



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**RAYANE BEZERRA JULIÃO DOS SANTOS**

**SIGNIFICAÇÕES NAS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM SERVIÇO/PARFOR/UEPB**

**Campina Grande – PB  
2014**

**RAYANE BEZERRA JULIÃO DOS SANTOS**

**SIGNIFICAÇÕES NAS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM SERVIÇO/PARFOR/UEPB**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Licenciatura Plena  
em Pedagogia, da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito final para obtenção  
do título Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha.

Campina Grande – PB  
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S237s Santos, Rayane Bezerra Julião dos.  
Significações nas políticas para a formação de professores em serviço/PARFOR/UEPB [manuscrito] / Rayane Bezerra Julião dos Santos. - 2014.  
39 p.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.  
"Orientação: Profa. Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha,  
Departamento de Educação".

1. Formação docente. 2. PARFOR. 3. Qualidade na  
educação. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

RAYANE BEZERRA JULIÃO DOS SANTOS

SIGNIFICAÇÕES NAS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM  
SERVIÇO/PARFOR/UEPB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de  
Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito final para obtenção do título Licenciada  
em Pedagogia.

Aprovada em: 09/12/2014.

BANCA EXAMINADORA

Wagda G. S. Rocha  
Profª. Drª. Wagda Gutemberg Gonçalves Rocha (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria Lúcia Serafim  
Profª. Me. Maria Lúcia Serafim  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria do Socorro Moura Montenegro  
Profª. Drª. Maria do Socorro Moura Montenegro  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## Resumo

Esta pesquisa trata do tema formação de professores em serviço e a significação desta na vida profissional e pessoal de professores que a acessam. Buscou-se como objetivo geral analisar o impacto da formação conferida pela Pedagogia em Regime Especial/PARFOR/UEPB na vida profissional e pessoal de docentes que a acessaram e como objetivos específicos contextualizar o curso de Pedagogia em Regime Especial/PARFOR, oferecido pela UEPB, nos ciclos discursivos das políticas educacionais, coletar e sistematizar dados, através de entrevistas com 5 professores cursistas e 2 professores formadores e a coordenadora do curso na instituição, sobre o Curso de Pedagogia em Regime Especial/PARFOR no ano de 2014 oferecido pela UEPB. Grande é a oferta de programas que contribuem para a qualidade da educação, e o PARFOR foi criado em 2009 como alternativa emergencial para qualificar mais de 600.000 professores que não possuíam ensino superior, mesmo após a chamada Década da Educação, em parceria com a capes, estado, municípios e instituições de Ensino Superior. Para alcançar o proposto, ancoramo-nos na produção de Stephen Ball (2004) e Mainardes (2006), dentre outros autores que permitem uma apreciação não linear, mas contextualizada, não centrada no Estado e/ou mercado, e por meio desse referencial perceber no discurso dos professores os efeitos da política em sua prática docente, bem como na sua vida pessoal. Entendemos que esta modalidade de curso é emergencial e alternativa para o quadro precário da formação de professores que o país apresenta no momento fazendo-se necessário considerar a complexidade do conhecimento, das mídias e do mercado.

**Palavras-Chave:** Formação docente. PARFOR. Qualidade na educação.

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho decorre da pesquisa realizada no Programa de Iniciação à Pesquisa Científica (PIBIC) da UEPB, intitulada Significados Atribuídos às Licenciaturas do PARFOR Uepb/Capes/Mec que instigou-nos a pesquisar sobre as significações nas políticas de formação de professores em serviço. Partimos do curso de Pedagogia oferecido pela UEPB através do PARFOR e a significação deste para os professores que o acessam.

A pesquisa que desenvolvemos tem sua justifica fundada na necessária revisão que vem ocorrendo na educação no contexto da sociedade e das políticas educacionais. O PARFOR, por exemplo, é um programa emergencial para qualificar os mais de 600.000 professores que não possuíam ensino superior, mesmo após a chamada Década da Educação e foi criado em regime de colaboração entre Capes, estados, municípios e Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Nessa perspectiva, buscamos como objetivo geral analisar o impacto da formação conferida pela Pedagogia em Regime Especial /PARFOR/UEPB na vida profissional e pessoal de docentes que a acessaram; e como objetivos específicos, contextualizar o Curso de Pedagogia em Regime Especial/PARFOR oferecido pela UEPB nos ciclos discursivos das políticas educacionais e, por conseguinte, coletar e sistematizar dados, através de entrevistas, sobre esse mesmo curso.

Baseamo-nos em Stephen Ball para proceder à análise de dados, na medida em que está permite uma avaliação não linear, porém contextualizada além de poder perceber no discurso dos professores os efeitos da política em suas práticas docentes, bem como nas suas vidas privadas.

No desenvolvimento da pesquisa, lançamos mãos dos princípios metodológicos da pesquisa qualitativa por esta ter o ambiente natural como fonte direta dos dados a serem coletados de forma acurada; o processo nesse caso é o que dá o tônus do trabalho a ser desenvolvido. Também é de suma importância a significação que as “coisas” têm para os agentes sociais e para a vida dos mesmos; a maneira como os informantes lidam com o cotidiano que se lhes descortina. Por tratar-se de uma política educacional, entendemos que se torna inviável uma investigação orientada por análises quantitativas, uma vez que estarão em evidência os discursos presentes na política tanto nos textos escritos, quanto falados e ainda nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar (ROCHA, 2012).

Em virtude do objeto a ser pesquisado, entendemos que o método do ciclo de políticas de Stephen Ball se adequa à pesquisa por permitir uma análise não centrada no Estado e/ou no mercado. Essa pesquisa é entendida como um estudo de caso por tomarmos como campo a experiência de formação de professores em serviço oferecida pela UEPB, através do PARFOR.

Foram distribuídos 5 roteiros de entrevista aos professores cursistas, 2 a professores formadores e 1 a coordenadora em estudo do pólo de Campina Grande/PB. Através de entrevistas semi-estruturadas com professores cursistas, coletamos dados sobre como tais professores compreendem a educação e os saberes apreendidos durante a formação em serviço e os efeitos destes em suas vidas. Essa estratégia nos auxiliou na identificação dos discursos e contextos em estudo.

## **2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.**

Para pensar políticas públicas educacionais podemos falar a partir de Ball (2006) que recomenda que a análise de políticas não seja realizada isoladamente, sem atentar para o contexto histórico e social no qual foram forjadas e estão inseridas, isso implica dizer que “no ato da pesquisa seja possibilitada a percepção de outras políticas, discursos e influências presentes no contexto social mais amplo” Rocha (2012, p. 44).

No Brasil, por exemplo, ao falarmos de políticas de formação de professores não podemos falar desse fenômeno como uma discussão da atualidade. É preciso ver na história do Brasil que a formação de professores, ainda que precária, se deu desde “sempre”. Tal preocupação surge de forma explícita após a independência, quando se arrazoou sobre a abertura e a organização da instrução popular. Saviani (2009, p. 143-144) dividiu a história da formação de professores no Brasil, nesses dois últimos séculos, em seis ensaios:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O primeiro período, denominado por Saviani (2009, p. 144) de Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890), ocorreu durante o período colonial, com os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias, implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores, criados a partir de Dom João VI, em 1808; tempo em que não se manifestou claramente a preocupação com a formação de professores. Tal preocupação só apareceu em 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. No artigo 4º dessa mesma Lei, ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores fossem treinados para o uso do método, com custo próprio, nas capitais das Províncias. Vê-se que a formação de professores, até então, não contava com investimento do Governo; o que é compreensível numa sociedade em que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite.

A instrução primária foi colocada sob a responsabilidade das Províncias após a promulgação do Ato Adicional de 1834. Elas tinham que adotar, para a formação dos professores, Escolas Normais, seguindo o padrão europeu. Assim, no século XIX, com a inserção do capitalismo de produção e a implantação da Segunda República no Brasil, é criado o ministério da educação e, por conseguinte, um novo modelo de educação. Na busca por atender as exigências que esse novo regime propunha como, por exemplo, a necessidade de mão de obra especializada. Na educação, essa necessidade expressa-se na formação de professores, precisamente no final do século XIX, quando iniciou o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais.

Em 1835, no estado do Rio de Janeiro, em Niterói, foi implementada a primeira Escola Normal. Aconteceu também em Niterói, a promulgação da Lei nº 10 que organizou o ensino normal e estabeleceu as normas para aqueles que pretendiam se candidatar a vagas a tal instituição de ensino. Por exemplo, exigia-se que o candidato fosse “cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa



morigeração” e, claro, que soubesse ler e escrever (RIO DE JANEIRO, Lei nº 10, 4/04/1835, art. 4º). A boa morigeração relacionava-se à boa conduta, à moral e aos bons costumes. Mais adiante, nesta mesma Lei, no artigo 6º encontramos de modo específico as determinações e/ou exigências ao candidato:

Os que pretendem matricular-se dirigirão seu requerimento ao presidente da província, instruídos com a certidão de idade e a atestação de boa conduta, passada pelo juiz de Paz de seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita. (RIO DE JANEIRO, Lei nº 10, 4/04/1835, art. 6º).

É notória a preocupação com princípios da ordem e da boa conduta, todavia, a formação intelectual do professor não era cogitada. É como se a preparação intelectual não implicasse na qualidade do ensino a ser oferecido. Era uma preocupação de segunda ordem. Ainda nesse contexto foram criadas outras Escolas Normais, como por exemplo, em 1836 na Bahia, em 1845 no Ceará e, em 1846 em São Paulo, sendo esta última dirigida por um único professor, Manuel José Chaves, catedrático de Filosofia e Moral. Ainda de acordo com Saviani (2009), a partir dessas estratégias, as Escolas Normais começaram a proliferar no Brasil a partir da terceira década do século XIX, a exemplo do estado de Minas Gerais onde foram criadas cinco Escolas Normais em 1872; no Espírito Santo, com a reforma da instrução primária em 1873, é criada mais uma Escola Normal. E em 1874, foram criadas Escolas Normais na província do Rio Grande do Norte e do Município Neutro do Rio de Janeiro e, no ano 1882, na província do Amazonas. Em 1876, através do decreto nº 6.379, o Ministro do Império, José Bento da Cunha Figueiredo, tentou instalar Escolas Normais públicas e estatais porém, a Escola Normal pública e gratuita concretizou-se somente em 1881.

Por meio do decreto nº 8.025/1881 ficou estabelecido que:

Artigo 1º: A Escola Normal tem por fim preparar professores primários de 1º e 2º graus: o ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos, e compreenderá dois cursos – o de ciências e letras e o de artes.

Artigo 2º: O curso de Ciências e Letras se comporá das seguintes matérias: Instrução Religiosa, Português, Francês, Matemática Elementar, Corografia e História do Brasil, Cosmografia, Geografia e História Geral, Elementos de Mecânica e Astronomia, Ciências Físicas, Ciências Biológicas, Lógica e Direito Natural e Público. Economia Social e Doméstica, Pedagogia e Metodologia.

Artigo 3º: O curso de Artes abrangerá as seguintes disciplinas: Caligrafia e Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica, Trabalhos de Agulha (para alunas). (DECRETO nº8.025, 16/03/1881, art. 1º, 2º e 3º).

Ainda nesse contexto vemos o segundo período apontado por Saviani (2009) denominado “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola modelo.

A reforma da instrução pública do Estado de São Paulo (1890) definiu o modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais. Saviani (2009, p. 12) destaca que na visão dos reformadores, “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz”.

Podemos dizer que, em fins do século XIX e início do século XX, havia uma dupla preocupação no processo de formação do professor; a profissionalização e uma nova conformação moral e social daqueles que pretendiam ensinar. Essa preocupação permeou a trajetória histórica da Escola Normal. A busca de um profissional da educação de acordo com os novos princípios de urbanidade, um civilizador, estava presente nas discussões e reformas educacionais do final do século XIX e início do século XX. Era preciso formar um novo tipo de educador, num *locus* específico, a Escola Normal que deveria possuir instalações apropriadas à sua missão, de acordo com os princípios morais e científicos que pudessem conformar o homem moderno.

Uma das principais características da educação nesse período eram professores improvisados, formação de baixa qualidade e salários irrisórios. Os projetos não visavam à ampliação da escolaridade elementar e, por conseguinte, não havia propostas de qualificação profissional do professor.

Gatti e Barretto (2009) confirmam a ideia de que a formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil, no final do século XIX, com Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”.

Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 37).

A proliferação das Escolas Normais, ainda que de modo fugaz, indicou uma mudança cultural quanto a formação do educador, além de impulsionar o país que passava por uma forte mudança no campo político-cultural, tendo em vista que Dom Pedro I tinha abdicado de governar o país. O Brasil estava independente politicamente, no entanto, precisava assentar o predomínio nacional, por meio de um Império que mostrasse uma face mais brasileira do que portuguesa.

No contexto histórico, vemos que as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais, por meio do Estado, do processo de escolarização, considerado o grande instrumento de participação política. Como afirma Saviani (2013, p. 177):

É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de “entusiasmo pela educação”, o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920. Mas é nessa mesma década que a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela vertente moderna.

Com a propagação das ideias modernas sobre a educação, criou-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), com objetivo de congregar todas as pessoas, de várias tendências, que tivessem como objetivo levantar a bandeira da educação. Para esse mesmo autor, a ABE foi um espaço propício para a reunião de pessoas que se tornavam adeptas das novas ideias pedagógicas. Evoluiu tanto que, em 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento que passou a ser promovido continuamente nos anos seguintes.

O terceiro período foi marcado pela “*Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)*”, cujos destaques são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Esses Institutos de Educação representaram uma fase nova e foram concebidos como espaços de cultivo da educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa. As duas primeiras iniciativas tiveram a inspiração no ideário da Escola Nova. O Instituto de Educação do Distrito Federal foi concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo foi implantado em 1933 por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2009, p.145). Pelo Decreto 3.810/1932 Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional. Assim, os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências

da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado.

Avançando um pouco na história, chega-se ao quarto período, que Saviani (2009) caracterizou de *“Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”*. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

Saviani (2013) aponta que é nesse período que os pioneiros da educação retornam à luta para defender a educação nos moldes de 1934. Em fins dos anos 1950 surgem idealizações a respeito da educação popular, tendo à frente do movimento o pensador Paulo Freire, que propunha uma educação libertadora, uma educação para transformar o educando em cidadão. E, após disputa de interesses públicos e privados, é aprovada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 4024/61, enfatizando os cursos profissionalizantes em todos os graus e modalidades do ensino. A formação de professores aparece nessa Lei sob a seguinte prescrição:

Art. 53 - A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:  
a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;  
b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

Ou seja, esquema similar ao “3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os três primeiros anos formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para exercerem a docência nas Escolas Normais. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Esses cursos eram ministrados em quatro anos, buscando uma tentativa de formação de professores de caráter científico. O que não trouxe mudanças significativas para a estrutura do ensino como foi descrito acima.

O quinto período foi caracterizado pela “*Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)*”. As exigências para adequações no campo curricular foram desencadeadas pelo golpe militar de 1964, concretizadas mediante mudanças na legislação do ensino. A Lei 5.692/71 modificou o ensino primário e médio, pela denominação de Primeiro e Segundo Graus. Na nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

Em seu artigo 29, a Lei 5692/71 diz que “A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente” e, por conseguinte, no artigo 30 a exigência da formação mínima para o exercício do magistério:

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

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

Neste contexto, a formação dos professores ainda não se legitima uma formação de qualidade, pois sob a justificativa de carência de profissionais qualificados, percebe-se em ambas as leis que a formação docente é sempre protelada. Admite-se um profissional parcamente “preparado” e imputa-lhe a necessidade de uma formação em exercício (LOGOS I e II e Esquema I). Além disso, percebemos que é como se o ensino não se constituísse em um bem cultural necessário e, portanto, desnecessário também, se fazia a qualificação profissional docente.

Essa organização do ensino nos leva a deduzir que a escola, articulada pelo governo, o fazia assim na intenção de controlar a massa estudantil, tirando dessa forma toda o direito do aluno de aprender. Gatti e Barreto (2009) informam que somente após 1960, é que se encontra na legislação orientadora pertinente relação à estrutura curricular dos cursos de formação de professores.

Em meio aos fatos, para que ocorresse uma mudança visível na Educação era preciso melhorar as propostas de formação de professores que até então, para lecionar, precisavam ter como formação o ensino médio das Escolas Normais. Em dezembro de 1996 é sancionada a LDB 9.394, sob o discurso da democratização do

ensino. No que se refere à formação do profissional da educação, em seu artigo 62 reza que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Essa Lei traz consigo a esperança de exigência de qualificação em nível superior para professores com atuação na Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Há, nessa exigência, a ideia de que o acesso às teorias específicas de cada área contribuíssem para a eficácia da prática desenvolvida no chão da escola. Contudo, ressaltamos que essa lei prevê, ainda, a formação daqueles que já estão em serviço, bem como a contratação de portadores de diploma do Ensino Normal Médio. A nosso ver isso reforça a manutenção da formação em serviço.

Também na Lei 9394/96 encontra-se presente a prescrição de plano de cargos e carreiras para os profissionais da educação. Em seu Art. 67 lemos que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

**I** - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

**II** - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

**III** - piso salarial profissional;

**IV** - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

**V** - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

**VI** - condições adequadas de trabalho.

Considerando as exigências da formação e a prescrição do plano de cargos, carreiras e salários, entendemos que a profissionalização docente no Brasil avançou, ainda que a passos lentos. A seguir, discutimos sobre a formação de professores em serviço.

### 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO.

Como vimos na seção anterior, a formação de professores é tema recorrente na educação. Podemos dizer que, após discussões, pesquisas e negociações, a formação em serviço é autorizada pela LDB 9394/96 quando dispõe que a formação de professores no Brasil aconteça de forma em que a prática dos mesmos possa ser aproveitada em seus estudos. No art. 61 dessa Lei encontramos a seguinte prescrição,

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelaram números que provocaram reflexão entre estudiosos da educação, mas também em economistas, banqueiros etc. Tais números revelaram que em 1996 o Brasil contava com 2.129.274 professores atuando na educação básica, destes, apenas 1.062.278 contavam com formação em nível superior. Dos demais, 65.968 professores tinham o ensino fundamental incompleto; 80.119 professores com o ensino fundamental completo; e 916.791 com o ensino médio completo (BRASIL, 1998). Diante de tais dados, o relatório Jacques Delors, Educação: um tesouro a descobrir (BRASIL, 2004) diz que a precariedade da educação devia-se à má qualificação profissional dos professores. Frente a tais dados, o governo brasileiro decide pela oferta da formação em serviço.

Entretanto, mesmo diante de tal quadro, vários estudiosos não percebem o aproveitamento de experiência nos estudos como uma boa estratégia de formação docente. Vejamos o que diz, por exemplo, Brzezinski (2008),

A formação inicial é formação “pré-serviço” feita em instituições especializadas. [...] Reluto, todavia, em aceitar as atuais práticas de formação que, por preceito da LDB/1996, tem retomado procedimentos de “reciclagem” e “treinamento em serviço”, tão usados nos anos de 1970.

Nessa mesma linha de pensamento, Freitas (2003) coloca-se contrária às alternativas de formação docente fora das universidades, sejam nos Institutos Superiores de Educação ou nos cursos em serviço, oferecidos também por universidades na modalidade à distância ou semi-presencial, às vezes fora da sede. Para esta autora, o quadro que se desenha para a formação docente desde os anos 1990 mostra que este é um campo assolado pelas

[...] determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso (FREITAS, 2002, p. 139).

Nessa mesma perspectiva teórica, podemos citar Maués (2003, p. 102-103) que diz que,

[...] A importância de considerar as experiências existentes é relevante, isso não se questiona no processo de aprendizagem. O que é preciso analisar é como esse outro paradigma das reformas está sendo incluído no processo. Em alguns casos, esse aproveitamento tem servido para enriquecer a formação e valorizar as experiências existentes, mas, em outros, tem contribuído para diminuir a duração dos cursos e aligeirar a formação, aumentando assim o número de diplomados, num jogo de estatística que serve para impressionar os organismos financiadores, mas que não representa melhoria na qualidade da formação e conseqüentemente do processo de aprendizagem.

Kuenzer (2009) também corrobora com Maués, ao dizer que essa política é “aligeirada”. Não defendemos os cursos em serviço, visto as condições nas quais estes acontecem. Entretanto, compreendemos que estes cursos, mesmo em condições precárias, podem contribuir para o melhoramento da prática docente. Autoras como Feitosa, Santos e Rocha (2014), ROCHA (2012; 2014) e Campos (2008) dissertam sobre tais cursos e dizem que, mesmo esta modalidade não sendo a ideal para a formação docente, a mesma foi necessária pelo expressivo número de docentes sem a formação exigida ainda existentes no Brasil.

O curso em serviço justifica-se pelo aproveitamento do trabalho em sala de aula do professor como sendo o próprio laboratório de prática e pesquisa deste. Tal prática encontraria na teoria a ser estudada a ancoragem necessária para a sua compreensão para além da prática pela prática, para além do simples fazer. Seria a oportunidade de reflexão, de análise do próprio fazer. Para Rocha (2012, p.146) “essa prática proporcionaria ao (à) professor (a) perceber a escola sob outro olhar, com nuances e percepções possibilitadas a partir dos estudos teóricos



realizados.” Ainda com relação a tal modalidade de curso, Rocha (2012, p 68) aponta que deve ser considerado também “que o contato com a literatura acadêmica, o incentivo à análise das práticas desenvolvidas, o compartilhamento de experiências e as atividades que contribuem para a aquisição de um capital cultural diferente do até então adquirido”, contribuindo para a construção da identidade de um novo profissional que adensou seu capital cultural.

Abordar os cursos em serviço, presenciais, semipresenciais ou à distância, em seus aspectos negativos é contribuir para a construção de um estereótipo para estes. Uma modalidade de curso institucionalizada, mas diferente dos modelos de cursos regulares. Cursos que não obedecem a mesma sistemática, caracterizados como incapazes, de formar um profissional docente qualificado.

O discurso do estereótipo precisa, pois, ser marcado. É necessário chamar atenção para as suas diferenças, as suas falhas, as ausências que o fariam semelhante aos cursos regulares - também incompletos, apesar de modelos”. (Rocha, 2012, p. 69).

Devemos registrar ainda que, de acordo com o Instituto Anísio Teixeira (INEP), há 243.440 alunos professores matriculados na modalidade presencial e 265.224 matriculados na modalidade a distância. Ainda segundo o INEP (*idem*), a demanda por cursos em serviço para o curso de pedagogia é maior do que para as demais licenciaturas. Qual a razão para Pedagogia ser o curso com maior demanda? Suas condições de trabalho são diferentes? As funções para além da docência apresentam-se como alternativa para aqueles que não querem sala de aula? Essas são questões que suscitam ser investigadas.

### **3.1. A formação inicial em serviço no PARFOR.**

Com os discursos alusivos à precarização da qualidade educacional ligados à qualificação profissional docente, em 1996 o país contava com 2.129.274 professores atuando na educação básica, destes, apenas 1.062.278 contavam com formação em nível superior. Dos demais, 65.968 professores tinham o ensino fundamental incompleto; 80.119 professores com o ensino fundamental completo e 916.791 com o ensino médio completo (FEITOSA, SANTOS e ROCHA, 2014, p. 2).

Diante desses dados e com a aprovação da Lei 9394/96, universidades públicas e privadas passaram a oferecer cursos na modalidade em serviço no Brasil. Por exemplo, no período de 2001 e 2010 a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) diplomou mais de 3.500 professores nessa modalidade. Entretanto, apesar do empenho das universidades brasileiras, em 2009 havia ainda mais de 600.000 sem curso superior (INEP, 2010).

Perante esses dados, constatamos um resultado ainda não satisfatório e com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de tal adesão, puderam refletir sobre suas necessidades em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando assegurar a formação exigida na LDB 9394/96 para todos os professores que atuam na educação básica. É criado então o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na modalidade presencial e de caráter emergencial para atender ao disposto do artigo 11, inciso III do decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que diz:

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

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

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

O PARFOR é um programa nacional que funciona em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa em Nível Superior (CAPES), as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES). O programa oferece para as turmas especiais os seguintes cursos:

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

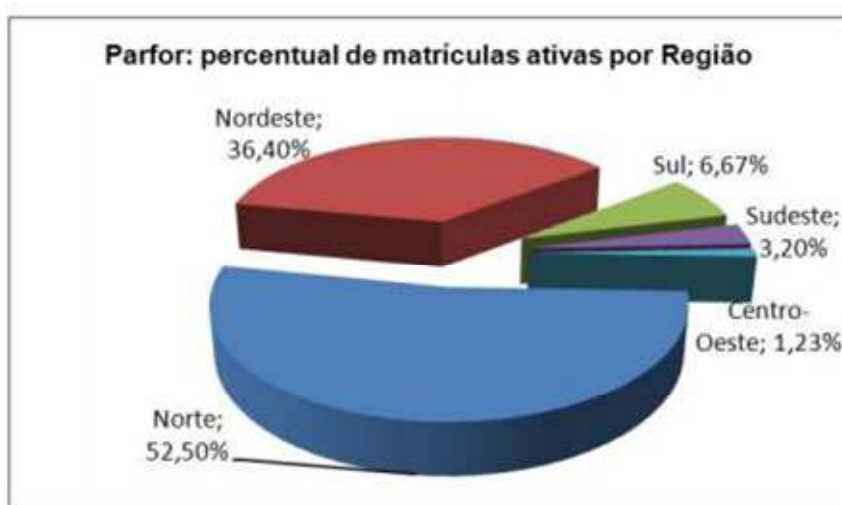
II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; ou para profissionais licenciados que atuam como interprete de LIBRAS na rede pública de Educação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

III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de LIBRAS graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica (CAPES, 2010).

Ainda de acordo com a Capes, os cursos de 1ª Licenciatura têm carga horária de 2.800 horas, sendo 400 horas de estágio supervisionado. Os de 2ª Licenciatura têm carga horária de 800 horas, para licenciaturas na mesma área de formação do candidato, ou 1.200 horas, incluindo as horas de estágio supervisionado, para aqueles que pretendem a licenciatura fora de sua área de formação.

O processo de matrícula ocorre em três etapas: a) O professor deve se cadastrar na Plataforma Freire (<http://freire.mec.gov.br>). Nela estão disponíveis os cursos ofertados, bem como os locais de sua realização e demais informações. b) O professor cadastrado deve se pré-inscrever no curso correspondente à disciplina que ministra na rede pública, no município desejado. c) A Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, dependendo da rede da qual o professor faz parte, deve validar a pré-inscrição, confirmando que o professor necessita daquela formação. d) As instituições de ensino, de posse do relatório de validações, prosseguem com o processo seletivo e de matrículas a seu critério, para formar as turmas do PARFOR. É de responsabilidade das instituições comunicarem aos professores selecionados sobre o procedimento de matrícula<sup>1</sup>.

De acordo com a Plataforma Freire, a grande maioria dos professores cursistas do PARFOR são da Região Norte e Nordeste, conforme gráfico a seguir:



**Gráfico 1. Parfor: Percentual de matrículas ativas por Região, 2013.**

**Fonte: Plataforma Freire.**

<sup>1</sup> Ver <http://freire.mec.gov.br>

E com relação às unidades federativas, o Pará está em primeiro lugar, com um percentual a frente dos outros estados, seguido por Bahia e Amazonas, como podemos perceber no gráfico abaixo:



**Gráfico 2. Parfor: Percentual de matriculados por UF- 2009-2013.**

**Fonte: Plataforma Freire.**

Conforme o Relatório de Gestão PARFOR 2013, em 2013 foram solicitadas 361.020 vagas no PARFOR. Desse total 78,92% são da rede municipal e 21,08% da estadual. Com relação ao tipo de turma observa-se que 71,07% das vagas foram solicitadas em cursos de Primeira Licenciatura, 26,31% em de Segunda Licenciatura e 2,62% em Formação Pedagógica. Esse relatório aponta ainda que o curso de maior demanda é Pedagogia, seguido por Artes e Educação Especial.



**Gráfico 2. Parfor: Percentual de vagas solicitadas por curso em 2013.**

Fonte: Plataforma Freire.

No PARFOR, o professor cursista é significado como articulador entre a universidade, as escolas da educação básica e a sua comunidade. Tal articulação, espera-se, possibilita uma melhoria da qualidade educacional. Na próxima secção estudaremos como o PARFOR acontece na UEPB.

### **3.2. Formação de professores em serviço na UEPB**

A UEPB tem tradição em cursos de licenciatura. Atualmente, essa instituição oferece 52 cursos superiores, destes, 28 são cursos de licenciatura distribuídos em seus 8 *campi*. Além desses cursos de licenciatura, a UEPB oferece mais 03 cursos pelo PARFOR – Pedagogia, Educação Física e Filosofia em 6 pólos: Campina Grande, com 3 turmas - 02 de Pedagogia e 01 de Educação Física; da mesma forma em Patos; em Monteiro funcionam apenas 02 turmas de Pedagogia; Guarabira com 03 turmas - 02 turmas de Pedagogia e 01 de Filosofia; em João Pessoa apenas 02 turmas de Pedagogia e por fim, Catolé do Rocha com 01 turma de Pedagogia.

Todavia, estes não são os primeiros cursos em serviço a serem oferecidos por esta instituição. Já em 2001 a UEPB oferecia o Curso de Pedagogia em Regime

Especial a professores das redes públicas de ensino Estadual e Municipal. 82 municípios paraibanos foram atendidos<sup>2</sup> (Rocha, 2012).

Mesmo que recomendada pela Lei 9394/96 e necessária, pela escassez de professores habilitados ao magistério da educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental na Paraíba, a formação em serviço não era benquista pela comunidade acadêmica. Conforme Rocha (2012),

[...] a perspectiva de ser uma formação através de cursos iniciais em serviço não era bem vista pela comunidade acadêmica local, tendo em vista as críticas negativas atribuídas às modalidades em serviço - seja em regime presencial, semi-presencial ou à distância. Entretanto, mesmo contradizendo tal perspectiva, uma proposta para oferta de um curso de Pedagogia na modalidade em serviço foi apresentada à instituição.

Um projeto foi encaminhado para aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), revisado por professores responsáveis pelo setor da Pedagogia e então efetivado. O curso de formação em serviço ocorria aos sábados, em aulas semi-presenciais, destinados a professores em serviço de Educação Infantil e Fundamental I, das redes estadual e municipal de ensino.

O processo seletivo acontecia por meio de um vestibular especial, pois somente professores concorriam às vagas ofertadas. A conclusão da última turma do referido curso aconteceu em 2010<sup>3</sup>.

O curso de formação de professores em serviço não difere da formação regular quanto ao diploma, ambos recebem o mesmo diploma de graduação sem

<sup>2</sup>Ano do Vestibular e respectivos municípios: **2001** – Campina Grande; **03/2002** – Alagoa Grande, Algodão de Jandaíra, Barra de Santana, Duas Estradas, Esperança, Fagundes, Itatuba, Lagoa de Dentro, Pocinhos, Remígio, Santa Cecília, São Sebastião de Lagoa de Roça, Sumé, Umbuzeiro; **07/2002** – Alcantil, Areal, Aroeiras, Assunção, Barra de Santa Rosa, Barra de São Miguel, Boqueirão, Cabaceiras, Cacimbas, Caraúbas, Caturité, Gado Bravo, Gurjão, Jacaraú, Livramento, Natuba, Olivados, Parari, Pilões, Puxinanã, Queimadas, Riacho de Santo Antônio, Salgadinho, Santo André, São Domingos do Cariri, São José do Sabugi, Taperoá; **03/2003** – Barra de Santana, Cabedelo, Casserengue, Damião, Gurinhém, Ingá, Livramento, Pedra Lavrada, Pirpirituba, Queimadas, Riacho dos Cavalos, Serra Branca, Solânea; **02/2004** – Alcantil, Alhandra, Aroeiras, Caraúbas, Catolé do Rocha, coxixola, Cubati, Cuité, Juarez Távora, Livramento, Pedro Régis, São Domingos do Cariri, Sapé; **05/2005** – Barra de Santa Rosa, Caldas Brandão, Congo, Fagundes, Gado Bravo, Gurinhém, Prata, Santa Cecília, São Vicente do Seridó, Sertãozinho, Soledade, Sumé; **05/2006** – Barra de São Miguel, Belém, Boa Vista, Caiçara, Juarez Távora, Esperança, Itatuba, Junco do Seridó, Logradouro, Riacho dos Cavalos, Salgado de São Félix, Santa Luzia, Serra da Raiz, Solânea, Várzea; **05/2007** – Alhandra, Barra de São Miguel, Caaporã, Congo, Jericó, Juripiranga, Nova Palmeira, Ouro Velho, Prata, Santa Luzia, Serra Redonda, Várzea (ROCHA, 2012, p. 101).

<sup>3</sup>Segundo Rocha (2012, p.102) “Os processos seletivos eram organizados pela Comissão Permanente do Vestibular – COMVEST. O processo seletivo para o Curso de Pedagogia em Regime Especial abria vagas para os municípios parceiros de acordo com a demanda apresentada por cada um deles. Não havia um máximo de vagas oferecidas, mas exigia-se o suficiente para formar uma turma, ou seja, algo entre 35 e 40 professores (as) cursistas, em média” .

especificação da modalidade em que foi conferida.

Portanto, a formação de professores em serviço traz para os professores, formados em serviço, os mesmos benefícios dos alunos regulares do curso de Pedagogia, dando a estes o direito de estar em sala de aula, com qualificação regulamentada legalmente.

O quadro docente que atendia ao Curso de Pedagogia em Regime Especial e que hoje atende às licenciaturas do PARFOR é constituído por professores efetivos, substitutos e aposentados da UEPB. A seleção para esses professores atuarem se dá por meio da formação específica e pelos componentes que já ensinaram nas licenciaturas.

Tal como em nível nacional, a procura pelo curso de Pedagogia prevalece em todos os campi ou pólos que oferecem as licenciaturas do PARFOR na UEPB. As turmas do PARFOR, na UEPB, funcionam inicialmente com 30 alunos, sendo a maior parte destes alunos de primeira licenciatura. Em Campina Grande, atualmente, funcionam 02 turmas de Pedagogia, sendo que uma tem a integralização de curso datada para 2015.1 e 01 turma de Educação Física que está iniciando o curso. As aulas são ministradas aos sábados, com 10 horas aula. O material didático é ofertado pela instituição - apostilas em forma de módulos que, segundo a professora cursista P2, “serve muito para as minhas aulas, eu utilizo bastante”.

Na secção seguinte, iremos discutir sobre o PARFOR a partir das falas de professores formadores e professores cursistas.

### **3.2.1.O PARFOR na fala dos professores formadores e professores cursistas**

Neste item, propomo-nos a apresentar os discursos de professores formadores e professores cursistas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, com roteiros semi-estruturados previamente estabelecidos. O método do ciclo de política de Stephen Ball (MAINARDES, 2006) foi requisito para a elaboração do roteiro de entrevista na medida em que este método possibilita uma visão não linear. Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam

no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992).

As entrevistas aconteceram no *campus* I da UEPB, com alunas das turmas II e III de Pedagogia do PARFOR. Foram realizadas 5 entrevistas com professoras cursistas,<sup>2</sup> com professoras formadoras e 1 com a coordenadora do programa nessa instituição. Algumas professoras entrevistadas estavam fazendo a segunda graduação, outras, frequentavam pela primeira vez uma universidade, são professoras que possuíam formação no Ensino Médio e/ou Normal Médio.

De acordo com as entrevistadas, as mesmas tiveram conhecimento e acesso ao PARFOR por meio das Secretarias Municipais. As professoras cursistas foram incitadas a participar do Curso pela Lei 9394/96 e pelos secretários de educação dos municípios. Algumas conseguiram ingresso na primeira tentativa, outras não.

Conheci o programa do PARFOR por meio do secretário de educação, ele foi o grande responsável por eu estar aqui aprendendo tanto e ainda fui aceita no Curso na primeira inscrição (P1).

Eu soube do Curso de Pedagogia do PARFOR pela secretaria de Educação de Queimadas, me falaram que estava sendo exigido por Lei, logo me inscrevi e fui aceita(P3).

Fui informada na minha escola, que a secretaria de educação estava informando aos professores, que não tivesse graduação em Pedagogia e atuasse na área, que estava com inscrições para o Curso pelo PARFOR, porém não consegui na primeira tentativa, mas na segunda já consegui(P4).

Tive orientação da prefeitura e da secretaria de educação, por causa da questão da LDB, nós professores que estávamos em sala de aula sem formação, precisávamos fazer o curso de Pedagogia e eles estavam em parceria com a universidade. Então eu me inscrevi e fui aceita (P5).

Durante as entrevistas foi possível perceber no discurso das professoras cursistas certa satisfação quanto a estrutura pedagógica do PARFOR na UEPB. Vejamos alguns discursos,



O PARFOR veio a contribuir muito com a minha prática, porque a estrutura do curso foi pensada diretamente pra nós, que estamos em sala de aula, apesar de ser muito cansativo ficar o dia todo aqui, valeu muito a pena cada sábado. Além dos módulos que uso sempre para me basear nas minhas aulas. (P2)

Eu vejo o curso do PARFOR, como uma excelente oportunidade para nós que já estamos em sala de aula, porque ele permite que na semana a gente se dedique aos nossos alunos e no sábado venha aprender para melhor ensiná-los, além disso dá oportunidade para pessoas como eu que já tenho uma licenciatura e atuo em outra área. (P3).

Nós temos uma assistência muito boa da coordenação no geral, gosto das aulas no sábado, porque posso me dedicar a escola e a minha família na semana, e estudar com calma para o outro sábado, também tem os módulos que estudamos, eles ajudam a gente na prática de verdade. (P5).

Entendemos que o incentivo por parte das secretárias municipais, a prescrição da Lei 9394/96 e a necessidade de se tornar um profissional diplomado influenciaram a inserção dos professores cursistas no PARFOR, além dos familiares. Essas influências nos mostram que as políticas não se efetivam de forma isolada, mas sim em um contexto social próprio, Ball (2006). Para além disso, os professores buscam uma forma de pertencer ao grupo de professores formados ou em formação. Em entrevista as professoras dizem,

Estar no PARFOR para mim é, além da realização de um sonho em ter um curso superior, significa que eu posso falar com propriedade sobre o que constato na área da educação, porque em reuniões, eu falava algo e me sentia desvalorizada porque as minhas colegas que tinham formação não me escutavam, mesmo eu tendo mais experiência que elas. (P2)

A partir do PARFOR consigo me colocar melhor perante meus colegas de trabalho, na medida que este curso me dá suporte para falar com propriedade sobre os assuntos escolares e me reconhecer como professora. É como se eu tivesse conhecendo agora o que significa ser professora na visão dos meus colegas de trabalho que já possuem uma formação. (P4)

Ancoramo-nos em Campos (2008) para quando este diz que,

Pertencer a um grupo, é integrar-se a ele, compartilhar com seus membros seus valores, as suas crenças e sentimentos e as suas maneiras de ser e fazer. Pertencer a um grupo é se reconhecer como membro dele, é incorporar e assumir para si mesmo e para os outros esses princípios, esse estilo de vida unívoco que orienta as ações e apreciações de seus membros.

Nesse contexto, podemos dizer que o “desejo” dos professores cursistas em ser valorizados, é possível quando este é identificado como professor e quanto sujeito social, que precisa si reconhecer e ser reconhecido como tal. Campos (2008),

nos leva a refletir sobre esse sujeito social como grupo que partilha sentimentos, crenças e valores, que permite o reconhecimento a qual grupo pertence e se reconhece. Sendo assim, a identidade do professor não pode ser diferente, este precisa se reconhecer como sujeito participante desse grupo de profissionais da educação que compartilha de valores, crenças e sentimentos em comuns.

A identidade do professor não se constrói apenas pela vocação, há diversos fatores que contribuem para a construção dessa identidade. Campos (2008) aponta que essa identidade pode ser influenciada pelo local social, pela facilidade de inserção no mercado de trabalho e por uma realização pessoal, que antecede até mesmo o ingresso a sala de aula, porém esta se concretiza de fato quando o professor assume o seu papel em sala de aula e se reconhece como parte integrante desse grupo e se permite ser reconhecido, assumindo na íntegra o seu lugar como profissional e, por conseguinte, formando a sua identidade de professor.

Na fala dos professores cursistas é possível verificar uma vontade de pertencer a tal grupo, de ser reconhecido como professor que está cursando nível superior como qualquer sujeito do ensino superior regular. P3 fala que, “Nós alunas do PARFOR, sofremos preconceito, por fazermos o curso de pedagogia aos sábados e não da forma regular”. P1 desabafa que uma colega de trabalho diz, “O PARFOR deveria ser melhor organizado, aula uma vez por semana não vai ensinar nada a vocês”. E essa “vontade” se dá na medida em que os cursistas observam o curso um tanto “estereotipado” Rocha (2012), por sua maneira de ingresso, por sua organização como um todo.

Em meio a esses discursos de desvalorização do Curso de Pedagogia em serviço do PARFOR, por parte de sujeitos não participantes, anoro-me nos discursos dos professores cursistas para verificar as expectativas destes que fazem parte e que por vezes, defendem o curso com muita precisão, apesar de reconhecer que os Cursos em serviço não são a melhor formação, porém, para o momento emergencial, este se aplica como forma de contribuição para a melhoria do quadro de qualificação docente e, quiçá, da qualidade educacional.

As professoras cursistas dizem,

Fui surpreendida no primeiro dia de aula, muito bem recebida pelos colegas da turma I, pelos professores e no decorrer do curso pela forma dos professores articularem as aulas [...] quando tenho dúvida de alguma coisa vou no material das aulas, retomo o conteúdo e realizo minhas aulas da maneira correta. (P2)

A cada dia o PARFOR consegue superar as minhas expectativas e espero que ao final do curso eu saia uma professora muito, mais muito melhor do que entrei. (P4),

Para mim o PARFOR chegou na hora certa, aprendi muito e continuo aprendendo e colocando em prática tudo que aprendo. (P5)

As professoras cursistas demonstraram durante a entrevista uma satisfação quanto ao curso e ao programa, afirmaram que o PARFOR veio a somar a prática já existente, “[...] aprendi a unir a teoria e a prática, era o que me faltava para ajudar no ensino dos meus alunos” (P2). Dessa maneira já se externa a identidade profissional docente. Todas as entrevistadas falaram a respeito de estarem fazendo um curso superior em uma universidade pública como uma forma de valorização do próprio curso.

Os discursos das professoras concentram-se na qualidade na educação, pois, para estas, o diploma vai lhes conferir *status* profissional, além de fazer parte do grupo que tanto deseja, falaram também a respeito de acrescentar um adicional ao salário, bem como a respeitabilidade perante aos pais de seus alunos.

Estou na universidade porque desejo ser uma professora reconhecida por todos e respeitada, e também desejo um melhor no salário, pois quando fui falar a respeito disso com o secretário de educação ele disse: Quer ganhar mais? Então estude. E então vim estudar e fiquei encantada com o Curso. (P2).

[...] até os meus alunos falam que as minhas aulas estão mais criativas, que é melhor vim pra aula agora, dizem ainda que conseguem entender melhor o conteúdo. Minha família está orgulhosa de mim por estar em uma universidade pública. (P3)

Na fala das professoras formadoras, foi perceptível a valorização e o esmero com o curso e os professores cursistas. Chamou-nos atenção o fato de estas reconhecerem que as pessoas que procuram uma formação, mesmo depois de anos no magistério e responsabilidades da vida adulta adquiridas, tais como casamento e filhos, tivessem interesse em participar de uma graduação. Podemos perceber isso, na fala das professoras formadoras a seguir:

Vemos que os alunos do PARFOR, mesmo com uma carga horária semanal exaustiva, muitas vezes com filho até mesmo pequeno e marido, vêm para as aulas e conseguem produzir como os alunos da licenciatura em Pedagogia regular (Coordenadora do curso na UEPB).

É possível perceber que da mesma maneira que tem alunos esforçados no curso regular, também temos no curso em serviço do PARFOR, e é admirável o esforço destas, que na maioria das vezes são de alunas que já

são casadas, mães e mesmo assim assumiram a responsabilidade de fazer uma licenciatura aos sábados. (Professora Formadora 2).

Ainda falaram das dificuldades enfrentadas durante as aulas tais como,

A carga horária da semana é muito cansativa para esses alunos, a maioria trabalha em dois turnos quando chegam aqui, por vezes, não estudaram o texto, ou não fizeram a atividade [...] estão com sono, se cansam fácil. (Professora formadora 2).

Vejo como dificuldade nas minhas aulas a falta de comprometimento de alguns que de certa forma prejudica o grupo, o cansaço semanal que recai todo aos sábados [...] outro problema que vejo são os transportes porque alguns municípios não liberam e, portanto, tais alunos faltam muito. (Professora formadora 3).

Diante de tais fatos percebemos que, mesmo o curso de pedagogia em Regime Especial do PARFOR sendo estereotipado, este contribui para a melhoria da prática em sala de aula dessas professoras cursistas e de sua vida pessoal.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho concluímos que o trabalho do pesquisador é sempre inacabado, que sempre pode ser revisado. “É um trabalho árduo e ao mesmo tempo este serve como deleite, pois entendemos que a pesquisa é sobre algo do seu interesse” (ROCHA, 2012, p. 177).

A temática abordada neste trabalho, sobre formação de professores dos anos iniciais está longe de se esgotar devido a sua complexidade. Contudo, foi possível fazer uma viagem pela história da formação docente desde a sua institucionalização no Brasil até os dias atuais e ainda perceber que esta profissão foi pouco valorizada no decorrer dos séculos. Além da formação precária os professores serão mal remunerados e poucas eram as políticas direcionadas a esse profissional.

Diante das pesquisas feitas pelo INEP, que apontam números considerados preocupantes referentes ao quadro de formação dos docentes no Brasil e o relatório Jacques Delors que informam que a precarização da educação está relacionada a falta de formação dos professores, sendo assim o governo autoriza a formação em serviço PARFOR para que estes tivessem a oportunidade de fazer um Curso Superior. Tal programa, ainda que de forma precária, atende a um grande número de professores que estão em serviço há anos com formação em LOGOS, Ensino Médio e Normal. Os cursos em serviços carregam consigo um estereótipo por seu modo de seleção dos alunos para ingresso no Curso. Esse estereótipo aparece na fala dos professores cursistas, que citam os seus colegas de serviço como principais avaliadores desses cursos. Entretanto, os professores cursistas revelam em suas falas, quão significativa foi a sua entrada para o Curso de Pedagogia em Regime Especial. Notamos que o PARFOR significa além de uma realização profissional, uma realização pessoal para os professores cursistas, que até então não tinham o acesso à universidade. Entendemos ainda que esse Curso serviu para valorizá-los perante seus colegas, sua família, alunos e pais.

Foi possível verificar na pesquisa, que os professores formadores ainda que ressaltando positivamente o esforço e a vontade de estudar demonstrada por muitos professores cursistas, estes disseram que não veem o curso como a melhor opção, mas, na circunstância emergencial da educação brasileira, o PARFOR se justifica pela tentativa e possibilidade de contribuir para a melhoria da educação.

Mediante tais dados, entendemos que o curso de Pedagogia em Regime Especial, contribui para a formação dos professores cursistas, na medida em que estes buscam uma melhor qualificação para seu trabalho em sala de aula e de uma realização profissional, além de uma melhor remuneração. Não defendemos que esta modalidade de Ensino Superior seja a mais adequada, entretanto, diante dos dados referentes a qualidade da formação de professores no Brasil, esta formação, ainda que de forma emergencial, é uma alternativa para tal público acessar formação superior e, esperamos, contribuir para melhoria da educação no Brasil.

## ABSTRACT

This research deals with the issue of training teachers in service and the significance of this in the professional and personal lives of teachers to access . We sought as a general objective to analyze the impact of the training given by the Education Special Regime / PARFOR / UEPB in professional and personal lives of teachers that have accessed and specific objectives contextualize the Faculty of Education Special Regime / PARFOR offered by UEPB , the discursive cycles of educational policies , collect and systematize data through interviews with 5 participant teachers and trainers 2 teachers and the coordinator of the course at the institution on the Pedagogy Program Special Regime / PARFOR in 2014 offered by UEPB . Great is the provision of programs that contribute to the quality of education , and the PARFOR was created in 2009 as an emergency alternative to qualify more than 600,000 teachers who did not have higher education , even after the so-called Decade of Education , in partnership with capes , state , municipalities and institutions of higher education . To achieve the proposed ancoramo in the production of Stephen Ball (2004) and Mainardes (2006 ) , among other authors allowing non-linear appreciation, but in context , not state-centered and / or market, and through this framework notice in teachers' discourse the effects of policy on their teaching practice as well as in your personal life . We understand that this travel mode is an emergency and alternative to the precarious picture of teacher education that the country has at the time making it necessary to consider the complexity of knowledge, the media and the market.

Keywords : Teacher education . PARFOR . Quality in education.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Lei nº 8.025**, de 16 de março de 1881.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61**. Brasília: MEC/CNE, 1961.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71**. Brasília: MEC/CNE, 1971.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília: MEC/CNE, 2000.

\_\_\_\_\_. MEC: UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 9ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF, 2004. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, ju./dez. 2006. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em 28 de agosto de 2014.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em 26/09/2014.

CAMPOS, Jamerson Ramos. **“Era um sonho de criança”**: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. 2008. 173p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN. 2008.

FEITOSA, C. L. C. SANTOS, R. B. J. ROCHA, V. G. G. Significados atribuídos às Licenciaturas do PARFOR UEPB/CAPES/MEC In: **Congresso Nacional de Educação**, 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=1287>

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.



80, p. 136-167. set. 2002. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em 27.09.2014.

\_\_\_\_\_. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dezembro 2003. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em 12.09.2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Acesso em 13/12/2014

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, out. 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html> Acesso em 06/11/2014

Lei das Escolas das Primeiras Letras. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html) Acesso em 06/11/2014

MAUÉS, Olgaíses. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. 2003.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 10 , de 4 de abril de 1835**. Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino. Rio de Janeiro, 1835.

ROCHA, V. G. G. **SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS ÀS LICENCIATURAS DO PARFOR UEPB/CAPES/MEC**. Projeto de Iniciação Científica. PRPGP. UEPB. Campina Grande, PB. Cota 2013-2014.

\_\_\_\_\_. **Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para formação de professores (as)**. 2012. 191 f. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ. 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) Acesso em 08/11/2014.

\_\_\_\_\_. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

### **Sites pesquisados**

**CONSULTA SOBRE O PARFOR.** Disponível em:  
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> Acesso em 07 de novembro de 2014

**CONSULTA A HISTÓRIA DOS CICLO DE POLÍTICAS:** Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 10/12/2014

**CONSULTA AO INEP.** Disponível em:  
<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/196/197>.  
Acesso em 07 de novembro de 2014

\_\_\_\_\_. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em 01/12/2014

\_\_\_\_\_. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/> Acesso em 01/12/2014

# APÊNDICES

## APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES FORMADORES DO PARFOR.

### IDENTIFICAÇÃO

Cargo que ocupa na instituição:

A quanto tempo está no cargo:

Tempo de serviço na instituição:

Departamento:

Formação:

- 1) Como você interpreta a proposta do curso de Pedagogia/PARFOR na UEPB?
- 2) Quais as dificuldades enfrentadas durante as aulas?
- 3) É possível verificar os efeitos que o curso provoca na vida pessoal e profissional dos cursistas? Por favor, exemplifique.

Termo de aceite

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar desta pesquisa, autorizo o uso e divulgação dos dados, desde que preservada a minha identidade, resguardando-me o direito de desistir a qualquer momento.

## APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES CURSISTAS DO PARFOR.

Sexo:	Idade:
Profissão:	Tempo no cargo/função:
Estado Civil:Nº de Filhos:	Pólo:
Renda Familiar:	Área: ( )urbana ( ) rural
Cidade de Moradia:	

- 1) Como soube do PARFOR (licenciatura em pedagogia) e como teve acesso?
- 2) O que ou quem o (a) motivou a se inscrever no PARFOR?
- 3) Qual é a opinião dos seus familiares, da sua comunidade escolar inclusive os pais, da sua localidade sobre o fato de você estar na universidade?
- 4) O que dizem sobre o curso que você está fazendo?
- 5) Como foi seu primeiro dia de aula no PARFOR?
- 6) Quais eram suas expectativas? Elas foram atendidas?
- 7) O que você acha e como interpreta a Plataforma Freire?
- 8) Você gosta dos conteúdos (apostilas didáticas) oferecidos no curso?
- 9) Você consegue apreender todos os conteúdos estudados? Porque?
- 10) Os conteúdos estudados no curso de pedagogia (PARFOR) tem influenciado a sua pratica docente? De que forma?
- 11) Para você o que significa o curso de pedagogia no PARFOR?
- 12) As pessoas da sua escola principalmente os seus alunos, percebem mudanças na sua pratica? Quais? O que eles dizem?
- 13) É possível dizer que você conserva as mesmas opiniões, valores e práticas de quando entrou na universidade?
- 14) Quais as facilidades e dificuldades encontrados no curso de pedagogia (PARFOR)?
- 15) Quais as suas expectativas ao final do curso?
- 16) Se você pudesse fazer alguma alteração no formato desse curso quais seriam? Porque?
- 17) Há algumas questões que não abordamos e você gostaria de acrescentar sobre o curso?

Termo de aceite

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar desta pesquisa, autorizo o uso e divulgação dos dados, desde que preservada a minha identidade, resguardando-me o direito de desistir a qualquer momento.