo pra tentar ampliar, porque o que nós sabemos, é que sem esses dados, sem esse lavamento a priori, é...oficial, digamos assim, que existe uma demanda, que há uma carência [...] Então, o que a gente precisa fazer, e a gente tá com essa meta pra esse ano, a gente precisa fazer um trabalho melhor de divulgação, dos cursos que a Uece está oferecendo nessas unidades. Nós oferecemos 15 turmas esse ano (2016), nós só conseguimos fechar uma. O que está acontecendo realmente aqui que a gente não conseguiu?(2016).

Há, nesse sentido, dificuldades que as próprias instituições reconhecem quanto ao processo de implementação do PARFOR no *Campus* UECE, um Programa que cria grandes demandas, mas que não cria possibilidades reais de torná-las concretas. A plena execução do plano vai muito além da oferta ou não de vagas, fazendo-se necessário efetivar as parcerias e acordos firmados, por exemplo, durante os fóruns estaduais de Educação, em que os gestores dos municípios têm uma responsabilidade grande nesse processo. Reafirma-se tal premissa na seguinte narrativa: “Então, pelas reuniões que eu participei do fórum, quem deveria fazer esse trabalho seria os representantes dos gestores no fórum que saem para fazer essa divulgação, só que a gente sabe que isso não é efetivamente feito [...]”. (COORD. GERAL DO PARFOR/UECE, 2016).

No que se refere a abrangência do Programa, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica oferta Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura e para professores que estejam no exercício da docência na rede pública de ensino, como também Formação Pedagógica para quem almeja a licenciatura. Em avaliações ainda iniciais, no entanto, creio que esses três tipos de licenciaturas ofertadas pelo PARFOR abrem um conjunto de possibilidades para o ingresso no Ensino Superior e no incentivo à licenciatura, porém, há um problema histórico e específico entre essas demandas, que é a formação superior para aqueles que não a possuem, oriundos, sobretudo, do Magistério. Para Tonet (2012, p. 83),

[...] a educação é um poderoso instrumento para a formação dos indivíduos.
[...] Na sociedade capitalista isto é ainda mais forte e insidioso porque as aparências indicam que uma formação de boa qualidade é acessível a todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de uma falácia.

Deste modo, o discurso da igualdade formal (TONET, 2012) que se alimenta sob a perspectiva da aparência, ressalta a contradição iminente da desigualdade real (IBIDEM), que sustenta a sociedade de classes; ou seja, há entre o discurso e a realidade objetiva um abismo gigantesco. O PARFOR presencial propõe essa suposta igualdade de acesso, no entanto caminha ainda a passos lentos quanto à qualidade da formação que oferece.

Segundo os dados da Plataforma Freire, na demanda por cursos do PARFOR, observou-se que a Pedagogia liderou com 15, 46% o percentual de vagas solicitadas em 2013, “oriundas das redes municipais de educação, o que reforça a inserção do Parfor no interior do país.” (DEB/CAPES, 2013, p. 44). Em relação às turmas abertas do Programa na UECE, tem-se duas turmas de Licenciatura em Pedagogia (2011) e uma turma recentemente aberta do curso

de Letras Inglês (2016). Os cursos contemplados na instituição são apenas de primeira licenciatura.

Em 2011, tem-se iniciada a primeira turma do PARFOR, “depois que foi discutido todo o processo de permissão de abertura de turmas, [...] e quando foi elaborado o convênio com a Capes os nossos alunos estavam inscritos na Plataforma Freire” (COORD. GERAL DO PARFOR, 2016). Desde então, deu-se o processo de seleção dos professores/discentes, do PARFOR/UECE em Fortaleza. Acredito que essa disparidade em relação à quantidade de inscritos entre os municípios se dá por conta da própria divulgação sobre o PARFOR dentro das secretarias de Educação, como também pelo fato de a pré-inscrição ser realizada pela Plataforma Freire, um ambiente virtual aberto à comunidade docente da rede pública.

Em relação às condições objetivas/subjetivas de formação/trabalho, como Programa em regime especial, a coordenadora do curso de Pedagogia do PARFOR (2016) tece suas considerações, destacando que,

[...] nós temos uma turma que começou com trinta alunos, mas nós já tivemos evasão, porque não é fácil os professores participarem, mesmo que o município e os estado se comprometam de liberar os professores para as aulas. Porque ele não é um curso [...] ele é um curso em regime especial, mas ele é uma licenciatura plena, ele só é em regime especial em relação ao seu horário de funcionamento, mas é um curso de licenciatura plena como carga horária equivalente ao nosso curso de pedagogia de licenciatura plena. (2016).

É nesse sentido, portanto, que se faz urgente repensar a proposta de formação de professores no âmbito do PARFOR, na medida em que este privilegia uma “carga horária de 3.213 h/a (185 créditos) atendendo às diretrizes curriculares da pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, 15/05/06, sendo 340 h/a de estágio supervisionado e 2.839 h/a de atividades científico-culturais” (PPP, Curso de Pedagogia, p.10). É uma carga horária referente a um curso de licenciatura plena, em regime regular, ou seja, oferece uma formação aligeirada e precarizada, haja vista o tempo (finais de semana e férias) destinado às aulas. Logo, reproduz no seu modo de ofertar Educação Superior as condições desiguais de acesso ao conhecimento científico das professoras em exercício, que vão desde o tempo destinado a estes estudos - tempo de lazer - ao desafio da volta aos estudos; além de estar em pleno exercício 40 horas aula durante a semana. Por essa razão, para Freitas (2002), “Todo esse processo tem se configurado como um precária certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional.” (ONLINE).

Por sua vez, Basso (1988) traz considerações, acerca dessa problemática que perpassam tanto as condições objetivas/subjetivas de formação/trabalho dos professores:

As condições objetivas de trabalho do professor[...]são percebidas como limitadoras, mas nem sempre de forma clara, tanto que, muitas vezes, a situação é traduzida como frustrante, desanimadora. Ganhando mal, com uma jornada de trabalho extensa, não deixando tempo disponível para a preparação de aula, a correção de trabalhos e a atualização, poucas oportunidades de discussão coletiva para solucionar problemas do cotidiano escolar, como o professor pode desenvolver um trabalho que tenha interesse para ele próprio e para o aluno? Os professores estão, muitas vezes, realizando uma prática alienante, comprometendo, assim, a qualidade do ensino. (ONLINE)

Estes aspectos trazem à luz as condições reais que perpassam o trabalho dos professores, que se refletem durante a formação desses sujeitos, e passam muitas vezes despercebidos por eles. Antunes (2012, p. 101) esclarece que “é absolutamente vital compreender que o estado de alienação que a humanidade está sujeita deve ser superado necessariamente a partir de si próprio.” Precisa, porém, que os docentes estejam imersos numa cultura de formação politizada, consciente e crítica, que vise a superação das condições precárias a que estão submetidos, simultaneamente, na formação e no trabalho.

Segundo consta no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, 20 % da carga horária total dos cursos são realizados a distância. Existe um ambiente virtual de aprendizagem conhecido como “Plataforma Moodle”, disponibilizado pelo Programa que proporciona a interação de professores e alunos durante todo o curso. As professoras/discentes relatam ter dificuldades em utilizar “Plataforma Moodle”, em virtude das dificuldades de acesso e conhecimento com as novas tecnologias da informação. Costumam, então, pedir ajuda de terceiros para resolução desses problemas.

Na narrativa seguinte, visualizam-se alguns aspectos que demonstram os desafios da formação em regime especial. Vejamos:

Aspecto negativo quanto ao programa é a questão do deslocamento e o horário das aulas, [...] apresenta como positivo, a nova perspectiva sobre o processo de ensino, incentiva a pesquisa e leitura, além de esclarecer os conteúdos a serem trabalhados nas aulas; a metodologia dos professores formadores dialoga com as necessidades dos alunos. Trabalhar e estudar limita o tempo de lazer, acarretando problemas de estresse, sobrecarga de tarefas. (PROFESSORA/DISCENTE I, 2015).

Estes são os reflexos das contradições em sua relação recíproca com o mundo real. “A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição [...]”, (GADOTTI, 2004, p.105), um movimento transitório que perpassa os fenômenos sociais, e, neste caso, específico, perpassa a formação pelo PARFOR e sua relação com o trabalho docente.

Assim, durante o curso, no que se refere às condições de formação, notei durante as observações que, no decorrer da aula, as professoras/discentes denotam cansaço, sono, ou seja, lutam contra a própria condição física e humana, pois o estado de adoecimento de algumas professoras/discentes se expressou durante os relatos expostos, colaborando de forma negativamente para o processo formativo ao qual estão submetidas. O fato faz-me pensar sobre a existência de uma grande massa de trabalhadores docentes vivenciando modos precarizados de trabalho, que apontam as “crescentes demanda de novas atribuições, pela falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho”. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 70).

Talvez por isso não seja difícil apreender as dificuldades que permeiam a relação entre formação e trabalho no âmbito do PARFOR, como também a alienação que persiste em caracterizar um fazer docente alheio a si mesmo, e passivo ante um contexto tão desumano. Na concepção de Costa (2009, p.76), “Os seres humanos submetidos à alienação, mesmo vivendo o sofrimento no trabalho, o desgaste físico e mental, a dilapidação moral, ainda assim, permanecem em relações de trabalho destrutivas até esgotarem os limites de suas capacidades ou até serem descartados pelo capital”. É exatamente no sentido do “descarte pelo capital” que os professores/discentes que pertencem ao grupo dos sem formação superior se veem obrigados a aderir ao Programa.

Por esta e por outras razões, as condições objetivas de formação docente são constituídas com base nas relações cotidianas de formação, em que o professor, na condição de não possuidor de um diploma em nível superior, se sacrifica para cumprir uma exigência legal - LDB nº 9.394/96, ou seja, é um incentivo à qualificação do trabalhador/professor, no entanto, esta proposta concede maior ênfase às exigências de um mercado de trabalho capitalista em constante mudança, do que ao direito subjetivo à Educação e à formação que esses sujeitos têm. Por isso, apresentam o PARFOR como medida emergencial para formação de professores em exercício na Educação Básica. Em outras palavras, “os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam

sensação de insegurança desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.”(OLIVEIRA, 2004, p.14)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena, defendem uma ideia de formação de professores para atuar nas etapas e modalidades da Educação Básica que consideram, Inciso I – “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” para o devido exercício profissional. (Art. 3º. CNE/DCNs de Formação, 2015). Certamente, a categoria competência vem reiterar as exigências postuladas pelo plano neoliberal na Educação, concebida “[...] o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social.” (KUENZER, 2016, p.02)

Acredito, contudo, que, além dessa concepção, a função essencial da Educação numa perspectiva de emancipação humana parte do seguinte princípio:

[...] formar o homem integral é permitir que ele tenha acesso, o mais pleno possível, ao conjunto de bens- materiais e espirituais - necessários a sua plena realização. [...] a formação integral do indivíduo, e mais ainda quando se trata de todos os indivíduos, implica, necessariamente, um mundo objetivo que permita todos ter acesso pleno aos bens materiais e espirituais, o que equivale a dizer, um mundo onde não haja desigualdades sociais onde não haja exploração do homem pelo homem. (TONET, 2012, p.53-54).

Dizemos que a tessitura dessa citação me concede entusiasmo e motivação para crer, mesmo que utopicamente, numa formação integral da pessoa, nas palavras de Meszáros (2008, p. 71) numa educação para além do capital que conduza “a uma ordem social qualitativamente diferente”. No atual contexto das tentativas governamentais para a resolução das demandas urgentes quanto à qualificação dos professores em exercício, que aqui se seguem, o PARFOR, a exemplo, se constitui apenas como um ensaio dentro das políticas de reformas que tentam camuflar os perversos efeitos das contradições sociais no âmbito da educação ofertada às minorias. O governo Dilma adotou a política de reformas, segundo Shiroma et al. (2011, p. 82) “o ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las.”

A qualidade da Educação Básica, centrada na “Pedagogia das Competências”, por meio da qualificação profissional, fomentada no discurso governamental, é tomada como modelo a ser seguido dentro das instituições de Ensino Superior no Brasil, o que influenciou

sobremaneira a formação dos professores que atuam e/ou irão atuar neste nível de ensino. Neste sentido, “com relação ao profissional da educação o apelo é para que o trabalhador esteja em estado de permanente requalificação”. (COSTA, 2009, p.93).

A concepção de Shiroma et al. (2011, p. 82-3) reafirma tal premissa, ao explicar:

A que, pois, foi avocado o professor? À profissionalização, proposição problemática em si mesma, visto que supõe, simultaneamente, que ele não é profissional e que deve ser profissionalizado. O sentido dessa profissionalização e a lógica que a ordena são exibidos nos documentos dos organismos multilaterais e nacionais. Além de atestarem, como vimos, a convergência de interesses entre o Estado brasileiro e as políticas internacionais, neles se pode perceber que a profissionalização exige do professor que “saiba fazer”, que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida.

Por tudo isso, o grande problema dessa perspectiva é que os organismos internacionais, como financiadores da Educação no Brasil, divulgam o *slogan* da “Educação para equidade social”, no entanto, no plano concreto, não consideram as condições materiais de existência dos professores, o atual modo de sociabilidade do capital, que impedem a superação do descompasso trabalho e condições de vida. Assim, me questiono de que maneira os professores, apenas como parte de um todo social, irão superar contradições inerentes à sociedade de classes. Segundo Tonet (2012, p. 54), “a luta pela construção de uma sociedade emancipada, pela formação integral dos indivíduos, tem que implicar, necessariamente, a superação do capital e de todas as suas categorias.” Sem isso, todos cairemos num discurso vazio e idealista. Em outras palavras, há um descompasso do discurso de igualdades de oportunidades em relação à desigualdade na formação, tanto no âmbito das propostas da política educacional quanto na maneira como se desenvolve no interior das instituições de Ensino Superior.

Com isso, no âmbito da Política Educacional para Formação de Professores da Educação Básica, existem as recomendações das diretrizes dos organismos internacionais, como Banco Mundial¹⁹ e UNESCO, para nortear os programas de formação de professores em âmbito nacional. Nesse sentido, Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014, p. 496) destacam que:

¹⁹O Grupo Banco Mundial é parte do Sistema das Nações Unidas (ONU) e foi concebido em 1944, sob a designação de Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. Inicialmente auxiliou na reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial e permaneceu com esse enfoque por causa dos desastres naturais, emergências humanitárias e necessidades de reabilitação pós-conflitos. A missão do Banco é combater a pobreza e promover o desenvolvimento social e econômico nos países em desenvolvimento por meio de empréstimos,

[...] a reforma do Estado foi resultado da difusão das políticas de ajuste do Banco Mundial e dos Planos de Estabilização do FMI. Os empréstimos para os ajustes estruturais e setoriais autorizados pelo BIRD, a partir dos anos 1980, se constituíram em regras e condicionalidades para efetivação de projetos educacionais, particularmente para a Educação Básica.

A Educação Básica constitui campo propício para as reformas instituídas por estes organismos internacionais, pautadas, sobretudo numa concepção de educação como redentora dos problemas sociais que assolam a sociedade, além de destinar aos professores tal missão. Na perspectiva de Abreu e Landini (2003, p.05),

[...] como funcionário da escola pública, o professor se vê submetido aos organismos que pensam e planejam a educação, ao delegado de ensino, à direção, etc., e, como trabalhador, se submete ao poder exercido de cima para baixo. Este quadro coloca o professor na posição de trabalhador, que tem cerceada sua liberdade de trabalho, como ser autônomo e criativo.

Saliento que a maneira como são propostas as aulas do PARFOR ofertadas às sextas-feiras e sábados durante o período de quatro anos, além de contemplar todo o tempo de férias (janeiro e julho), compromete sobremaneira o desempenho das professoras/discentes nas atividades propostas em sala de aula (formação), como também revela défices de aprendizagem que acompanham e pormenorizam o desempenho desses sujeitos. A formação torna-se nesses moldes sacrificante, enfadonha, obrigatória, longe de uma formação para emancipação humana.

Estudos mostram que os ingressantes nos cursos superiores, em geral, e nos cursos de formação de professores, em particular, têm, muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade dos cursos da educação básica que lhes foram oferecidos. Essas condições reais, nem sempre são levadas em conta pelos formadores, ou seja, raramente são considerados os pontos de partida e as necessidades de aprendizagem desses alunos. (PARECER CNE/CP 9/2001).

Nessa perspectiva, na realidade concreta dos cursos de formação, o tempo destinado à formação, e, sobretudo, às necessidades de aprendizagens ou défice de aprendizagem dos professores/discentes, constitui como um problema a ser enfrentado pelos professores

assessoramento às políticas, assistência técnica e serviços de intercâmbio de conhecimento, apoiando projetos de desenvolvimento no mundo inteiro. (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014, p. 03).

formadores, ou seja, se torna insuficiente para atender as necessidades subjetivas desses sujeitos, e recuperar, por exemplo, conhecimentos que já deveriam ter sido adquiridos.

Para tanto, o processo desigual de acesso ao conhecimento, por sua vez reificado e viabilizado com grande êxito, pela sociedade de classes, frente ao dualismo educacional cada vez mais exacerbado, reafirma-se na seguinte narrativa:

[...] Então, não é fácil os professores lidarem com essa realidade, porque as nossas aulas acontecem, as sextas a noite e aos sábados o dia todo, terminam sendo muito sacrificados né, para organizarem seus horários, além de ter entre eles os que são obrigados a participar do PAIC. (COORD. DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR, 2016)

Acredito que, para superar as condições objetivas de vida e de trabalho das professoras/discentes, é necessário primeiro superar a forma de sociabilidade que propicia tais contradições; e olhar com um pouco mais de cuidado para as condições em que estão sendo formados nossos professores.

3.2 Para além do discurso: depoimentos e narrativas

Início aqui reflexões sobre o PARFOR, na tentativa de apropriar-me de seus pormenores e estabelecer uma aproximação com a realidade pesquisada.

Assim, no que concerne às demandas por vagas no Programa, a coordenadora geral do PARFOR/UECE (2016) explica detalhadamente como acontece todo o processo de articulação entre as secretarias municipais e estaduais, o Fórum Estadual e as instituições formadoras.

Assim segue:

As secretarias municipal/estadual coloca a demanda na plataforma Paulo freire, ela diz quais cursos que precisa e quantas vagas ela precisa formar naquela área. Então, todas essas discussões passam pela aprovação do fórum estadual de educação, que agente participa. As secretarias colocaram as demandas, o fórum chama as universidades e aí a gente vai discutir quem pode oferecer o que, então, nesse intervalo, agente articula com os coordenadores de curso, com os diretores de centro no caso da UECE, quais são os cursos que a UECE poderia oferecer [...] agente aprova isso na reunião do fórum, e em seguida agente lança essa demanda na Plataforma Freire. (COORD. GERAL DO PARFOR/UECE, 2016)

Durante as entrevistas com as coordenadoras do PARFOR/UECE, constatee que não há dados precisos, referindo-me aqui a indicadores do Censo Escolar, por exemplo, sobre a demanda de cada município no Estado do Ceará, no que se refere às necessidades por formação superior. Os dados recebidos nas instituições formadoras informam quantidades aleatórias sobre possíveis demandas. O grande questionamento que surge é: como se dá o diagnóstico dessas demandas? Segundo a coordenadora geral do PARFOR (2016),

[...] são as demandas, mas, é o que as secretarias dizem e a gente sabe que pelos números e a forma como eles se repetem, não são fruto exatamente de uma pesquisa, [...], nós temos um município que para todos os cursos eles colocam o mesmo quantitativo, ele pede 200 vagas pra artes cênicas, artes visuais, dentre outros[...]. Não tivemos acesso a tabela enquanto fonte de dado para a pesquisa.

Nessas circunstâncias, as secretarias de Educação, tanto estadual quanto municipais enviam esses dados, o que não quer dizer que estes correspondam às reais necessidades de cada uma, ou seja, seria necessário concretizar os planos estratégicos de diagnóstico como orientação do manual operativo do PARFOR.

Assim, para realizar as pré-inscrições, o PARFOR conta com um ambiente virtual, a Plataforma Freire, atuando como porta de acesso dos professores/discípulos ao Programa. É um espaço de efetivação das inscrições, como também conhecimento acerca dos cursos ofertados, dentre outras informações sobre o PARFOR. Compreende-se, portanto, que,

As turmas ofertadas na modalidade presencial são formadas exclusivamente por profissionais da docência, cujo requisito essencial é ser professor da rede pública de educação básica. O processo seletivo é definido pela IES e na muitas vezes ocorre de forma simplificada, com o objetivo de viabilizar a participação dos professores. Já os cursos, na modalidade a distância destinam-se tanto à demanda social quanto aos docentes: o processo seletivo é realizado por meio de vestibular ou exame equivalente. (BRASIL/DEB, CAPES, 2014, p.30).

Percebemos que há, no entanto, um longo caminho a ser percorrido por esses sujeitos até o ingresso nas IES que ofertam o PARFOR, porquanto a instituição que se constitui como *locus* da pesquisa - UECE se utilizou de processo seletivo – uma espécie de exame vestibular- para formar a turma de Licenciatura em Pedagogia, ou seja, as instituições de Ensino Superior, após receberem a validação das inscrições, realizam um processo seletivo estabelecido em Edital pela própria IES. A participação dos professores nos cursos de formação

é autorizada pelo secretário de educação, ou seja, o processo de validação se dá na pré-inscrição, (BRASIL/DEB/CAPES, 2013).

A Professora/discente I diz que:

A inscrição foi feita por uma pessoa da secretaria de educação de Aquiraz. Nós viemos no ônibus da prefeitura..., nos trouxe para fazer a prova, daí nós ficamos esperando [...], quando em setembro de 2011, foi..., mandaram um ofício dizendo que tinha que comparecer, tanto que nós começamos a fazer a faculdade em 16 de setembro de 2011. (2015).

No que se refere ao perfil dos sujeitos contemplados com o PARFOR, observei que existem professores atuando sem formação adequada; aqueles que ministram aulas na área distinta de sua formação; também revela haver ainda professores leigos atuando nas séries iniciais da Educação Básica. A ausência de qualificação adequada acarreta a desvalorização da profissão docente.

Eu tenho 26 anos de profissão, e 24 anos de prefeitura. Eu terminei o 2º grau né, o pedagógico em 88, quando foi em 89 eu comecei a exercer a profissão na própria escola onde eu havia terminado o 2º grau. [...] (PROFESSORA/DISCENTE I, 2015).

No caminho da investigação, levei um pouco do que sei ao campo, e, em contrapartida, fui surpreendida com a gama de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos, que se exprimem mediante as contradições que permeiam a formação das professoras nas salas de aulas da UECE. As narrativas que se seguem trazem muito desses fatores corriqueiros. Segue a reflexão:

Faço o que gosto, sempre quis ser professora. Faço o melhor que posso, não realizo meu trabalho de qualquer jeito, pois me preocupo bastante, e acabo adoecendo física e mentalmente. (PROFESSORA/DISCENTE I, 2015).

Hoje em dia eu acho melhor estudar, eu não gostava de estudar, [...] agora o meu problema é o tempo para dedicação dos estudos, trabalhos faculdade, relatórios escola, é uma volta aos estudos atribulada mais foi prazerosa, porque agora eu estou achando melhor estar em sala de aula, porque eu tô vendo meu objetivo de aprender, entendeu! tô achando melhor agora, pelo Parfor, pelos professores que eu tenho hoje. [...] (PROFESSORA/DISCENTE II, 2015).

É no sentido de analisar essa formação em constante mudança que evidencio a existência de sujeitos comprometidos com a Educação; sujeitos que se reencantam pelos

estudos; mas que, contraditoriamente, o fazem em condições pouco favoráveis, ao passo que eles desvelam aspectos do estado de adoecimento que faz parte do cotidiano da profissão docente. As professoras/discentes demonstram a árdua conciliação entre estudo e trabalho, ou seja, são sujeitos reais encontrados atuando no chão das nossas escolas. Procurei variados sujeitos, que, postos num mesmo contexto social, compartilhavam da mesma experiência, mas que, no entanto, trazem em seus testemunhos distintas leituras, sentimentos e posturas da realidade social e política: “é uma representação do real mais difícil de gerir, porém parece-me ainda muito mais coerente não só com o reconhecimento da subjetividade, mas também com a realidade objetiva dos fatos”. (PORTELLI, 1996, p.09).

Estas constatações fazem parte dos relatos desses sujeitos, que demonstram a relevância do PARFOR para a vida profissional, ora como oportunidade de atualização profissional, ora como uma formação obrigatória para cumprir exigências legais, no caso específico. Portanto, é numa perspectiva de superar estas contradições que as situo como necessárias à formação ofertada aos professores, desde que se deem condições plausíveis para os sujeitos que serão contemplados, como consta no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), que entres seus objetivos está “a formação de professores e valorização dos profissionais da educação.” Os profissionais e/ou futuros profissionais da Educação não esperam apenas um belo discurso ou mera especulação acerca dos processos formativos. Precisamos superar as contradições dessa forma de sociabilidade. As estatísticas falam muito da baixa qualidade da Educação Básica e pouco dizem sobre as condições objetivas de trabalho dos profissionais que a sustentam.

No âmbito das condições objetivas de formação das professoras/discentes do PARFOR em todo o Brasil, aponto que,

A taxa de evasão nas turmas do Parfor alcançou o percentual de 18,73%, inferior à tendência dos cursos regulares. No Parfor, os índices da evasão estão particularmente associados à inexistência de apoio aos docentes em formação. A maioria desses docentes utilizam seu tempo livre (noite, férias, feriados e finais de semana) para realizar o curso e necessitam se deslocar para as localidades onde as atividades acadêmicas são desenvolvidas, arcando com os gastos do deslocamento e estada. No entanto, com poucas exceções, não recebem qualquer tipo de apoio das redes às quais estão vinculados. (BRASIL/DEB/CAPES, 2014).

É notório quão dispendioso se torna a formação presencial nesses moldes. A utilização do tempo livre do trabalhador docente traz características negativas ao Programa, uma vez que as professoras/discentes do PARFOR/UECE contam apenas com apoio de

transporte para se deslocarem ao local da aula. Salientamos que “[...] a grande demanda foi do município de Aquiraz. E Aquiraz até que em relação aos outros foi que talvez ofereceu mais suporte, que é um ônibus que ele manda todos os alunos na sexta, manda deixar e buscar. Fortaleza não sei de concessões que eles tenham feito.” (COORD. DO CURSO DE PEDAGOGIA, PARFOR/UECE, 2016). Como as instituições de Ensino Superior recebem essa demanda diretamente da Plataforma Freire, e as secretarias de Educação têm autonomia para inscrever seus docentes, não há, por exemplo, demanda apenas de Fortaleza, mas também de municípios vizinhos.

Mesmo, porém, sob as condições menos ideais para o processo de qualificação profissional, os sujeitos envolvidos nesse processo conseguem expressar/descrever aspectos relevantes que perpassam a constituição de novos conhecimentos para a docência, com origem numa característica própria da Educação, que, por sua vez, se dá na troca de saberes com o outro.

Segue a reflexão:

O PARFOR como ele trabalha com a universidade [...] assim, a primeira cadeira que eu tive eles trabalham com o nosso dia a dia mesmo, eles num [...]o que a gente vê com os professores você consegue chegar na sua sala e fazer, realizar, [...] como a minha sala é só de professores, a gente escuta as outras professoras, a experiência das outras professoras, isso realmente é legal, não tinha pensando sobre isso. Então a prática das professoras junto com a teoria dos professores que estão formando faz a diferença, para o dia a dia, bem direcionado. (PROFESSORA/DISCENTE II, 2015).

Eu acho que o PARFOR está contribuindo em tudo né, a gente aprende mais né, o que você aprende aqui leva para a sala de aula, tem disciplina que tem tudo a ver com nossa área, beneficia a gente [...] (PROFESSORA/DISCENTE III, 2015).

O PARFOR quando eu fiz o vestibular, [...] eu gosto muito de escrever, então relatar, fazer relatório [...], eu vejo assim, o Parfor está sendo para mim uma experiência ímpar, porque está me trazendo assim um norte, sabe, a minha vivência dentro da sala de aula, agente vivencia muito o nosso cotidiano na sala de aula, a gente leva experiências novas, como agente traz, [...] é uma troca de experiências. (PROFESSORA/DISCENTE V, 2015).

Então, esse texto convida a se refletir sobre o significado de “práxis – ação transformadora – [...] considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo.” (GADOTTI, 2004, p.30). Se esse diálogo entre teoria e prática se materializa de modo significativo durante a formação e trabalho das professoras/discentes, avistam-se caminhos para uma ação transformadora ou de ajustamento a

uma prática de dominação (FREIRE, 2011a). “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mistificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (IBDEM, p. 93).

Outro ponto que se destaca quando me refiro ao Programa de Formação de Professores é o retorno desses sujeitos aos estudos, pois são professoras-discentes que em sua maioria têm um tempo de trabalho significativo na Educação Básica, e que denotam certa resistência ao voltar à sala de aula como alunas.

Segue a reflexão:

Nós praticamente fomos obrigadas a voltar a estudar, porque nós não temos nível superior, então para ficar na sala de aula, com as nossas criancinhas tinha que ter a pedagogia. [...] Nos primeiros dias de aula dei meu depoimento, não foi porque quis, eu vim praticamente obrigada, só que hoje em dia eu não abro mão da minha faculdade [...] (PROFESSORA/DISCENTE III, 2015).

A minha volta foi surpreendente, porque eu não imaginava que ia achar legal está estudando aquilo, mas foi bom para minha realização pessoal de aprendizagem. (PROFESSORA/DISCENTE II, 2015).

Vista como processo, a Educação vai transformando a perspectiva das professoras-discentes sobre a relevância da formação inicial, como também revela a realização profissional e pessoal que advém com o retorno destas aos estudos, mesmo que não seja em condições ideais. Essas narrativas demonstram os conflitos subjetivos que estas professoras travaram, um turbilhão de sentimentos e sensações ante uma situação que não deveria causar resistência, mas prazer. Para Freire (2011a, p.47), “os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la.”

Para tanto, a formação superior é expressa como componente obrigatório para melhoria na qualidade da Educação. Em contrapartida, traz em si denúncias históricas de seu negligenciamento, uma vez que ainda estão no chão das escolas brasileiras professoras lecionando com o 2º grau (atualmente Ensino Médio), ou seja, ainda existem docentes atuando na Educação Básica sem a formação mínima que, no caso, é formação em nível médio na modalidade normal, segundo a LDB 9394/96.

Eu não tive oportunidade de me formar, casei muito nova e abandonei os estudos. Ai, vim estudar agora. Eu tenho 32 anos de profissão, desse tempo

para trás não exigiam estudo. Eu tinha só o oitavo ano[...] Na época que eu entrei, nem precisei fazer o concurso, eu já tinha cinco anos de trabalho. Por isso, que eu digo que as vezes formação...que a prática[...] eu vejo professor formado, que eu não sou formada, né, que eu num troco o que eu sei, o meu aprendizado, por aquele professor formado, [...] eu sei o que vale é a formação, você tem que ter aquele certificado, mas muita gente não sabe fazer o que eu sei na minha sala. (PROFESSORA/DISCENTE IV, 2015).

É perceptível o conceito limitado da professora/discente sobre a compreensão de uma sólida formação pedagógica para os professores. Dela, discordo na medida em que a ausência de formação superior concorre para a desvalorização docente, e o professor dotado de experiência pedagógica necessita também de uma base científica que dê respaldo ao seu trabalho, em que esta é adquirida durante a formação acadêmica superior, que habilita e certifica professores para atuar na Educação Básica.

O intuito é valorizar o profissional docente, como também retirar do ideário educacional a noção de que qualquer sujeito com o mínimo de escolarização possa exercer a função docente. A professora/discente exprime uma fala leiga, pauta-se numa perspectiva mecânica sobre o ato de ensinar, pouco tocada pela função política do ato educativo, que, além dos conhecimentos de métodos e técnicas, percebe a relação entre Educação e Sociedade (GADOTTI, 2004).

Há, também, fatores de uma cultura educacional deficiente que permeia a formação desses sujeitos. Por exemplo, é notório o enfrentamento das professoras/discentes no que diz respeito a postura crítico/reflexiva durante a formação, as dificuldades que apresentam em se expor em debates, acarretando limitações no vocabulário e nas habilidades cognitivas. Parecem-me claros a ausência do debate político e o abismo cultural que separa a classe trabalhadora de uma formação propedêutica. A professora/discente em questão reproduz uma formação precária e perpetua isso no conceito que tem sobre o exercício da atividade docente.

O Parfor já me ajudou bastante, né! eu era muito tímida aqui, naquele negócio de ir lá pra frente falar, já passou mais, mas eu ainda sou um pouco, porque eu não sei ainda me expressar, como eu vejo as meninas, eu temo por isso, mas em compensação eu gosto, tô tentando né. Apesar de ter 54 anos “as vezes os meninos dizem assim eu não sei porque você está estudando”, mas eu acho que todo tempo é tempo, [...] (PROFESSORA/DISCENTE IV, 2015).

[...] Eu sei alfabetizar, eu sei como alfabetizar minha sala, eu dou 90 a 95% de aprendizado na minha sala, 25 alunos, mas partiu pra isso aí, pra você fazer um resumo uma coisa rápida assim, eu num sei ainda, [...]. Eu acho que eu tenho dificuldades de raciocinar, de dizer o que eu entendi daquilo ali [...] Nesse ponto aí, eu não me realizei. (PROFESSORA/DISCENTE IV, 2015).

No relato da professora/discente IV do PARFOR, tem-se uma reflexão que exprime alguns aspectos do contexto social da Educação, e, por conseguinte, reflete um dos fatores que contribuem com a pauperização da categoria docente, quando vão perdendo a dimensão intelectual durante o processo de ensino, que vai desde a mecanização das atividades em sala de aula a projetos trazidos prontos, que afastam o professor de sua atividade intelectual. Situamos, assim, a questão de classe da profissão docente - o trabalhador cumpridor de tarefas, assume uma dimensão repetitiva, mecanizada, precarizada e pouco reflexiva durante o trabalho.

A reprodução mecânica da atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescer como professor e ser humano. Alienante porque o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente. (BASSO, 1998, *online*).

Acerca da dimensão intelectual do ser humano, Gramsci (1985, p. 64) destaca:

[...] todos os homens são intelectuais, [...] mas na sociedade nem todos tem função intelectual. São intelectuais porque, independentemente de sua atividade profissional, “cada homem exerce uma certa atividade intelectual, adota uma visão do mundo, uma linha de conduta deliberada e contribui portanto, para defender e fazer prevalecer um certa visão do mundo para produzir novas maneiras de pensar.

Os professores/discentes, portanto, têm na sociedade a função de intelectual, porém, constatei que o exercício dessa função se torna distante, haja vista as condições precárias de formação e trabalho em que estão inseridos. Nesses termos, significa dizer que ainda é predominante o perfil do professor reproduzidor de conteúdos e de uma cultura dominante. Assim, no âmbito da sociedade capitalista,

[...] um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com ajuda de seu ambiente social – a “bagagem” acumulada. (GRAMSCI, 1985, p.73).

É no sentido do distanciamento da função intelectual do professor que se pautam minhas críticas ao desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que, essa se constitui visão extremamente mecânica e utilitarista em relação ao ensino destinado à formação de trabalhadores para o mundo do trabalho.

As professoras/discentes em formação sentem, também, as consequências do próprio desprestígio social da profissão, não há muitas vezes uma postura profissional, e existem défices na formação continuada; e o agravante problema das condições precarizadas de trabalho. Estes aspectos, cotidianamente, vão retirando dos professores a motivação para continuar no ofício docente.

Nesse sentido, a professora-discente V traz algumas reflexões sobre o processo formativo de forma geral,

Hoje eu sinceramente, vejo assim que a educação ela está muito falha certo! hoje o professor é uma profissão de risco, ele não é mais uma profissão que exija assim uma espontaneidade, entendeu, hoje eu não me considero assim. Eu me considero dentro da sala de aula uma boa professora, mas que hoje os alunos não tem mais aquele entusiasmo de aprendizagem, porque ele tem muita facilidade e com essa facilidade eles não sabem aproveitar. [...]Os governantes, eles dão muitos projetos e mais projetos mas que não visa também o professor dentro da sala de aula, e nisso os alunos vão hoje pelo bolsa família, por esses projetos que o governo federal faz. (2015).

Há, portanto, na realidade das escolas, uma distorção entre os projetos do governo e as necessidades dos alunos e professores. São as chamadas reformas educacionais, medidas paliativas que, no lugar de resolver tais contradições, criam maneiras de descaracterizar a atividade educativa como práxis transformadora e emancipatória. A instituição escolar é expressa como cumpridora de metas educativas, com origem em projetos que muitas vezes não consideram o contexto desses discentes, e, portanto, não despertam uma perspectiva de mudança ou mesmo de novas possibilidades. A narrativa acima aponta que o atrativo pela sala de aula perpassa muito mais uma dimensão econômica/sobrevivência, que enfatiza os danos da desigualdade social, do que a Educação em seu sentido integral.

Gosto demais da minha profissão. [...] Alfabetizar pra mim, eu me realizei nessa sala de aula, entendeu! Eu sou uma ótima alfabetizadora, isso ai eu assumo. Agora eu não sou aquela pessoa, as meninas estão ali lendo aquele livro, eu não tenho aquela, como se diz aquele raciocínio que as meninas têm, num instante faz um resumo, uma coisa [...] Eu sei alfabetizar, eu sei como alfabetizar minha sala, eu dou 90 a 95% de aprendizado na minha sala, 25 alunos, mas partiu pra isso ai, pra você fazer um resumo uma coisa rápida assim, eu não sei ainda, [...]. Eu acho que eu tenho dificuldades de raciocinar, de dizer o que eu entendi daquilo ali [...] Nesse ponto ai, eu não me realizei. (PROFESSORA/DISCENTE IV, 2015).

Ao que é perceptível no relato, quando a docente entrevistada se refere a sua práxis como alfabetizadora, aproxima-se da mecanização do processo educativo. Há, neste sentido, a

experiência de um fazer pedagógico estranhado, distante da compreensão epistemológica de sua práxis. A docente em pauta demonstra uma superficial compreensão dos sentidos e significados da alfabetização e do letramento, reifica um discurso quantitativo/mercadológico dos resultados de sua sala de aula. Seus relatos inquietam-me e problematizo: a que tipo de alfabetização ela se refere? Contraditoriamente, logo após, relata uma lacuna sobre sua aprendizagem como discente do PARFOR, afirmando, durante toda entrevista, sobre as dificuldades que possui de leitura, reflexão, escrita e debates a respeito dos textos veiculados em sala.

Com respaldo em Tonet (2012, p. 16), posso dizer que, nos moldes mencionados, “a função hegemônica da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois, nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força-de-trabalho e não enquanto ser humano integral.” Na análise da realidade em pauta, apreendo a noção de que a formação inicial e continuada experienciada pela entrevistada não foi mediada por uma compreensão da integralidade dos pressupostos formativos, acontecendo de maneira fragmentada e estranhada, longe da emancipação humana.

A perspectiva do estranhamento, muitas vezes citadas nestas análises, remete-me à categoria alienação²⁰, que, segundo Basso (1994, p. 39),

No caso da alienação do trabalho do professor, a sua atividade não concorrerá para o seu enriquecimento subjetivo, isto é, realizará uma atividade “constitutiva, externa, que não desenvolve novas capacidades, não cria necessidades de outro nível e não aprimora os seus conhecimentos. Neste caso, haverá comprometimento do produto pelos alunos, ou seja, da qualidade do ensino.

Acredito, com isso, haver influências significativas da proposta pedagógica de cada escola, sobre o direcionamento do trabalho do professor, que se fundamenta desde a perspectiva escolanovista à “Pedagogia das Competências”²¹. São concepções de ensino-aprendizagem distintas, que produzem vários tipos de professores. Temos o professor passivo, que se atrofia no correr de sua profissão, limitando-se a reproduzir o saber sistematizado, e o professor ativo,

²⁰ A alienação do trabalhador no objeto se expressa, pelas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais em valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado seu produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho; mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna mais escravo da natureza. (MARX, 2004, p.82)

²¹ Para Mello (2000), [...] competência se constrói em situação; não é “conhecimento de”, muito menos “conhecimento sobre”, mas é conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas. Situações da vida real envolvem sempre um componente imponderável e imprevisível. No ensino, isso é mais do que verdadeiro. (ONLINE)

detentor do saber sistematizado, e faz dele fonte para criação de conhecimentos. Estas são as relações imediatas que o professor adquire com o produto do seu trabalho. Para Marx (p. 84-5) “ O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência.”

É imprescindível ir além e buscar o trabalho docente em sua essência, aprimorar o saber pedagógico sobre a práxis, porque ensinar, segundo Mello (2000),

[...] é também uma atividade altamente indeterminada ou altamente determinada por fatores que escapam ao controle de quem ensina. O projeto educativo e a ação cotidiana, a intenção e o resultado na sala de aula, na escola, no sistema e na política educacional sempre guardarão alguma distância, maior ou menor. Ensinar, portanto, exige aprender a inquietar-se e a indignar-se com o fracasso sem deixar destruir-se por ele. (*ONLINE*)

Retomando a análise sobre o PARFOR, no que se refere à proposta pedagógica do Curso de Pedagogia, tive acesso ao Projeto Político Pedagógico. Ele “foi encaminhado para o Conselho Estadual de Educação para sua aprovação e regulamentação. Ele segue as normas do programa do governo federal, mas tem o seu projeto próprio, com as suas especificidades que é esse documento que está em tramitação. ” (COORD. DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UECE, 2016). A coordenadora disse haver, também, algumas dificuldades quanto aos recursos didáticos que deveriam ser destinados e fornecidos às professoras/discentes com recursos do PARFOR, entretanto, ela revela que,

Uma das dificuldades que a gente tem também é que a princípio a gente pensava que tivesse um recurso para produção de materiais didáticos de uso individual dos alunos né, isso não ocorreu. Aqui na Uece, a gente tem garantido essa possibilidade, mas na contrapartida da universidade, tá, mas mesmo assim, o próprio programa não dispõe de recursos para reprodução de material para uso dos alunos. (2016)

A instituição formadora, no caso, a UECE, além de ter a incumbência de dar o suporte estrutural e técnico para realização do curso, ainda arca com a reprodução de materiais didáticos. Nesse sentido, há um descompasso da narrativa em relação ao que traz o Manual Operativo do PARFOR no que concerne à concessão de recursos de custeio e capital:

9.4.5 Recursos de custeio destinados a atender os seguintes tipos de despesas: “Material de consumo – despesas relativas à aquisição de material para uso na implantação e desenvolvimento dos cursos; [...] 9.4.6 Material permanente e

equipamentos diversos para uso didático-pedagógico nas turmas implantadas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL.

Ao longo do texto, foi visto que o Programa de Formação de Professores da Educação Básica traz a problemática acerca das condições objetivas/subjetivas de trabalho das professoras/discentes em exercício na Educação Básica. São sujeitos contemplados com o PARFOR/UECE e, em sua maioria, aderem ao Programa na perspectiva de garantir a empregabilidade, descaracterizando, com efeito, o discurso de valorização do magistério e melhoria da Educação que perpassa os princípios da Política Nacional de Formação de Professores que o fundamentam. Segundo Saviani (2009a, p. 153), “as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. [...] dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.”

Por derradeiro, pude constatar o quão desafiante foi para as professoras/discentes do PARFOR ressignificar o fazer docente, ante as limitações das condições objetivas/subjetivas de vida e trabalho que se colocaram ao longo da formação, como fator determinante para o desvelamento das condições mínimas de trabalho desses sujeitos. Inquieta-me, portanto, o esvaziamento de conhecimento dos professores, haja vista o fato de “Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir.” (MELLO, 2000, *online*). Esta reflexão demonstra a necessidade urgente de se repensar a formação inicial e continuada de professores, tendo em vista a determinação de atraso e despreparo enfrentada pelos professores.

4. PAUPERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: do PARFOR a um relato autobiográfico

Esta seção objetiva caracterizar o trabalho docente no âmbito da **pauperização e precarização**, e sua relação com a lógica do mundo do trabalho capitalista. Conceitua a categoria **trabalho** na perspectiva marxista, e, em seguida, realiza uma análise utilizando as categorias trabalho produtivo e improdutivo, material e não material, a fim de problematizar acerca da natureza do **trabalho docente**. Por fim, me proponho analisar/esclarecer essa conjunção de problemas, traçando um caminho entre o trabalho docente, o relato autobiográfico e as narrativas das professoras/discentes.

...dos caminhos por onde andei

Desde a tenra infância, eu já trazia traços, como diziam os mais velhos, do espectro de uma professora. Costumava-se dizer que quem tinha letra bonita e gostava de criança, certamente, seria uma boa professora. Mas essa história começa um pouco antes do meu nascimento...

[...] Minha mãe morava numa pequena cidade no interior do Ceará, onde os estudos eram algo bem distantes da sua realidade. As primeiras letras aprendeu com uma tia, irmã de sua mãe, e era preciso percorrer quilômetros até chegar à casa da tia para ter aula. Com o passar dos anos, começou a frequentar a escola, aprendeu a ler e a escrever, chegando a cursar até o primário. Na vida adulta, começou a se aventurar como professora leiga, sua primeira chance de trabalho.

[...] Minha mãe sempre me incentivou a estudar!

[...] Meu pai, homem da lida com a terra desde a infância, não faz a leitura do mundo pelos códigos formais, mas faz uma leitura da vida que nenhum código pode descrever. Carrega em si o saber da experiência.

[...] Eu, de família tradicional do interior, tive uma educação bastante conservadora. O patriarca decidia pela mãe e pelos filhos; não tínhamos que questionar, apenas obedecer. Mas, minha mãe já esboçava anseios de independência ante a opressão masculina daquela época. E assim fui crescendo como a mais exemplar das crianças, obediente, recatada e criada para ser uma boa esposa. A gente carrega muito dos valores repassados na criação de nossos pais...

[...] Durante a trajetória da vida, fui crescendo com todos esses valores incorporados em mim, porque ser menina naquela cidade era isso.

[...] Na vida escolar, cresço como a aluna exemplar, comportada, com melhores notas, auxiliava as professoras, enfim...O traço de professora passava a ficar cada vez mais forte. Escrevia na lousa para

as professoras porque tinha a letra bonita, ensinava os colegas, e decorava como ninguém as questões da prova escrita.

Na adolescência, continuei com a mesma crença de “estudar sempre para ser alguém na vida” e, sobretudo, ajudar a família.

[...] Passo pelo Ensino Médio e, enfim chego à tão sonhada universidade pública.

É nesse lugar que me encontro, e que me desencontro tantas vezes. A escolha pela Pedagogia parte tanto do encantamento em ensinar quanto da necessidade por uma profissão mais rápida para ingressar no mundo do trabalho.

[...]Minha primeira experiência profissional se deu durante a graduação em Pedagogia nos estágios extracurriculares. Fui selecionada para atuar numa escola pública que se localizava na zona rural do Município de Parnaíba/PI, numa comunidade pobre em que as crianças e adolescentes não tinham nenhuma qualidade de vida, e frequentavam a escola para ter ao menos uma alimentação garantida. Assim, sem infraestrutura, sem material pedagógico, sem professores qualificados, sem condições básicas de funcionamento, inicio minha trajetória como estagiária/professora na Educação Infantil.

[...]Entre a idealização e a realidade, fui me tornando professora.....

Depois de graduada almejo passar num concurso público, vislumbrando melhores condições de trabalho e de vida. O concurso não aparece, surge apenas a possibilidade de atuar, não mais como estagiária, mas como professora celetista/contratada do Município citado. A precarização torna-se evidente novamente. Com salário irrisório e sem horário pedagógico, vou me aventurando pela profissão. Durante esse trabalho, apesar dos aspectos ressaltados, encontro uma escola que consegue oferecer o mínimo de qualidade de ensino aos seus alunos, que tenta driblar as dificuldades financeiras, pedagógicas, estruturais, dentre outras, que perpassam o interior da escola pública; mas que ainda revela a miséria a qual os professores e alunos vêm sendo condenados.

[...]Em meio a esse contexto de atuação profissional e inconformada com tal condição de trabalho, ousou atravessar as fronteiras do Piauí, e ir buscar novas oportunidades de estudo e trabalho no Estado do Ceará. Passo num concurso público para cidade de Maracanaú/CE e, ao mesmo tempo sou aprovada na seleção de mestrado da UFC (Universidade Federal do Ceará).

[...]Inicio a difícil tarefa de fazer escolhas. Como filha da classe trabalhadora, não poderia abrir mão da oportunidade de emprego, de um concurso público, e novamente, como tal, a pós-graduação distanciava-se do meu contexto real. [...]Durante a vivência desses dilemas apareceram pessoas que me ajudaram a solucioná-lo, porque “Toda pessoa é sempre as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.”(Gonzaguinha). E assim, aos trancos e barrancos, pude assumir o concurso e cursar o mestrado. [...]Essa terceira experiência como professora concursada traz novas perspectivas sobre a minha profissão. De certa forma, há um salto de qualidade ante as demais; passo a ganhar um salário que cumpre o piso, tenho vale-alimentação e vale-transporte, horário pedagógico. O que difere das outras, é que, nessa, nossos direitos são cumpridos. O trabalho do professor torna-se menos miserável,

no entanto, isso não pode encobrir o descompromisso do Estado, em manter condições de trabalho e de profissionalização digna a seus professores.

[...] É, me (des) encontrando tantas vezes no cotidiano entre ser professora e ser estudante que vou seguindo, parafraseando Gonzaguinha, nos caminhos por onde bate, bem mais forte o coração. Assim, formam-se muitas professoras Brasil afora....

É sob esse contexto do tornar-se professor que esboço uma análise dos possíveis reflexos e influências da pauperização e precarização do trabalho docente para a formação de professores da Educação Básica no âmbito do PARFOR. A pesquisa está inserida nas vivências experienciadas pelas professoras/discentes, como também é composta de relatos de minha pequena trajetória como professora. O PARFOR, imerso no contexto das Políticas Educacionais do Governo Lula/Dilma (2003/2016), traz perspectivas a formação de professores no Brasil, sob a influência das metamorfoses socioeconômicas, que provocam profundas transformações no âmbito do trabalho docente.

Considerando esta perspectiva, problematizo a relação que as professoras/discentes do PARFOR tinham com o mundo do trabalho. De tal sorte, as categorias mais aliadas a esse contexto são a pauperização e precarização que perpassam o trabalho docente na Educação Básica. De tal modo, situo o Programa em um movimento contraditório, ora como lugar de qualificação do professor, ora como reflexo da condição de pauperização que o docente vem assumindo ante as condições objetivas de trabalho, que vão desde o direito ao horário pedagógico, salas devidamente estruturadas, número adequado de alunos, como também salários e carreira dignos.

É nessa perspectiva que a partir da categoria pauperização, fui sensibilizada a analisar a necessidade do reconhecimento de classe, do sentimento de pertença a um segmento laboral. Os docentes vivenciam as contradições do neoliberalismo na Educação, desde o professor leigo ou habilitado que atua de maneira precarizada durante seu trabalho, até as consequências de uma formação esvaziada (COSTA, 2009).

Para iniciar uma análise densa como esta a que me propus, conceituo a categoria trabalho na perspectiva marxista. Em seguida, realizo uma análise acerca da natureza do trabalho docente, utilizando as categorias trabalho produtivo e improdutivo, material e não material, a fim de problematizar o trabalho das professoras/discentes do PARFOR, relacionando-o com minhas vivências como professora da Educação Básica, em que faço uso da pesquisa autobiográfica.

Utilizo, como guia desta investigação, sob o enfoque do materialismo histórico-dialético, as categorias e autores que tratam acerca do Trabalho (Marx, 2008, Antunes, 2012, Tonet, 2012); Trabalho Docente (Saviani, 2003; Tumolo; Fontana, 2008), Pauperização e precarização (Marx, 2004/2008); e suas especificidades na Contemporaneidade, sobretudo para a realidade brasileira. Isto porque a análise de Karl Marx acerca da sociedade capitalista representa um referencial teórico e prático para se compreender questões da realidade atual. Também terei a contribuição da pesquisa autobiográfica como metodologia que “reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento.” (ABRAHÃO, 2003, p. 02).

No pensar de Moita (1995, p. 113), a pesquisa autobiográfica “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”. É neste sentido que procuro dialogar com histórias de um sujeito (minhas vivências como professora) e de um grupo de professoras/discentes que vivenciam o trabalho docente, uma vez que, ao longo de toda a observação e de entrevistas realizadas no caminhar da pesquisa, a categoria trabalho se constituiu como pauta de minhas inquietações, hajam vistas a relação que aqueles sujeitos expressavam do contexto de trabalho que experimentavam cotidianamente.

Assim, os pequenos e tímidos relatos concedidos pelas entrevistadas permitem-me conhecer alguns aspectos da relação entre trabalho e formação, a perspectiva de cada uma sobre o processo do tornar-se professor no interior de instituições escolares da rede básica e pública, que enfrentam historicamente a precarização do trabalho docente e o sucateamento da escola pública, pois todos convivemos com um discurso neoliberal falacioso que esconde, segundo Silva (1995, p. 19-20),

[...] a natureza essencialmente política da configuração educacional existente [...], que não se encontra no presente e deplorável estado principalmente por causa de uma má gestão, mas porque há um conflito na presente crise fiscal entre propósitos imediatos de acumulação e propósitos de legitimação.

Estas observações demonstram haver interferências político-econômicas que permeiam as reformas educacionais em cada período histórico. No tempo presente, os organismos internacionais que financiam a Educação brasileira questionam o papel da escola e, sobretudo, a função do professor ante os índices de analfabetismo, evasão e repetência escolar.

Estes são alguns dos fatores que contribuem para a crise da instituição escolar em âmbito nacional.

Nesse sentido, os problemas surgem no interior das escolas, mas não são necessariamente produzidos por ela, nos reflexos das condições sociais, econômicas e culturais que permeiam a vida de determinados sujeitos sociais, refletindo-se no caráter social da profissão. Estes se expressam, por exemplo, nas condições objetivas de trabalho dos professores, contemplando aspectos que vão desde a estrutura da escola, carga horária até salário, recursos materiais e pedagógicos, que, por sua vez, estão na realidade de poucos professores, mesmo sendo direitos garantidos em lei.

Nesta feição de sociabilidade, ainda existem concepções que atribuem “o caráter de profissão a dedicação, tempo pleno e apaixonado, à educação. É comum insistir-se na distinção entre o educador do ser humano e o professor mestre-escola, transmissor de conhecimentos acabados e técnicas instrumentais.” (MARQUES, 2006, p.58-9). Assim, carregada de certo idealismo e tecnicismo, próprios do discurso dominante sobre o trabalho docente, seria arbitrário admiti-la ante as lutas históricas por profissionalização do trabalho educativo.

Atuar como profissional da Educação Básica é enfrentar permanentes desafios no contexto do trabalho docente. As experiências vivenciadas na realidade demonstram situações básicas que deveriam funcionar para valorização do exercício da profissão, no entanto, são cotidianamente negligenciadas. Os recursos destinados à manutenção das escolas e ao pagamento dos professores são realidade. A lei que assegura um terço da carga horária para planejamento também existe; o piso salarial para o magistério, mesmo aquele do que se deveria receber, tem curso. Então, do que estão reclamando os professores? Lutamos por uma distribuição igualitária desses direitos e que estes façam parte não apenas da realidade de uma minoria, mas beneficiem todos os profissionais da Educação.

É justamente no chão da escola que reconheço tal situação, que começa em meu despertar às 5h da manhã e no retorno às 18h; nas muitas olheiras que reconheço ao me olhar no espelho, as noites fatídicas que restaram para a escrita da dissertação. A vontade de desistir e o questionamento: como uma professora da Educação Básica consegue pesquisar, ler, escrever, pensar...? E, mais uma vez, minha história encontra-se com a das demais professoras pesquisadas: a formação sem acesso a bolsa e muito menos redução de carga horária. O quão difícil é a rotina do trabalhador que estuda, e tenta conciliar num pequeno tempo ambas as atividades! Passo a maior parte do dia no trabalho; retorno para casa exausta, pensando apenas em dormir para no dia seguinte retornar à rotina. Dormir, entretanto, seria um privilégio para

quem ousou ser uma trabalhadora pensante²², porém, minha condição social não me permitiu, portanto, vivenciar o direito ao tempo e espaço necessários a uma experiência como pesquisadora. A minha rotina me excluiu diversas vezes do espaço acadêmico, da vivência do Mestrado, dos espaços culturais que não cabiam no meu tempo.

Essas experiências aligeiradas de formação para a classe trabalhadora reificam o caráter dual e elitista da Educação, na medida em que destina distintos modelos de formação para determinados grupos sociais. Como representante da classe trabalhadora dos professores, ao adentrar o universo da pós-graduação, senti seu caráter elitista, uma vez que esta, mesmo aberta democraticamente a toda comunidade acadêmica, não foi pensada para os filhos da classe trabalhadora, mas foi pensada para aqueles que gozam de tempo livre.

No âmbito da análise sobre os diversos processos de formação, sou levada a refletir/analisar o contexto de formação e trabalho das professoras/discentes do PARFOR, a partir da categoria pauperização. Segundo o dicionário, o termo se remete ao efeito de “empobrecimento”. Karl Marx em (1944) criou a teoria do pauperismo “alicerçada nas categorias trabalho, alienação/fetichismo e exploração –, com intuito de analisar as lutas dos trabalhadores contra a pobreza, como também contra a desigualdade social.”(CASTELO BRANCO, 2016, p.01).

No texto intitulado *Pobreza mundial, pauperização & acumulação de capital*, Samir Amin (2016) concebe a pauperização como “um fenômeno moderno que não é inteiramente redutível à falta de rendimento suficiente para sobreviver. É realmente a modernização da pobreza e tem efeitos devastadores em todas as dimensões da vida social.” Numa destas dimensões está a Educação, especificamente, o trabalho docente, que, meu entender, passa por uma pauperização em termos de condições de trabalho e de vida dos professores, uma vez que, “como atividade livre e consciente [...], se encontra, nas condições da economia política, degradada a “meio para a satisfação de uma necessidade” (MANACORDA, 1991, p. 45).

Logo, fui impulsionada a discutir sobre a categoria trabalho, a fim de compreender a natureza do trabalho docente no contexto da sociedade capitalista. Assim, começo pela concepção de trabalho que funda ontologicamente o ser social. Karl Marx (2008, p.62) considera trabalho como “atividade útil que busca a apropriação dos produtos da natureza sob uma ou outra forma, o trabalho é a condição natural da existência humana, [...], independentemente de todas as formas sociais, do intercambio da matéria entre o homem e a

²² Categoria utilizada por Arroyo (1991).

natureza.” É com suporte na relação homem/natureza que nos constituímos como seres sociais e produzimos as condições materiais necessárias à reprodução de nossa existência, humanizando-a por meio do trabalho (ANTUNES, 2012).

Desde esta perspectiva laboral, há o trabalho criador de valor de uso²³ (atendimento das necessidades humanas) e o trabalho como criador de valor de troca²⁴ (realizado pela intermediação do mercado) (TONET, 2012). Para tanto, é imprescindível conceituar essas modalidades antagônicas do trabalho, a fim de compreender as características que o marcam na sociabilidade capitalista.

Tumolo e Fontana (2008) oferecem quatro situações acerca dos tipos de “trabalhos docentes” que existem na sociedade capitalista, para compreensão das relações de produção nas quais os professores estão inseridos.

- I. [...] o professor que ensina seu filho a ler. Trata-se da produção de um valor de uso e não de uma mercadoria e, por isso, não houve produção de valor nem de mais-valia, o que caracteriza esse professor como um trabalhador não-produtivo. (p.167).
- II. [...] o professor que produz o ensino como um valor de troca, ou seja, como uma mercadoria que vende, como, por exemplo, um professor que ministra aulas particulares. Embora tenha produzido valor, não produziu mais-valia, uma vez que, sendo proprietário de meios de produção, não necessitou vender sua força de trabalho e, por isso, não estabeleceu uma relação assalariada, constituindo-se também como um trabalhador não-produtivo. (P.167).
- III. [...] o professor que trabalha na rede privada de ensino. Nessa situação, o professor vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, produz uma mercadoria - ensino -, que pertence a este último, e, ao fazê-lo, produz mais-valia e, conseqüentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo. (p.168).
- IV. [...]o professor de escola pública. Em nossa compreensão, embora venda sua força de trabalho ao Estado, ele produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor nem mais-valia. Como não estabeleceu a relação especificamente capitalista, não pode ser considerado um trabalhador produtivo. (p.168).

Ante tais elucidações acerca do trabalho dos professores, concluo que somente o terceiro caso exemplificado está inserido na produção de mais-valia, e, portanto, é caracterizado como trabalho produtivo. Assim, os sujeitos citados ao longo da pesquisa se inserem no IV

²³ “O valor-de-uso não tem valor senão para o uso, e não adquire realidade senão no processo de consumo.” (MARX, 2008, p.52).

²⁴ “O valor-de-troca aparece primeiramente como uma relação quantitativa na qual os valores de uso são permutáveis.” (IBDEM, p.53).

exemplo. Há professores de escola pública que vendem força de trabalho para o Estado, entretanto, produzem apenas valor de uso, para satisfação de uma necessidade. No caso de conhecimento do mundo com o produto de seu trabalho - o ensino -, assim, do ponto de vista da produção capitalista, é improdutivo para o capital.

Isto porque, como destaca Tonet (2012, p. 16), “nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral.” É uma descrição pertinente do autor sobre o valor da pessoa em determinado modo de relação social. Essa perspectiva é reproduzida à medida que se vivencia o desenvolvimento da Educação escolar, em suas instituições públicas de ensino.

Lembro-me das primeiras experiências como estagiária/professora numa turma de Educação Infantil com crianças de três anos. Foi a primeira vez que entrei numa sala de aula com a função de ensinar crianças; a inexperiência afluía. Estava no quinto período da universidade, e ainda não havia realizado nenhum dos estágios supervisionados. Apenas algumas teorias de Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento vinham à memória, mas não faziam sentido com aquelas crianças. O que fazer com crianças tão pequeninas no primeiro dia de aula, que só sabiam chorar? Sem orientação nenhuma, tive a ideia de pegar folhas de papel-ofício e lápis de cor para rabiscarem. Assim, fui improvisando outras atividades até findar a manhã. Nessa narrativa, encontra-se a comum situação dos graduandos em Pedagogia. Sem supervisão nenhuma, começam a lecionar nas escolas. A sala de aula vira um laboratório de experiências improvisadas que prejudicam em maior proporção suas cobaias - faço aqui uma analogia as crianças.

As atividades pedagógicas permeadas por circunstâncias desfavoráveis forçam a uma reorganização e improvisação no trabalho planejado, distorcem o conteúdo das atividades e tornam o trabalho descaracterizado em relação às expectativas, gerando um processo de permanente insatisfação e induzindo a sentimentos de indignidade, fracasso, impotência, culpa e desejo de desistir, entre outros. (GASPARINI et al. 2005, p.194).

Esse “estágio” remunerado era uma parceria da Universidade Federal do Piauí com a Prefeitura Municipal de Parnaíba. Éramos, no entanto, as professoras titulares das turmas. Durante esse período como estagiária, ganhava um valor irrisório para trabalhar 20h semanais, e desempenhar o papel de professora da turma. O quadro de professores efetivos do referido Município não contemplava a real necessidade das escolas. Para resolver esse problema, tinha-se um exército de mão de obra barata vinda das universidades públicas e privadas, disponíveis a trabalhar por qualquer quantia.

Há, por conseguinte, elementos comuns à realidade dos educadores, ou seja, a desvalorização e a exploração da estudante aspirante à professora ampliava-se na medida em que vivenciava o contexto da escola pública. Reitero, portanto, o discurso repetitivo, porém real da precária estrutura das salas de aula - quentes, escuras, sujas, lotadas, além do baque físico e psicológico da primeira experiência.

Assim, atuam muitos professores Brasil afora, como cobaias de um sistema que pauperiza o trabalho docente desde as primeiras experiências, ao ponto de torná-lo apenas um meio de existência perante o caráter ontológico do trabalho - primeira necessidade vital do ser humano, assim postulado por Marx (2004, p. 84-5) em seu conceito sobre trabalho.

A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, e só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, um meio para existência.

Tendo claro esse conceito, foi no contexto das relações sociais em que a Educação, de modo geral, era e ainda é negligenciada pelo Poder Público, que tive as primeiras experiências como professora, mesmo ainda não o sabendo ser. Silva (1991, p.54-5) traz questionamentos relevantes acerca das contradições do torna-se professor. “Quanto são os professores brasileiros que, ao iniciarem-se no magistério, efetivamente sabem o que e como ensinar? Quanto são concretamente preparados para analisar as consequências de suas opções e do seu trabalho numa escola? [...]”. E continuo a indagar: quanto são?

Pontuei, anteriormente, algumas características do trabalho do professor dentro das relações de produção capitalista. Nesse momento, esclareço que o trabalho assenta em duas perspectivas: nas análises de Braverman (1981, p. 348), apoiado em Marx há o conceito de trabalho produtivo e improdutivo. Define-se o trabalho produtivo no capitalismo “como aquele que produz valor de mercadoria, e, por conseguinte, valor excedente, para o capital”. Trabalho improdutivo, por sua vez, é o “trabalho que não é trocado por capital e não contribui diretamente para aumentar o capital.” (IBDEM). Ao colocar o professor numa das definições de trabalho criada por Marx, ele está posicionado como trabalhador improdutivo, uma vez que não produz mais-valia com o produto do seu trabalho - o ensino.

Saviani (2003) para fazer uma análise sobre a natureza do trabalho docente e o processo de produção da existência humana, utiliza-se das categorias trabalho material e não

material para nos esclarecer tal processo de trabalho. Para o autor, estas categorias darão conta de caracterizar a natureza e especificidade da Educação. Nesse sentido, o trabalho material é concebido como “ a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; [...]”(P.12); e o trabalho não material é a “ produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, [...] trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é o conjunto da produção humana”(P. 12), neste último está expresso o trabalho docente.

Dentro da perspectiva sobre o trabalho não material, existem ainda duas modalidades distintas, como acrescenta Saviani (2003, p. 12):

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo embrincam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação.

Situo esses conceitos para tentar compreender em que medida o professor da Educação Básica se aproxima do trabalhador produtivo, denominado de proletário, que, por sua vez, se refere àqueles trabalhadores que, não possuindo meios de produção, vendem a força de trabalho para viver (MARX, 2004). Segundo Tumolo e Fontana (2008, p. 170-1) o proletariado deve ser compreendido desde a relação de produção, especificamente capitalista, que exerce durante o processo de trabalho, ou seja:

[...] Tal compreensão independe do tipo de trabalho concreto que é realizado, das características do valor de uso produzido e do setor de atividade econômica – um trabalhador do setor primário (campo) que produz maçã, um do setor secundário (industrial urbano) que fabrica máquinas ou um do setor terciário (serviço) que produz ensino. [...] Também não tem nada que ver com as condições de trabalho, com o nível salarial, com características do trabalho – trabalho manual, trabalho intelectual, trabalho padronizado ou não, repetitivo ou não, trabalho menos ou mais qualificado etc.

Alguns exemplos que perpassam o trabalho docente, de fato, não revelam nenhuma relação de produção capitalista, no entanto, trazem o cenário das condições precárias do trabalho do professor, ante as influências de uma conjuntura capitalista. As modalidades de organização e trabalho que fazem parte das instituições escolares, em que seus professores estão cada vez mais reféns de resultados e metas, abarrotados de programas e provas para medir o aprendizado dos alunos, sem contar burocracias que dificultam a agilidade de problemas

básicos para o bom funcionamento das instituições, neste aspecto, são reféns gestores e professores. Recursos financeiros são cada vez mais escassos e profissionais da Educação cada dia mais pressionados pelas diversas transformações que perpassam o interior das escolas.

O livro intitulado Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros (FRANCO; MORAES; 2012, p. 512-3) traz o debate acerca do modelo da gestão de resultados que perpassa a organização dos espaços educativos:

[...] ao estabelecer a lógica de bonificações e premiações, como indicador da qualidade, tendem a individualizar um processo que deveria ser fruto de trabalho coletivo. A adoção de mecanismos, estimulando a concorrência e a competitividade, contribuem não só para a desvalorização do trabalho docente como, também, para a maior intensificação e precarização.

É relevante exprimir a ideia de que a lógica de bonificações é tão perversa, e está nas instituições escolares, que chega a causar adoecimento, desespero, ansiedade nos professores, cotidianamente pressionados a dar resultados, pois o desempenho dos alunos é atribuído diretamente e apenas ao trabalho do professor na escola. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)²⁵ é de responsabilidade coletiva, uma vez que, alcançada a meta de aprendizagem dos alunos, o bônus (14º salário) é distribuído para todos os funcionários da escola. Essa relação constitui um ciclo de cobranças, em que a secretaria de Educação pressiona os gestores. Estes, por sua vez, pressionam os professores, que pressionam os alunos. O objetivo vai além da perspectiva em avaliar a qualidade da Educação escolar, perpassando, também, nessa avaliação, interesses econômicos, em que as escolas são ranqueadas por um processo meritocrático baseado no IDEB.

Considerando que o trabalho docente não produz diretamente excedente ao capital, porém, está submetido a uma lógica capitalista de racionalização e organização do trabalho (HYPÓLITO, 1997). Percebe-se, como base nisso, que as escolas públicas têm que atingir o máximo de resultados com o mínimo de gastos. Os professores aproximam-se de outros trabalhadores em termos de condições de trabalho, pois é longa sua jornada de trabalho, em que muitos não conseguem se desligar de seu labor; com o horário pedagógico, há uma maior rotatividade de professores nas salas em distintas turmas e turnos. Cria-se uma rotina de burocracias nas escolas que tomam boa parte do tempo de planejamento dos professores,

²⁵ Foi criado pelo MEC com suporte em estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetro o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final da 4ª e 8ª do ensino fundamental e 3ª do ensino médio) nas disciplinas de língua portuguesa e matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar) construiu-se uma escala de 0 a 10. (SAVIANI, 2009b, p. 6-7).

afastando-os da possibilidade de estudar e refletir sobre o sistema educacional e sua práxis, sendo esses assuntos conferidos à gestão da escola, governo e organismos internacionais. Para Basso (1994), há nas escolas características do processo de trabalho fabril, porém, estes não acarretam modificações significativas na natureza da atividade docente.

Segundo Enguita (1991, p. 49) um dos defensores da tese da proletarização docente, os professores,

[...] compartilham traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária. Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta.

A esse contexto de transformações que atingem diretamente as condições de trabalho dos professores, chamo de pauperização do trabalho docente, que, por sua vez, se reflete na formação de professores em exercício. Os aspectos citados a pouco constituem o que é presenciado nas diversas escolas brasileiras - um grande número de professores, muitos sem formação adequada para atuar em sala de aula; assisti-se, também, à privatização dos serviços educacionais, à racionalização de gastos com a Educação, além do piso salarial irrisório destinado aos professores da Educação Básica, e, sobretudo, ao esgotamento físico e psicológico que atinge tanto os recém-professores quanto os veteranos, aspectos que desqualificam o trabalho docente.

Pesquisa realizada pela Unidade de Investigação em Psicologia e Saúde, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) tendo como sujeitos 800 docentes, concluiu que “um terço dos professores tem níveis elevados de esgotamento físico e mental provocado pela vida profissional. Outro estudo promovido pelo SPZN indica que a prevalência da perturbação vocal profissional atinge 37% dos professores.” A Federação Nacional de Educação aponta ainda que “No caso dos docentes, a dimensão da sua insatisfação deve-se em grande parte à desvalorização do papel docente, que é causa e consequência de grande precariedade nas condições de trabalho de tais profissionais” (ESQUERDA NET, 2015).

Basso (1994, p. 22), como um dos autores contrários à tese de proletarização do professor, destaca a noção de que,

A presença dessas características não levou a uma maior objetivação do processo de trabalho do professor, provocando perda ou eliminação da

autonomia do docente. Não nego as transformações ocorridas nas condições de trabalho do professorado e suas vinculações ao movimento das formas capitalistas de produção. Defendo, no entanto, a particularidade do processo de trabalho escolar.

Também ressalta em seu texto a diferença entre o processo de trabalho docente e o trabalho fabril, destacando que,

Enquanto o processo de trabalho fabril, [...] é totalmente objetivado, limitando a autonomia possível do operário na execução das suas tarefas, ao contrário, no caso do docente, o seu processo de trabalho não se objetiva totalmente, deixando uma margem de autonomia maior, pois a presença de professor e alunos permite uma avaliação e planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo a partir da situação pedagógica imediata. (BASSO, 1994, p. 19).

Nessa perspectiva, não posso afirmar que o professor é um proletário, assim como o trabalhador fabril, no entanto, é necessário dizer que as relações e condições de trabalho que perpassam o fazer docente caminham de maneira perversa para a pauperização/empobrecimento da categoria docente, ante o retrocesso que atinge cortes nas conquistas trabalhistas e nas políticas educacionais do tempo presente; além do retrocesso que vez ou outra insurge nas relações interpessoais da escola, no que concerne a posturas de controle sobre o trabalho, autonomia e poder de decisão dos professores. Todas essas características não estão alheias ao trabalho do professor da Educação Básica e Pública. O sentimento é de impotência, uma vez que “a pauperização do trabalhador conduz a precarização das suas condições econômicas, sociais e culturais acarretando prejuízos para a manutenção da sua própria vida e de seus familiares.” (FERNANDES et al., 2016, p.10).

Tais elementos começam a ser evidenciados na prática laboral desde minha segunda experiência de trabalho, que aconteceu depois da colação de grau em Pedagogia. Com o diploma e o presente incerto, decidi deixar a pequena cidade do interior e ir buscar trabalho na cidade grande. Mediante aprovação em concurso público, resolvi dar adeus a familiares e amigos e trocar tantos afetos pela possibilidade objetiva da estabilidade profissional. A realidade do trabalho, no entanto, revelou algumas situações contraditórias que merecem reflexão.

No trabalho como professora da Educação Básica, percebo quantas contradições perpassam o ambiente escolar. Essas vão desde a proposta de um trabalho coletivo e significativo, em que o coletivo esbarra naquele determinado professor que trabalha por todos. Isso se apresenta, por exemplo, durante a proposta de atividades coletivas que recaem sempre

sobre a responsabilidade de um só professor, em que os demais acabam se acostumando com tal situação e esperando a iniciativa para atividades diferenciadas daquele mesmo sujeito. Quanto ao aspecto significativo, este se perde na ausência de conhecimento sobre atividade pedagógica. Parece inacreditável, mas, dependendo da formação adquirida por tais professores, muitos se veem alheios ao conhecimento de seu trabalho. Além disso, apresentam-se, também, relações de exploração entre os explorados. O professor que sempre coordena as atividades coletivas, explicando a proposta, trazendo recursos didáticos diferenciados, trabalha mais do que os outros. Para Marx (2004, p. 81), “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos o trabalhador pertence a si próprio.”

Deste modo, o sistema educativo fracassa em não cumprir as condições mínimas para o funcionamento das escolas. Muitos professores e gestores se sentem impotentes por não conseguirem resolver problemas de infraestrutura e material escolar; e isso, de fato, não é reponsabilidade do professor. Logo, essa é a rotina, e estão aí os efeitos da organização capitalista nas instituições de ensino. Negar, portanto, as características opressoras e autoritárias seria o mesmo que renegar o contexto social, político e econômico que cerca a escola e a empobrece. Assim, é importante exprimir que a aproximação com as professoras/discentes do PARFOR demonstra realidade semelhante, que vai desde o exíguo investimento em formação continuada de professores até as precárias condições de trabalho.

Segundo Gramsci (1985, p.07), “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.” Neste sentido, o professor é um intelectual orgânico e exerce função intelectual durante sua atividade específica de ensino. Essa função, contudo, é alvo de empobrecimento no interior da atividade educativa. O professor, muitas vezes, perde essa dimensão intelectual, ante o cotidiano precarizado de trabalho, realizando suas tarefas mecânica e pouco reflexiva, enfrentando dilemas que tencionam a relação entre professor e escola, e que enfraquecem a profissão, provocando mal-estar e adoecimento. Embora concorde com a perspectiva de Gramsci, em que a dimensão intelectual é inerente a qualquer atividade humana, encontramos esta perspectiva adormecida no cotidiano de experiência profissional dos professores. É necessário constituir um espaço escolar em que seja garantida, e não negada, a função do trabalhador pensante.

Assim, seja no âmbito das condições materiais, seja no âmbito intelectual, esses aspectos causam inquietações, desesperança, principalmente para aqueles que estão de fato fazendo Educação no chão das escolas públicas brasileiras; aqueles que são cotidianamente

testados, julgados e avaliados por gestores e pais; que financiam muitas vezes suas aulas; e que convivem historicamente com a escassez de material escolar.

Tal como ressalta Arroyo (2000, p. 64),

A categoria tem colocado todos os seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas (...) para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente.

A ideia de impossibilidade nada mais é do que o reflexo das relações sociais capitalistas de produção no âmbito escolar, transformando aquilo que deveria ser um processo de humanização - o trabalho educativo - em desumanização. E o Estado sustenta essa situação por meio de seus mecanismos de controle, para calar e desarticular a classe dos professores. Como exemplo, existe a fragmentação do trabalho educativo com a rotatividade entre professores numa mesma sala de aula; a forma hierarquizada em que se revelam as relações interpessoais, na burocratização, e, sobretudo, nas avaliações semestrais durante o estágio probatório. Em síntese, esta é a subordinação clara dos trabalhadores em Educação ao estado capitalista, burguês e opressor.

Vivencia-se cotidianamente, a perda diária de professores desistindo da profissão, por atuarem em condições desumanas e pouco atraentes ²⁶. Então, existem diversos perfis de professores atuando nas escolas, pois há os que se identificam com a profissão; os que gostam mais, os que se tiverem uma oportunidade melhor, deixam a profissão, os veteranos que esperam já exaustos a aposentadoria; e os que estão na profissão por ser um meio de vida; e, claro, não posso deixar de ressaltar que existem, sim, aqueles cuja profissão é uma identidade. A Educação, de modo geral, padece, nesses termos, de seu histórico cenário de desvalorização, pois não há interesse social numa profissão cujo processo de pauperização é imanente.

Uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções,

²⁶ Encontrei duas pesquisas relacionadas à desistência em lecionar na Educação Básica: Adeus docência. Número cada vez maior de professores que abandonam a profissão piora o quadro de escassez de profissionais na Educação Básica e coloca em questão a capacidade de atração da sala de aula atual. Disponível em: http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4228:escassez-de-professores&catid=45:blog&Itemid=1. E a pesquisa intitulada: Ser Professor, uma escolha de poucos com estudantes do Ensino Médio, que comprova a baixa atratividade da docência. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/444/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura>. Acesso em: 12/04/16

sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública. [...]Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.08).

O campo educacional, na sociedade de classes, torna-se uma das primeiras opções rápida e barata de venda da força de trabalho, mesmo sendo umas das áreas que mais pagam mal seus profissionais. Abreu e Landini (2003, p. 05), destacam que “Os professores, membros da classe trabalhadora, ingressam na carreira motivados pela possibilidade de emprego, já que pertencem a grupos subalternos, nem sempre privilegiados pelo mercado de trabalho, assumindo os valores da classe dominante.” Cabe ressaltar o fato de que não apenas os que ingressam, mas também os professores em exercício, revelam comungar dessa perspectiva.

Minhas vivências com outras professoras durante o cotidiano de trabalho me trazem sempre reflexões sobre a profissão que escolhi. Existem as que se identificam com a profissão, revelam que ainda há esperança, que a gente pode fazer diferente; as que estão por um acaso na profissão demonstram desinteresse constante; as veteranas - estas já fizeram muito pela Educação, e as consequências de 25 anos em sala de aula são visíveis, e pouco inspiradoras. Ainda existem as que não desistem da profissão porque precisam do trabalho. Talvez essas análises pareçam penosas e pessimistas, mas esta foi a maneira que encontrei de relatar as angústias que perpassam o dia a dia de milhões de professores pelo Brasil.

Faz-se necessário, diante de todo esse contexto de pauperização e precarização das condições de trabalho docente, rever as políticas educacionais, no âmbito da política de valorização do profissional da Educação. É urgente propiciar aos trabalhadores em Educação a aquisição de conhecimento científico, para o domínio dos conhecimentos básicos necessários à atuação durante o trabalho educativo, de modo crítico e contextualizado, como também é urgente propiciar condições materiais necessárias a sua realização e efetivação.

Para Saviani (2003, p. 13),

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Se no trabalho é que transformamos a natureza, são necessários a assimilação e o domínio dos conteúdos pedagógicos sobre o trabalho educativo, a fim de atingirmos uma finalidade e a um objetivo. O domínio sobre o trabalho pedagógico, no entanto, constitui hoje um dos maiores desafios, tanto das universidades como dos programas de formação de professores. Para tanto, é necessário rever onde os cursos de formação de professores estão fracassando.

Para Arroyo (1991, p. 30), faz-se necessário ir além, pois:

Os cursos de formação dos profissionais da educação têm ocupado seu tempo em repassar as teorias didáticas e psicopedagógicas. Pouco tempo tem sido ocupado em explicitar e aprofundar teoricamente as diversas concepções subjacentes de sociedade, de cidadão, de trabalhador, do processo produtivo e das forças sociais que tecem as formações sociais. [...] Os centros de formação prestariam um grande serviço aos profissionais e à educação se ocupassem mais tempo em explicitar e aprofundar essas concepções.

Numa entrevista concedida ao Portal Anped, Dermeval Saviani contextualiza o histórico de lutas por que passa o Plano Nacional de Educação (PNE), contemplando em sua fala as duas dimensões relacionadas ao magistério, a formação e o trabalho docente.

Vejamos:

O entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo caráter consensual o enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. As condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho. (SAVIANI, 2014).

Imaginemos, portanto, como se formam as professoras/discentes do PARFOR? No caso específico do Programa, há um processo de requalificação desses profissionais. Estes sujeitos são professoras em exercício que precisam de uma formação específica para continuar na área em que atuam, ou seja, a requalificação precisa ser também de qualidade, uma vez que essas professoras-discentes já atuam há certo tempo na profissão, e por isso necessitam de melhores condições de formação e trabalho. Segundo Arroyo (1991, p.32), “sem uma

redefinição e superação da visão elitista que se tem do trabalhador e de sua condição, qualquer tentativa de tornar possível sua escolarização não vai além de uma escola de segunda categoria”.

Quando propus às professoras/discentes que relatassem sobre aspectos de seu trabalho, poucas conseguiram oralizar sobre a práxis e conceber uma leitura crítica das condições objetivas de trabalho que vivenciam. Há, claramente, uma alienação dos sujeitos envolvidos nesse contexto, somada à pauperização nas condições de trabalho. Bosi (2003, p.24) destaca a noção de que “As coisas aparecem com menos nitidez dada a rapidez e descontinuidade das relações vividas; efeito da alienação, a grande embotadora da cognição, da simples observação do mundo, do conhecimento do outro. [...] Desse tempo vazio a atenção foge como ave assustada”.

Seguem três relatos sobre aspectos do trabalho docente das professoras/discentes entrevistadas:

[...] a entrada do PAIC, pois traz novas exigências didáticas para trabalhar os conteúdos. Mas ressalta que tem disponível material pedagógico, boa relação com os profissionais da escola. Acredita ter boas condições de trabalho. (ENTREVISTADA I, 2015).

[...] apoio da família do aluno, a parceria deles em relação aos estudos, não é nem a violência, porque [...] é a falta de importância que a família dá ao estudo, aí, é reflete no aluno; tem uns que vem só pra brincar, indisciplina. Então, eu acho que é falta de parceria entre família e escola. (ENTREVISTADA II, 2015).

A dificuldade que eu encontro no meu trabalho é os pais né, que não contribuem com aquele aluno, que ele precisa de ajuda de casa [...] eles só sabem chegar ao nosso trabalho, na escola quando acontece uma coisa com a criança. [...] O professor é um complemento né, mas ele tem que ter ajuda da família, por que só aquelas quatro horas que ela passa ali não é suficiente. (ENTREVISTADA III, 2015).

Os três relatos têm em comum a mesma dificuldade e igual desafio - a relação escola e família, um vínculo delicado que precisa ser constituído positivamente entre pais e professores, pois ambos têm sua função no âmbito escolar, enquanto os professores medeiam a elaboração do conhecimento. Os pais, por sua vez, acompanham os avanços de seus filhos quanto à aprendizagem. Isso seria certamente o ideal, entretanto, o que notei no chão das escolas, foi, o fato de ser atribuída a ela a responsabilidade de resolver todos os problemas sociais. São pais conferindo aos professores a responsabilidade pela educação integral de seus filhos.

É pertinente exprimir a noção de que essas dificuldades encontradas na relação família/escola advêm de uma cultura escolar que muitas vezes negligencia encontros entre pais e mestres; de uma atitude de resistência que determinados professores alimentam no que concerne ao estabelecimento de um elo entre ambos. Faz-se necessário, por conseguinte, estabelecer práticas acolhedoras em relação às famílias das crianças; relatar aos pais não apenas experiências negativas, mas também exitosas de seus filhos, para que estes conheçam melhor o trabalho realizado no cotidiano escolar, uma vez que a ausência de troca e aproximação entre as instituições família e escola influencia no trabalho docente. Como destaca Gadotti (2004, p.74) “Há uma contradição interna na educação, própria da sua natureza, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente – que é a tarefa conservadora da educação – e a necessidade de criação de uma nova cultura, sua tarefa revolucionária.”

As narrativas trazem, também, dois fatores recorrentes para explicar as dificuldades encontradas durante o processo de trabalho. Consegui apreender duas justificativas bem claras - a relação família e escola e os programas adotados pelo sistema educacional. Não há, contudo, relatos mais objetivos sobre os aspectos que permeiam o trabalho docente. É necessário instigar nos cursos de atualização profissional, como o PARFOR, uma atitude crítica dos professores, pois o que existe são docentes acostumados a reproduzir atividades de modo mecânico e pouco significativo. A dificuldade em relatar sobre o trabalho revela a ausência de um olhar observador, investigativo, questionador. Neste sentido, “o professor independente da disciplina que ensina, deverá refletir também sobre os fenômenos filosóficos, políticos e econômicos” (SILVA, 1991, p.25), que incidem sobre seu contexto de trabalho, a fim de ampliar sua visão sobre os fenômenos sociais.

Não é possível esquecer de que as limitações em se apropriar criticamente do saber sistematizado sobre sua prática revelam que esses sujeitos foram inseridos de modo precário no âmbito de formação e de trabalho. Com efeito, as políticas de formação de professores do tempo presente objetivam fornecer competência técnica aos professores para que respondam as exigências do mundo do trabalho e solucionem o problema da má qualidade da Educação pública.

Uma das professoras entrevistadas traz, de modo mais reflexivo e crítico, alguns aspectos que perpassam o trabalho docente:

As condições de trabalho, é deixa muito a desejar, não é só em minha escola, na escola da vizinha não, é na educação em si. [...] são dois pontos que eu vejo que está ainda muito a desejar, em relação a inclusão e os pais dos alunos. A escola fica absorvendo todos os problemas familiares, porque hoje a gente não

só ensina, agente também é um pouco psicólogo, pai, a gente tem que dá um pouco de amor para essas crianças, que as vezes chega na escola e não tem. Nós temos que ter muito cuidado com a clientela que temos conhecer nosso aluno, em primeiro lugar conhecer a família. [...] Eu amo a minha profissão, mas tenho muito que aprender com ela, é aprender na trajetória da vida acadêmica, na vida de sala de aula, do dia a dia. [...] (ENTREVISTADA IV, 2015)

As inúmeras funções que o trabalhador docente assume nesse tempo histórico constituem problemas à função primeira da escola – a de socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2003). O descontentamento dessa professora/discente revela que o advento dessas novas funções não vem acompanhado das condições concretas para sua realização. A inclusão de crianças especiais se exprime hoje como um dos maiores desafios aos professores. Outro fator ressaltado diz respeito à carência de afeto e de cuidado, que fazem parte do cotidiano familiar de inúmeras crianças.

Procedo a essa análise porque julgo ser relevante a inclusão de crianças com necessidades especiais na rede regular de Educação, porque acredito que os atos de cuidar e de educar são categorias indissociáveis do ato pedagógico, contudo, contesto apenas o acúmulo de funções destinadas aos professores e ausência de condições materiais para tal. Conforme ressaltado anteriormente, a escola fracassa nas condições básicas necessárias à realização do ensino. Segundo Silva (1991, p.62).), “a educação das novas gerações, assume para si, geralmente devido a imposições autoritárias, tarefas e obrigações que não se enquadram nos limites de sua especificidade.”

Todas as considerações expressas nas entrevistas e no relato autobiográfico trazem muito dos sujeitos envolvidos num determinado processo de trabalho. Segundo Portelli (1997, p. 31), as “Entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas.” Expondo as perdas diárias do trabalhador docente em seu processo de trabalho e formação - em ambos, perdem-se o encantamento, a disposição e o tempo de lazer, abrindo caminho para a pauperização e o empobrecimento da categoria docente.

Bezerra (2011, p. 104) destaca:

A atividade laboral, que poderia ser fonte de realização se apresenta como um fardo, um sacrifício, algo de caráter obrigatório, com a única função de suprir necessidades orgânicas. Transfere-se para o trabalho toda a insatisfação gerada pela negação do gênero humano, pois há a constatação, em consonância com a análise marxiana de que o trabalhador não trabalha para si, direcionado a sua realização, porém, produz em função de outro [...].

A constatação dialética a que cheguei é de que o professor está em condições pauperizadas de sobrevivência material, o que acarreta a pouca atratividade e a desvalorização do seu ofício. Em contrapartida, esse acontecimento, consoante Silva (1991), faz com que os professores reivindiquem mudanças sobre suas condições materiais de trabalho e melhorias salariais, fomentando, assim, a dimensão política da Educação Escolar.

Enfim, nossas análises partem de narrativas orais e autobiográficas sobre as condições reais de formação e trabalho que perpassam o trabalho docente do tempo presente, ante as exigências das políticas educacionais neoliberais. Nesse sentido, a pauperização e precarização caracterizam o trabalho dos profissionais da Educação, ressaltei, ao longo do texto, a ideia de que, para tal situação, contribuem as péssimas condições de formação e trabalho, o baixo salário e o fracasso das instituições escolares e das instituições formadoras de Educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio às diversas políticas e reformas educacionais vivenciadas no Brasil em torno da formação de professores, optei neste estudo pelas experiências formativas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no *Campus* UECE/ITAPERI em Fortaleza/CE. O caminho se fez por via de análises e reflexões acerca das condições objetivas/subjetivas de formação/trabalho de professoras/discentes, e os possíveis reflexos e influências da pauperização e precarização do trabalho docente no âmbito da formação pelo PARFOR.

Considereei pertinente situar como norte para minhas reflexões os motivos que levaram ao surgimento do PARFOR. Há, na implementação da Política Nacional de Professores do Magistério da Educação Básica, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que se caracteriza como medida emergencial de formação inicial e continuada de professores. O Programa promove o acesso de docentes em exercício ao Ensino Superior, que atuam na Educação Básica sem a formação adequada. Ao mesmo tempo, reverbera uma luta histórica da categoria docente por profissionalização.

O segundo capítulo proporcionou o diálogo entre as categorias formação/trabalho docente, política educacional e neoliberalismo, além de apresentar um histórico sobre o PARFOR, a formação e o trabalho docente em tempos de neoliberalismo, ressaltando a influência das agências internacionais que trabalham a serviço do capital, de sua reprodução e concentração.

Em resposta à pergunta sobre as políticas e reformas educacionais que impulsionaram a elaboração de programas de formação de professores a título do PARFOR, temos as políticas de ajustes do modelo neoliberal, que, como acordos internacionais, determinam por meio do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do Banco Mundial as diretrizes para a Educação brasileira; também, a adoção das diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos, a fim de nortear os rumos da Educação mundial. No plano nacional, o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação (2014) - vislumbra, em tese, metas em todo Território Nacional para superar a crise de qualidade da Educação, trazendo, em sua meta 15, a valorização da categoria docente. Durante esse movimento em torno das políticas e reformas educacionais, institui-se a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, e, concomitante, o PARFOR.

Em relação à pergunta acerca da (re)qualificação dos professores concluí, que a formação presencial que propõe o Programa acena aspectos do modo aligeirado que

caracterizam os processos de formação de professores em exercício, uma vez que, a formação pelo PARFOR está atrelada a uma perspectiva estreita do sentido de Educação, pois apresenta-se apenas como a busca da formação para o trabalho, ou seja, à Educação associa-se, nesse sentido, apenas uma finalidade imediata e utilitarista, para ajustar os professores às novas exigências de empregabilidade, baseada na lógica das competências. A questão não é negar a necessidade de formação para o trabalho, mas ressaltar a perda da dimensão de ambos para satisfação das necessidades humanas.

Não estou negando, com amparo nessa crítica a relevância de um nível de qualificação para atuar na Educação Básica, mas, resalto que, uma formação proposta em finais de semana e no período de férias, sem acesso a pesquisa, a extensão e a espaços amplos de politização e formação cultural, não privilegia significativamente o vasto campo de conhecimento, que abrange a formação do professor para o magistério. Parte-se do princípio de que as condições formativas a que estão submetidos as professoras/discentes do PARFOR são apenas uma redefinição mais precarizada das contradições que perpassam o acesso ao Ensino Superior no Brasil/Ceará/Fortaleza. “Precisamos resistir às políticas educacionais que apontam em direção à descaracterização da escola e do trabalho do professor.” (DUARTE, 2012, p.158).

No que concerne à pergunta sobre os limites e possibilidades do PARFOR como programa de formação de professores, concluo que, como possibilidade, o Programa consegue atingir nacionalmente as regiões mais pobres do País (Norte e Nordeste). Refiro-me, aqui, tanto ao aspecto socioeconômico quanto educacional dessas regiões. Existe maior carência por formação superior nas regiões Norte 47,62%, e Nordeste, em seguida com 37,64%. Esses dados apontam índices elevados de descumprimento de exigências legais mínimas na qualificação de professores na Educação Básica, como também refletem o fracasso de democratização do acesso ao Ensino Superior, por parte das classes historicamente excluídas desse nível de ensino. No Estado do Ceará, ante a mencionada realidade nordestina, o PARFOR/UECE atende professores/discentes de fora de Fortaleza, em que a inadequação na formação é mais expressiva, sendo superior às demandas da Capital. Faz-se necessário ir além dos números, dando condições de acesso e equiparar o acesso entre as regiões.

Na demanda pela rede, a esfera municipal tem um total de 62% de abrangência, significando que há maior carência por formação inicial de professores que atuam na Educação Básica na rede municipal, porcentagem que corresponde à abrangência no plano nacional. Nos dados da Plataforma Freire (2014), foi observado que a Pedagogia expressa 29,67% das demandas por curso superior. No Estado do Ceará, as maiores demandas por formação também correspondem ao curso de Pedagogia, com duas turmas no *campus* UECE. Tanto os dados,

conforme a região quanto por município demonstram uma defasagem histórica na oferta de Ensino Superior, ausência de pessoal qualificado, principalmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Estes dados demonstram significativo alcance de um programa de formação de professores, no entanto, desvelam seus limites, na medida em que as instituições formadoras e as instâncias da Federação não cumprem seu papel de articuladoras do PARFOR, para manter os cursos em andamento.

No terceiro capítulo, teci reflexões sobre o PARFOR, com suporte numa análise das condições reais de formação das professoras/discentes da Universidade Estadual do Ceará e das contradições e relações que permeiam esse processo. *A priori*, encontrei, durante as observações realizadas no campo de pesquisa, o perfil profissional dos graduandos do PARFOR/PEDAGOGIA/UECE/ITAPERI. Oriundos de uma classe social baixa, encontraram a profissão de professor como alternativa rápida, e sem exigência de qualificação específica, para ingresso no mercado de trabalho. Há professoras apenas com o 3º pedagógico; professoras licenciadas em área específica; professoras com pós-graduação. Ante tais características do público-alvo, o objetivo do Programa tem relevância, na medida em que propõe uma formação superior ao professor, recolocando-o no lugar que atende a especificidade de sua área de conhecimento. O negligenciamento e/ou a qualidade e as condições da formação ofertada, porém, somando ao atraso histórico do Estado e do sistema educacional em regulamentar um nível de formação para atuação no magistério (vez que esta pesquisa se realizou com professoras/discentes do curso de Pedagogia), ensejam enormes demandas de requalificação, que culminam na criação de programas emergenciais, como o PARFOR.

Estes são elementos que potencializam os pontos e contraposições durante a formação de professores no Brasil. Existe a definição sobre a formação mínima para o exercício no magistério inscrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a completar 20 anos de vigência em dezembro de 2016; espaço/tempo que refletem a juventude que perpassa essa legislação, como também demonstram a noção de atraso quanto à exigência de um nível de formação para o magistério. A retórica da requalificação de professores sem formação adequada pelo PARFOR traz, na concretude, uma formação despolitizada, falta de acesso à pesquisa, à extensão, aos espaços de reflexões e debates sobre a práxis docente, tornando-se apenas um programa para certificar professores.

Em seguida, no que concerne à pergunta sobre os reflexos das condições objetivas/subjetivas de formação/trabalho das professoras/discentes na formação inicial, constatee aspectos significativos da relação entre essas categorias, por meio das narrativas coletadas durante as entrevistas. *A priori*, surge a ideia de imposição quanto ao aprimoramento

profissional das professoras/discentes; no decorrer do processo, há o complexo retorno aos estudos, tendo em vista as condições propostas para a formação, que acontece durante finais de semana e férias. São professoras que estão em exercício pleno de suas atividades e que expressam durante o acontecer das aulas do PARFOR duas características marcantes - o esgotamento físico e intelectual e a ausência de atitude crítico reflexiva.

Posso concluir, exprimindo a ideia de que o professor é ao mesmo tempo culpado e redentor das mazelas, quanto a satisfatória ou precária qualidade do ensino; debitam culpa naqueles que não tiveram acesso a uma formação apropriada para tal fim. Kober (2004) faz uma alusão à figura da mitologia grega – Sísifo, este condenado por Zeus para carregar uma pedra até o alto de um morro, em que ela sempre rolava novamente. Demonstra o sacrifício pessoal na busca por Educação, mesmo que esta não se torne garantia de emprego, pois, mesmo que se qualifiquem, continuam sendo responsabilizados por seu possível fracasso. Nesse sentido, as condições materiais em que ocorrem a formação e o trabalho desses sujeitos tendem a ser negligenciadas, escamoteando o fracasso das políticas educacionais que ampliam o acesso à Educação Superior, sem estabelecer, de fato, condições reais que consolidem um projeto desejável de formação de professores.

Encontrei nas entrevistadas um vocabulário simples, mas revelador das concepções que cada uma tem de sua formação. Refletir/analisar suas narrativas é fazer uma conexão imediata com o contexto social vivido. A narrativa da Professora/discente I revela traços de uma docente que se identifica com a profissão, no entanto, sente dificuldades quanto às novas exigências didáticas, mas acredita ter boas condições de trabalho. A Professora/discente II ressalta a ausência de conhecimento sobre a prática, destacando a relevância da formação recebida para aprimoramento de sua atividade docente. Nessa narrativa, percebemos a realização pessoal da professora em ter acesso ao conhecimento. O relato da Professora/discente III traz a resistência quanto à obrigatoriedade de formação, pois, com dificuldades de leitura e escrita, enfrenta os desafios da requalificação. No relato da Professora/discente IV, há um saber técnico sobre a prática de alfabetização, mas, contraditoriamente, expressa ter dificuldades de leitura de textos e de leitura sobre sua atividade pedagógica. Por fim, temos a Professora/discente V, que traz um depoimento otimista e crítico sobre a troca de experiências que ressalta existir entre o cotidiano de trabalho e da formação.

Ante o objetivo geral desta pesquisa em analisar as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente, as narrativas evidenciam que a formação oferecida pelo PARFOR não dá conta de superar obstáculos, como: déficit intelectual, ausência de uma bagagem cultural sólida e ênfase na experiência em

detrimento do saber sistematizado e empobrecimento financeiro; são, por conseguinte, sujeitos que exercem a docência com o domínio mínimo de conteúdos sobre sua atividade pedagógica. Notei o quão perverso é um sistema que retira dos seus professores o direito à Educação, esvaziando-os, despolitizando-os, tornando-os menores, ao ponto de acreditar estar recebendo uma formação de qualidade.

Na elaboração do quarto capítulo, ousei dialogar com a pesquisa de cunho autobiográfico, em que caminhei pelas categorias trabalho docente, pauperização e precarização e o PARFOR. Alguns relatos foram feitos das professoras/discentes e da narrativa autobiográfica. Portanto, caracterizar o trabalho docente no âmbito da pauperização e precarização não se constituiu tarefa simples, haja vista o debate sobre a natureza do trabalho do professor e sua relação com a lógica do mundo do trabalho capitalista.

Para a perspectiva marxista, é com o trabalho, como atividade ontológica do ser social (LUKÁCS, 2010), que o homem se apropria da natureza, e essa, por sua vez, é mediada pela atividade educativa. Assim, ao analisar o tipo de trabalho desenvolvido pelos professores no interior da escola, constatei, desde o conceito entre trabalho produtivo e improdutivo (MARX apud BRAVERMAN, 1981), material e não material (SAVIANI, 2003), que o professor da Educação Básica se aproxima da proletarianização, como trabalhador que não possui os meios de produção e executa uma atividade laborativa estranhada, alheia ao que produz em excelência e vende sua força de trabalho para viver (MARX, 2004). Durante o processo de trabalho, no entanto, não revelam nenhuma relação com a produção de mercadorias, porém, trazem o panorama das condições precárias de exploração do trabalho do professor, ante as influências de uma conjuntura capitalista.

Neste âmbito, os modos de organização e trabalho que fazem parte das instituições escolares apresentam professores cada vez mais reféns de resultados e metas, abarrotados de programas e provas para metricamente medir o aprendizado dos alunos e de suas funções laborais, sem contar as burocracias que dificultam a agilidade de problemas básicos para o bom funcionamento das instituições; neste aspecto, são alvos gestores e professores. Recursos financeiros são cada vez mais escassos, e profissionais da Educação cada dia mais pressionados, beirando o adoecimento. Então, se distanciam do trabalho intelectual emancipado e autônomo próprio da docência, na medida em que exercem atividades diárias mecanizadas, burocratizadas e alheias à emancipação humana, pois há uma longa jornada de trabalho, o horário pedagógico é absorvido pelas burocracias, afastando-os da possibilidade de estudar, politizar-se, trocar experiências e refletir sobre sua práxis e o sistema educacional, sendo esses assuntos conferidos à gestão da escola, governo e organismos internacionais. As categorias pauperização e

precarização encontram seu lugar, na medida em que se destaca as contradições entre formação docente e trabalho na conjuntura capitalista.

No correr das entrevistas, propus às professoras/discentes que relatassem sobre aspectos de seu trabalho para uma melhor compreensão das influências de tal processo durante a formação. A percepção sobre o trabalho vivido se realiza de maneira tímida e pouco reflexiva; os caminhos da formação levam à aquisição de competências para o trabalho, do saber fazer, ressaltado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, sem, contudo, apontar conhecimentos para uma formação política que questione o estado de coisas que oprime e precariza. A dificuldade em relatar sobre a atividade educativa em si revela o empobrecimento da categoria, como ao olhar observador, investigativo, questionador, como mediador da socialização do conhecimento.

No que se refere aos relatos autobiográficos, me dispus à aventura da escrita de si, caminhei entre as memórias de minha trajetória profissional, destacando elementos das experiências que foram me constituindo como docente. Durante os relatos, apresentei como uma jovem trabalhadora carrega as marcas, desde a graduação, do processo de pauperização e precarização do trabalho docente. Esta carreira como docente, inicia como estagiária/professora. Em seguida, professora celetista, e, por fim, professora concursada. Nessa trajetória notamos o modo precário como são inseridos os professores no mercado de trabalho, pois, vivenciamos a desvalorização profissional, o irrisório salário e as péssimas condições de trabalho na escola pública. Na medida em que vou vivenciando a docência, me distancio da escola como lugar de realização profissional, como lugar de liberdade para ser um professor crítico e transformador.

Este estudo, portanto, constituído do desafio em conjugar o materialismo histórico-dialético e a pesquisa autobiográfica, vivência ainda pouco desfrutada em relação às “escritas de si”. Por isso, me proporcionou grandes desafios no processo de releitura e análise das categorias pauperização e precarização. O pouco tempo para a pesquisa de campo, que acontecia nos fins de semana, e exigiam a generosidade e compreensão dos sujeitos envolvidos, demonstram a difícil experiência em ser trabalhadora e pesquisadora.

De tal sorte, os aspectos contraditórios do processo de pauperização e precarização da formação em consonância com o trabalho docente, dentro do PARFOR, refletem a desvalorização da profissão docente sob a perspectiva da requalificação de trabalhadores em exercício. Diante de uma temporalidade histórica e dialética, a investigação aqui expressa não se encerra por aqui, pois, anuncio que, no decorrer da pesquisa, a Política Nacional de Formação

de Professores da Educação Básica é revogada, e altera-se sua área de abrangência, passando a intitular-se Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, não se restringindo mais só aos professores, mas, também extensível, a pedagogos e funcionários da Educação, atuantes nas redes públicas e privadas da Educação Básica.

Por derradeiro, a análise das contradições que perpassam a política de formação de professores, no âmbito do PARFOR, desencadeada no Governo Lula/Dilma, possibilitou entender as múltiplas faces da economia política capitalista, e, ainda, sua capilaridade na sociabilidade implementada pela Educação burguesa. Quem sabe, assim, possamos organizar melhor nossas lutas diárias para “*além do capital*” (MÉSZÁROS, 2008), pela emancipação humana, e por uma formação do educador pautada no rigor crítico e ontológico das relações sociais! Segundo Duarte (2012), o trabalho educativo é emancipador em sua essência, ainda que se exprima marcado por contradições alienantes, e, mesmo que esteja sob forte ataque, não significa o fim de sua força na sociedade do tempo presente.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M. B. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. Junho, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223/pdf>. Acesso em: 03/05/15.
- ABREU, Claudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.8, p.33-44, jan./abr. 2003.
- ANFOPE. **Documento final do IV Encontro Nacional**, [s.l.], 1988.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil** – São Paulo: Boitempo, 2006.
- _____. **A Educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- AMIN, Samir. Pobreza mundial, pauperização & acumulação de capital. **Resistir.infor**. Disponível em: http://resistir.info/samir/pobreza_mundial.html. Acesso em: 15/05/16.
- ARROYO, Miguel Gonzalez (Org.). **Da escola carente a escola possível**. 3 ed. São Paulo: 1991.
- AZEVEDO, J. L. de. **A Educação como política pública**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. São Paulo: Unicamp, 1994. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- _____. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, vol. 19. Campinas, Apr.1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003. Acesso em: 21/06/15.
- BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. **Marxismo, educação, consciência e luta de classes no Sindicato dos Gráficos do Ceará**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOITO JR. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Fundação Getúlio Vargas. Fórum Econômico da FGV. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.eesp.fgv.br/>. Acesso em: 14/09/15.
- BOSI, Éclea. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica- DEB**. Relatório de Gestão, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos/ MEC/SEF**. Secretaria de B823q, Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 30 de Jan. de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso: 16/12/14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operativo do PARFOR**. Capes, DEB, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da educação. Parecer CNE/CP Nº: 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso: 05/12/2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Freire**. Disponível em: <http://freire.capes.gov.br/index/principal>. Acesso em: 17/01/15

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão - DEB 2009 – 2014**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Volume I.

BRASIL, Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016. Dispõe sobre a reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de set. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano de formação do professor abrirá 710 vagas de licenciatura. **Portal mec**, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/20970-plano-de-formacao-do-professor-abrira-710-vagas-de-licenciatura>. Acesso em: 09/03/15.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

BUENO, Belmira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2>. Acesso em: 12/03/16

CAPES sofrerá cortes que podem alcançar R\$ 785 milhões: Programas como o Pibid e Parfor serão fortemente afetados, **ANDES, SN**, 23 de jun. de 2015.. Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7573>. Acesso em: 13/05/16.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 494-512, set./dez. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6700>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

CASTELO BRANCO, Rodrigo. **A teoria marxiana do pauperismo e o debate com o reformismo social-democrata**. Disponível em: <http://documents.mx/documents/a-teoria-marxiana-do-pauperismo-e-o-debate-com-o-reformismo-social-democrata.html>. Acesso em: 03/04/15.

CATANI, Denice Bárbara. As leituras da própria vida e a de experiências de formação. **Revista da FAEEBA- Educação e contemporaneidade**. Salvador, 2005.

CHESNAIS. François (orgs.). **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Unesco, 1990. ED/90/CONF/205/1. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 25/09/15

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: **A Proletarização do Professor, Neoliberalismo na Educação**. COSTA, Áurea, FERNANDES NETO, Edgard, SOUZA, Gilberto (Orgs). São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.

DELORS, Educação para o século XXI. Cap. 7 - Os professores em busca de novas perspectivas. In: **Educação, um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez/UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 13/02/2016

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987

DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor. (Por Que Donald Schön não Entendeu Luria). **Educ. Soc.** [online]. 2003, vol.24, n.83,pp.601625.Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 04 de outubro de 2010.

_____. Luta de classes, educação e revolução. In: **Padagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Em cada três professores, um está à beira do esgotamento e outro a perder a voz. **Esquerda net**, 14 de Maio, 2015. Disponível em: <http://www.esquerda.net/artigo/em-cada-tres-professores-um-esta-beira-do-esgotamento-e-outro-perder-voz/36990>. Acesso em: 15/05/16

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissional e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FERNANDES NETO, Edgard. O fracasso do plano neoliberal na educação brasileira. In: **A Proletarização do Professor, Neoliberalismo na Educação**. COSTA, Áurea, FERNANDES NETO, Edgard, SOUZA, Gilberto (Orgs). São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.

FERNANDES, H. C; ORSO, P. J. **O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização**. 2016. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1GvQ.pdf. Acesso em: 12/03/2016.

FRANCO, Lila . L. M. M.; MORAES, Karine. N. de,. Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 511-514, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 12/06/15

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREITAS, Helena C. L. de . Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Set. 2002, vol.23, n.80, p.136-167.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9 ed. São Paulo: Cortez: 2010.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Michel W. Apple et al; GENTILI, Pablo (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GARCIA, Maria M. A. & ANADON, Simone. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v.30, n° 106, 2009.

GASPARINI, Sandra Maria, BARRETO, SANDhi Maria e ASSUNÇÃO, Ada Àvila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre saúde. **Educ. Pesqui.**, maio/ago. 2005.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e Educação**: manual do usuário. Disponível em <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-educacao.pdf>. Acesso: 15/08/15

_____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. Gentili, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). 2 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e organização da cultura**. 5 ed. São Paulo: Editora: Civilização brasileira, 1985.

HYPÓLITO, A.L. **Trabalho docente**: classe social e relações de gênero. Campina, SP: Papirus, 1997.

KOBER, Mattos. **Qualificação profissional**: uma tarefa de Sísifo. São Paulo: Autores Associados, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acácia. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. 2016. Disponível em: http://www.seduc.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet?arquivo=extos/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre, L&PM, 2009.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a Educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”. 1998. Tese de (Doutorado), Universidade de São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, Editora da UFPR, 2001. p. 153-176. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/2074/1726>. Acesso em: 02/02/2016.

LOMBARDI, José Claudinei. **Embates Marxistas**: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo. Campinas, SP: Librum, navegando, 2012.

LUCÁKS, Georg. **História e Consciência de classe**: Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANDEL, Ernest. **As crises do capital por Ernest Mandel**: A explicação marxista das crises. 2009. Disponível em: <http://formacaomarxista.blogspot.com.br/2009/01/modelo.html>. Acesso em: 05/07/2015.

MARQUES, Mario Osório. **A formação profissional da educação**. 5 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 3 ed. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1982.

_____. **Contribuição à crítica da Economia Política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo, Boitempo: Editores associados: 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.** vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012. Acesso em: 03/02/15.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. DESLANDES, Sueli Ferreira. GOMES, Romeu, MINAYO, Cecília de Souza (org.). 33 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MOSCOSO, Lina. Ceará é o segundo do Nordeste em número de professores graduados. **Jornal Diário do Nordeste**, 27 mar. 2014. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/ceara-e-o-segundo-do-nordeste-em-numero-de-professores-graduados-1.1003469>. Acesso em: 21/07/2015

NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?**: Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura. 2 ed. revista e ampliada. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ.Soc**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>.

Plano Nacional de Formação de Professores é realidade no Ceará. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/14-lista-de-noticias/788-plano-nacional-da-educacao-basica-e-realidade-no-ceara>. Acesso em: 10/09/2015.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a História Oral diferente**. Proj, História, São Paulo, 1997.

_____. A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2. 1996, p. 59-72.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PLENA EM PEDAGOGIA - regime especial (PARFOR). Campus Fortaleza. 2011/2015.

SAMPAIO, M.D.M.F; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 02/03/2016.

SANTOS, Magda. **A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação estado e sociedade**. 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_29_27_2046-6519-1-PB.pdf.

SAVIANI, Dermeval. Contextualiza o histórico de lutas que perpassa o Plano Nacional de Educação (PNE). **Portal Anped**. Entrevista concedida ao Portal Anped, 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Formação de Professores no Brasil: dilemas e Perspectivas. **Póesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun. 2011.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40. Jan/abr. 2009a.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. ver. e atual. São Paulo Cortez, 2010.

SHEIBE, Leda. **Formação de professores**: dilemas da formação inicial à distância. Vol. 1 nº 2 jul./dez. 2006 p. 199-212.

SHIROMA, E. O., MORAES, M.C.M de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004. Disponível em www.gepeto.ced.ufsc.br. Acesso em: 12.11.2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate a alienação imposta**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. Gentili, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). 2 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.

SOUZA, Gilberto. Das luzes da razão à ignorância universal. In: **A Proletarização do Professor, Neoliberalismo na Educação**. COSTA, Áurea, FERNANDES NETO, Edgard, SOUZA, Gilberto (Orgs). São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. rev. 93 p.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Michel W. Apple et al; GENTILI, Pablo (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

ENTREVISTAS

Professora-discente I. Fortaleza, 06 de Junho de 2015. Entrevista concedida a Naiara Sotero.

Professora-discente II. Fortaleza, 06 de Junho de 2015. Entrevista concedida a Naiara Sotero.

Professora-discente III. Fortaleza, 06 de Junho de 2015. Entrevista concedida a Naiara Sotero.

Professora-discente IV. Fortaleza, 06 de Junho de 2015. Entrevista concedida a Naiara Sotero.

Professora-discente V. Fortaleza, 06 de Junho de 2015. Entrevista concedida a Naiara Sotero.

Coordenadora do Curso de Pedagogia Parfor/Uece. Fortaleza, 22 de Março de 2016. Entrevista concedida a Naiara Sotero.

Coordenadora Geral do Parfor/Uece, Fortaleza, 08 de Abril de 2016. Entrevista concedida a Naiara Sotero.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS/DISCENTES DO PARFOR

- 1 Quanto tempo de profissão?
- 2 Considera-se realizada como professora? Por quê?
- 3 Quais as principais dificuldades cotidianas enfrentadas no trabalho?
- 4 Com relação ao PARFOR, de que forma o Programa contribuiu com sua formação e trabalho?
- 5 Quais as dificuldades enfrentadas com a volta aos estudos? Discorra sobre os aspectos positivos e negativos.

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UECE

- 1 Como aconteceu a implementação da primeira turma do PARFOR no *Campus* UECE?
- 2 Relate como se articula a parceria da universidade com as secretarias de Educação?
- 3 Comente sobre os dias em que são realizadas as aulas, acerca da liberação dos professores e os estágios supervisionados obrigatórios.
- 4 O PARFOR tem como norte as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica?
- 5 Existe concessão de bolsas para os professores/discentes do PARFOR?
- 6 No que se refere aos cortes financeiros que atingiram o MEC e a CAPES, qual a implicação para a continuidade do Programa *Campus* UECE?

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM A COORDENADORA GERAL DO PARFOR/UECE

- 1 Houve algum levantamento para identificar as demandas por Educação Superior no Estado do Ceará?
- 2 Como são formadas as turmas do PARFOR?
- 3 Qual o papel do Fórum Estadual para implementação do PARFOR?
- 4 Nos descreva a quantidade de turmas atendidas no *Campus* UECE pelo Programa.
- 5 Os dados sobre a quantidade de professores que necessitam de formação superior nos municípios se realizaram de que forma?
- 6 Quais recursos são destinados para consolidação do Programa?