



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

TAÍSSA SANTOS DE LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES  
EM SERVIÇO NO BRASIL: UMA EMERGÊNCIA/PERMANÊNCIA  
INSTITUCIONALIZADA.**

CAMPINA GRANDE – PB  
JULHO, 2012

TAÍSSA SANTOS DE LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES  
EM SERVIÇO NO BRASIL: UMA EMERGÊNCIA/PERMANÊNCIA  
INSTITUCIONALIZADA.**

Monografia apresentada ao Curso de  
Pedagogia da Universidade Estadual da  
Paraíba, em cumprimento a exigência para  
obtenção do grau de Licenciatura em  
Pedagogia.

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

CAMPINA GRANDE – PB  
JULHO, 2012

L628p

Lima, Taíssa Santos de.

Políticas públicas para a formação inicial de professores em serviço no Brasil [manuscrito]: uma emergência/permanência institucionalizada / Taíssa Santos de Lima. – 2012.

38 f.

Digitado.

Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2012.

“Orientação: Profa. Ma. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha, Departamento de Educação”.

1. Formação Docente. 2. Formação de Professores. 3. Políticas Públicas. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

TAÍSSA SANTOS DE LIMA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES  
EM SERVIÇO NO BRASIL: UMA EMERGÊNCIA/PERMANÊNCIA  
INSTITUCIONALIZADA

Monografia apresentada ao Curso de  
Pedagogia da Universidade Estadual da  
Paraíba, em cumprimento a exigência para  
obtenção do grau Pedagoga.

Aprovada em 03/07/12.

Wagda G. G. Rocha

Profª Ms. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha / UEPB (Orientadora)

Maria das Graças Ferreira de Lima

Profª Ms. Maria das Graças Ferreira de Lima/UEPB (Examinadora)

Cristina Sales Cruz

Profª Ms. Cristina Sales Cruz (Examinadora)

Campina Grande – PB

2012

A minha mãe, Socorro, por ter me incentivado e acompanhado com amor e dedicação no decorrer do curso e em todos os dias de minha vida e, ao meu pai José Carlos de Lima, (in memoriam) sempre presente em meu coração.

DEDICO

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que me permitiu a existência e, que está presente a todo instante.

A minha mãe, minha fortaleza e exemplo de mulher.

Ao meu pai, que mesmo estando comigo pouco tempo de vida, está sempre presente em meus pensamentos.

A minha avó Dona Bernadete, por sua simplicidade, amor e carinho.

A minha orientadora, professora Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha, pela dedicação, paciência e sabedoria que tornaram possível a realização deste trabalho.

A todos/as mestres/as pelo conhecimento dedicado durante o curso.

As minhas colegas da turma 2008.1 pelos significativos momentos que passamos juntas, em especial a Ana Paula Gomes de Oliveira e Rosemeire Nogueira Dias Mello pelo carinho e amizade.

A minha amiga Magna pelo incentivo e motivação tão relevantes durante o curso.

As minhas tias: Eliane, Erineide e Edilene. Ao meu tio Iremar e primas Thayná, Tamires e Angélica, pessoas essenciais em minha vida.

Meus sinceros agradecimentos a todos/as que contribuíram para a concretização deste sonho.

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação”.

**(Paulo Freire)**

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso discute as políticas públicas para a formação inicial de professores no Brasil, a partir da lei 9.394/96 e a extensão de prazo destas políticas para além da chamada década da educação (1997 – 2007). Assim como, discutir os possíveis desdobramentos desta extensão para a profissionalização docente. Metodologicamente fez-se uso da pesquisa qualitativa, e entrevistas realizadas para o PIBIC com 23 professores/as que acessaram o curso de pedagogia em regime especial oferecido pela UEPB, mas para este trabalho selecionamos apenas 6 entrevistas. Tomamos como base, a abordagem do método ciclo de políticas de Stephen Ball. Utiliza-se como referência, textos de alguns/algumas autores/as como Brzezinski (2008), Freitas (1999; 2002; 2003; 2007) e Gatti et al (2011). O texto apresenta um breve histórico sobre os eventos que marcaram a educação dos anos de 1960 até os anos de 1990, período em que a formação de professores ganha destaque nas reformas educativas financiadas e implementadas por organismos internacionais, em seguida discute-se a continuidade e ampliação da oferta de cursos em serviço. E por fim, o texto tece considerações que realçam a continuidade das políticas públicas para a formação de professores pós década da educação, uma vez que estas políticas foram criadas emergencialmente para suprir a falta de professores qualificados em um dado momento histórico (1997 – 2007). A escolha pela temática emergiu de pesquisa oriunda do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) intitulada Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para a formação de professores, cota 2010-2011. Assim, destaca-se a relevância social e acadêmica desta temática, uma vez que, a formação de professores no Brasil se caracteriza como relevante objeto de investigação e discussão e tendo em vista que, muito se tem questionado sobre a qualificação docente.

**PALAVRAS CHAVE:** Políticas públicas. Formação de professores. Formação em serviço.



## LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós -graduação e Pesquisa em Educação

CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CUC- Centro Universitário Claretiano

DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

FIC- Faculdades Integradas de Cruzeiro

FORUMDIR- Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Brasileiras

FFCL- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava

FSA- Centro Universitário Fundação Santo André

IES- Instituições de Ensino Superior

IFESP- Faculdades Integradas de Caratinga

IFRS- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFPA- Instituto Federal do Pará

ISES- Institutos Superiores de Educação

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MACKENZIE- Universidade Presbiteriana Mackenzie

PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UEA- Universidade do Estado do Amazonas

UECE- Universidade Estadual do Ceará

UEM- Universidade Estadual de Maringá

UENF- Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UEPA- Universidade do Estado do Pará

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UEPB- Universidade Estadual da Paraíba

UERGS- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC- Universidade Estadual de Santa Cruz  
UESP- Universidade Estadual Paulista  
UFAM- Universidade Federal do Amazonas  
UFAL- Universidade Federal de Alagoas  
UFBA- Universidade Federal da Bahia  
UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados  
UFMA- Universidade Federal do Maranhão  
UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso  
UFPA- Universidade Federal do Pará  
UFPB- Universidade Federal da Paraíba  
UFOPA- Universidade Federal do Oeste do Pará  
UFPI- Universidade Federal do Piauí  
UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFSM- Universidade Federal de Santa Maria  
UFT- Universidade Federal do Tocantins  
UNAERP- Universidade de Ribeirão Preto  
UNASP- Centro Universitário Adventista de São Paulo  
UNEB- Universidade do Estado da Bahia  
UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICRUZ- Universidade de Cruz Alta  
UNIOSTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
UNIPAMPA- Universidade Federal do Pampa  
UNIR- Universidade Federal de Rondônia  
UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
UNISALESIANO- Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium  
UNISANTOS- Universidade Católica de Santos  
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
UNISO- Universidade de Sorocaba  
UNITINS- Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy  
UPE- Universidade de Pernambuco

UPF- Universidade de Passo Fundo

URI- Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões

UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UVA- Universidade do Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

	PÁGINA
<b>RESUMO</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1960 A 1990: BREVE HISTÓRICO</b> .....	14
1.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCATIVAS.....	19
<b>2.0 FORMAÇÃO INICIAL EM SERVIÇO: POSSIBILIDADES E LIMITES</b> .....	23
2.1 DA TEMPORALIDADE À PERMANÊNCIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL PÓS DÉCADA DA EDUCAÇÃO.....	25
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	34
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	36

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso é fruto de pesquisa oriunda do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), intitulada Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para formação de professores, cota 2010-2011, realizada com 23 professores/as da educação básica que acessaram o curso de formação inicial em serviço, executado pela UEPB nos anos de 2001 a 2010, com o objetivo de analisar o impacto desta formação na prática destes/as professores/as, porém para este trabalho selecionamos apenas 6 entrevistas. A proposta deste trabalho é discutir a política de formação inicial de professores em serviço a partir da lei 9.394/96, bem como analisar a extensão de prazo da política de formação inicial em serviço para além da chamada década da educação (1997-2007) e os possíveis desdobramentos para a profissionalização docente. É relevante ressaltar que o objetivo deste trabalho não é inferiorizar os cursos de formação inicial em serviço, nem tão pouco os sujeitos que acessaram esta modalidade de ensino.

Para tanto, na referida pesquisa tomamos como base a abordagem do método ciclo de políticas de Stephen Ball que, nos auxiliou na contextualização do objeto em tela nos ciclos discursivos das políticas educacionais, bem como na sistematização dos dados obtidos em relação ao curso.

Logo, destaca-se a relevância social e acadêmica desta temática, uma vez que a formação de professores no Brasil se configura como um importante objeto de discussão, pois muito se tem questionado sobre a qualificação docente e, principalmente, sobre a formação em serviço que para autores como Freitas, Brzezinski, Maués, Scheibe, Dias e Lopes e Bazzo tem se caracterizado como uma formação de caráter aligeirado que tem como único objetivo diplomar os professores considerados “leigos”.

Para isto fez-se uso da pesquisa qualitativa como recurso metodológico, visto que, este tipo de metodologia não trabalha com dados quantificáveis, uma vez que, estuda uma dada realidade de forma holística, permitindo relacionar o sujeito com a realidade na qual está inserido (André, 2008).

Neste sentido, por discorrer sobre a política educacional, e especificamente, sobre a política de formação inicial de professores em serviço, torna-se relevante o uso da pesquisa qualitativa, já que estará em destaque no percurso desta investigação a extensão da política de formação inicial de professores em serviço no Brasil, tendo como base a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e, os possíveis desdobramentos dessa política na profissionalização docente.

Em virtude do objeto a ser investigado, tomamos como embasamento teórico, Stephen Ball (2006), pesquisador das políticas educacionais, que discute a não linearidade das políticas. Para Ball, um texto político admite várias possibilidades de leituras e interpretações de acordo com o contexto e os próprios sujeitos que desenvolvem tais ações.

Deste modo, os profissionais da educação não devem ser considerados o objeto, o alvo das políticas, meros expectadores, mas sim sujeitos na construção dessas políticas, sujeitos que são capazes de interpretar e contribuir para a (re) construção de políticas implementadas.

Este trabalho possui dados provenientes de pesquisas oriundas do PIBIC, obtidos no decurso da pesquisa: Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para a formação de professores, bem como entrevistas realizadas com 6 professores/as que acessaram o curso de pedagogia em regime especial desenvolvido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Além disso, coleta de dados em sites especializados, tal como, o site da Plataforma Freire, que auxiliou na organização de um quadro que apresenta as instituições participantes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), programa que oferta vagas para os professores da educação básica em exercício na rede pública de ensino.

Logo, o trabalho está organizado em dois capítulos: no primeiro um breve histórico da política de formação de professores no Brasil de 1960 a 1990, bem como a discussão da política de formação de professores no contexto das reformas educativas, visto que os anos de 1990 considerados como década da educação, foram marcados pela implementação de políticas destinadas a formação de professores da educação básica, tendo em vista a grande quantidade de professores no país sem formação em nível superior para atuar na educação básica. O segundo capítulo traz uma análise da formação inicial em serviço, suas possibilidades e limites, assim como discute a temporalidade e permanência das políticas de formação inicial de professores em serviço que foram criadas para atender à demanda por formação até o final da década da educação (2007) e que extrapolaram esta determinação legal prevista na LDB 9.394/96.

## **1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1960 À 1990: BREVE HISTÓRICO**

Este capítulo apresenta um breve histórico acerca da trajetória da formação de professores no Brasil, temática que se tornou objeto de análise e discussão no país nos últimos anos por estudiosos, pesquisadores, entidades e movimentos em prol da educação como a Associação Nacional de Pós – graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) entre outras. Essas discussões dizem respeito, principalmente, à possibilidade ou ao fato de que as políticas de formação de professores no Brasil estão sujeitas à influência do capitalismo que opera como um fator determinante na implantação das políticas públicas em educação.

Conforme Oliveira (2002) e Brzezinski (2008), a educação é vista como uma estratégia do Estado para manter o poder e, deste modo, contrabalancear os seus interesses com as necessidades da sociedade e essa, por sua vez, está subordinada aos interesses de um Estado de caráter regulador, que atribui para a educação básica um modelo de formação pautado no desenvolvimento de competências e qualidades, condições estas bastante almeçadas em uma sociedade de economia moderna que prioriza a produtividade. Ou seja, a educação é vista como uma forma de garantir a manutenção das relações de produção e o/a professor/a por sua vez é visto/a como um/a intermediário/a na manutenção dessas relações.

Nesta perspectiva as políticas de formação de professores no Brasil delinearão-se como políticas compensatórias, de cunho assistencialista, financiadas por um Estado regulador e interventor que tem como pretensão manter uma certa ordem entre os interesses do mercado e os interesses da sociedade (Oliveira, 2002).

Neste contexto, faz-se necessário destacar, mesmo que em linhas gerais, os eventos que marcaram a educação brasileira nos anos 1960, 1970 e 1980 para que deste modo possamos discutir as políticas públicas nos anos 1990 que são considerados por alguns autores como a “década da educação”, por ter sido um período marcado pelas reformas educativas implementadas e financiadas por organismos internacionais a exemplo do Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, entre outros, que apresentaram metas para a educação estabelecidas na Conferência Mundial Sobre

Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, momento de grande importância para a educação não só no Brasil, mas também para a educação em outros países, cuja principal meta seria “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância” (UNESCO, 2001 p.5) .

Entretanto, destacamos a educação brasileira nos anos de 1960, período em que foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a lei 4.024/61. Neste período, a formação de professores tinha como foco a formação de um profissional competente e eficiente. Conforme Dias e Lopes (2003), a atuação do professor seguia um rigoroso controle por parte dos supervisores educacionais que orientavam o processo de ensino. Assim, no trabalho do/a professor/a não havia espaço para improvisos nem tão pouco para que refletisse sobre o seu trabalho. Sua função estava relegada ao caráter técnico.

Nos anos de 1970 o caráter tecnicista que imperou na década de 1960 ainda exerce forte influência na educação e, por sua vez, no trabalho do professor que, ainda de acordo com Dias e Lopes (idem), era um profissional que não tinha autonomia sobre o seu trabalho e deveria desempenhar comportamentos que garantissem a eficiência e a racionalização do processo de ensino aprendizagem e, assim, atendessem às expectativas do mercado de trabalho. Com isto, desenvolvia-se um trabalho meramente técnico com extrema valorização ao fazer do professor. Nesse período, foi instituída a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus lei 5.692/71 que trouxe modificações significativas no tocante à formação de professores no Brasil, conforme destaca Oliveira (2002, s.p)

A regra geral para a formação do professor, ditada pelo artigo 30 da Lei 5.692/71 evidencia a existência de dois esquemas: o primeiro, correspondente à formação dada por cursos regulares e, o segundo, correspondendo à formação regular acrescida de estudos adicionais, pressupondo a existência de 5 níveis de formação de professores, a saber: 1) *formação de nível de 2º grau*, destinada a formar o professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau; 2) *formação de nível de 2º grau com 1 ano de estudos adicionais*, para formar o professor apto a lecionar até a 6ª série do 1º grau; 3) *formação superior em licenciatura curta*, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau; 4) *formação em licenciatura curta mais estudos adicionais*, preparando o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, apto a lecionar até a 2ª série do 2º grau; 5) *formação em nível superior em licenciatura plena*, destinada a preparar o professor de disciplina, apto a lecionar até a última série do 2º grau.

Ainda que feitas estas modificações no que diz respeito aos níveis de formação do professor, prevaleceu, no entanto, a preocupação com a formação de especialistas voltada para atividades específicas e técnicas. Embora a formação fosse concedida no nível superior em



licenciatura plena. Como podemos observar na citação acima, a formação continuava contribuindo, sobremaneira, para o aprimoramento de técnicas que permitissem a qualificação ou certificação dos alunos, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o mercado de trabalho.

Nos anos de 1980, como destaca Freitas (2002), houve uma reação ao pensamento tecnicista predominante, ainda que em oposição a esta reação se mantivesse no país (com menos vigor) a ideia de um professor dotado de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, tal qual a ideia existente na década de 1970. Como menciona Freitas (2002, p. 139)

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Esta ruptura deve-se em grande parte ao movimento dos educadores, que desde o final dos anos de 1970 esforça-se no sentido de provocar mudanças e melhorias na educação e na formação de professores, buscando romper com a ideia de formação docente que restringe a autonomia do professor sobre o seu trabalho, sua capacidade de refletir criticamente a realidade na qual está inserido, um modelo de formação que impõe amarras ao professor. Como ainda menciona Freitas (1999, p.19)

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) – que se organiza a partir de 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Conarcfe) –, no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, vem contribuindo com essa discussão, construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país.

Já, nos anos de 1990, foram implementadas reformas educacionais que atribuíram ao professor o papel de preparar os sujeitos para a sociedade atual, tendo em vista a relevância do momento histórico. Conforme Bazzo (2004, p.273)

As reformas educacionais em todos os tempos têm por objetivo adequar o sistema educacional ao modelo de sociedade e de acumulação proposto em um dado momento histórico por reformas do próprio Estado. [...] e o professor neste contexto, aparece como o agente de mudança, responsável pela realização do ideário educacional de cada época.

Assim, as reformas educativas no Brasil tiveram como objetivo adequar a educação ao modelo de sociedade vigente nos anos de 1990, na qual características como: eficiência, competência, racionalidade e produtividade foram priorizadas. Neste contexto, a formação de professores apresenta-se como principal meio para essa adequação, tendo em vista que organismos internacionais como o Banco Mundial, UNESCO, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, entre outros, viram na figura do/a professor/a um/a agente de transformação social e importante colaborador/a no combate às desigualdades sociais, assim como, a figura de um profissional capaz de contribuir para o crescimento econômico do país, promovendo mudanças na sociedade. Conforme relatório do Fórum Mundial de Educação em Dakar (UNESCO, 2001 p.24)

Os professores são atores essenciais na promoção da educação de qualidade, quer nas escolas, quer em programas comunitários mais flexíveis; são defensores e catalisadores da mudança. Nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores.

Muitas são as discussões que apontam o professor como culpado pelo fracasso escolar e pela falta de qualidade na educação e, ao ser apontado como culpado pelo fracasso escolar, logo se questiona a qualidade da formação que foi recebida por esse professor (MAUÉS, 2003). Conforme Michels (2006) esta culpabilização dos professores em relação à educação, é apontada por alguns organismos internacionais que argumentam que a falta de formação adequada dos professores brasileiros é fator cooperante para o insucesso dos alunos, ideia que não é de todo irrefutável, se lembrarmos que no período das reformas educativas implementadas no Brasil existia um número considerável de professores sem formação inicial, atuando na educação básica, o que ainda existe nos dias atuais, mas em números reduzidos.

Neste sentido, as políticas propostas para a formação de professores delinear-se em torno da aquisição de habilidades e competências necessárias para que o professor desenvolvesse o seu trabalho, de forma a melhorar os resultados e a qualidade da educação no país, características que se consolidaram com a elaboração da lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, como indica Bazzo (2004, p.274)

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em dezembro de 1996, representou um marco significativo na institucionalização das reformas educativas requeridas pelo processo de reforma do Estado em andamento no país. No centro delas coloca-se estrategicamente a questão da formação dos profissionais da educação.

Com a aprovação desta lei foram propostas alterações em relação à formação de professores, especificamente, em seu artigo 62 que traz consigo a exigência da formação de professores em nível superior para lecionar na educação básica até o final da década da educação, evidenciando o conceito de competências que em conformidade com Dias e Lopes (2003) apresenta-se como o núcleo, no qual se organizam discursos sobre a qualidade da formação docente.

Este trabalho esclarece, de forma breve, o que vem a ser o termo competência, conceito que permeou todas as décadas aqui apresentadas até o momento, e que retorna ao centro das discussões sobre a qualidade da formação oferecida aos/as docentes até os dias atuais.

De acordo com Perrenoud (1999), há muitas possibilidades de significação para o conceito de competências, entretanto, ele a define como a capacidade de ação eficiente perante uma determinada situação fundamentado/a em conhecimentos, porém sem restringir-se a estes.

Nas reformas educacionais este conceito foi atrelado apenas à prática do professor, de forma a exaltar apenas as aplicações práticas dos seus conhecimentos, ou seja, há um desvirtuamento deste conceito. Toda prática deve ser fundamentada, adquirir competência é ser capaz de estabelecer uma relação recíproca entre teoria e prática, ação e reflexão. Agora, a discussão é mais voltada à formação de professores, no contexto das reformas educativas a partir dos 1990.

## 1.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCATIVAS

Um dos pontos que merece destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 é que, com a implementação desta lei foram criados uma diversidade de locais destinados à formação de professores. Diversificaram-se os espaços de formação de professores a exemplo dos Institutos Superiores de Educação – ISEs que passaram a existir de forma integralizada às universidades ou mesmo em separado destas (SCHEIBE, 2003). Instituiu-se da mesma forma o curso normal superior – curso de caráter técnico, podendo ser oferecido em serviço ou não, e que geralmente estão inseridos nos Institutos Superiores de Educação.

O curso normal superior de certa forma, em um dado momento, representou a possibilidade ou ameaça, de assumir a responsabilidade pela formação de professores para a educação infantil e series iniciais, o que colocou em questão a formação que era oferecida pelo curso de Pedagogia, ao passo que, essa criação de novos espaços de formação retirou das universidades a exclusividade pela formação docente, que passou a ser oferecida não só em universidades, mas em centros universitários de educação, faculdades isoladas e nos ISEs. Em conformidade com Freitas (2003, p. 1101)

A criação, na LDB, *de novas instâncias e cursos de formação*, como os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e o curso normal superior (Art. 63), atendeu ao *objetivo de diversificação* das Instituições de Ensino Superior (IES) imposto pelos organismos financiadores internacionais aos diferentes países, visando a reduzir os altos custos com a formação desenvolvida em instituições universitárias com investigação e pesquisa, a partilhar a ampliação da oferta de ensino superior com instituições privadas e a tornar mais ágil, prática e eficiente a formação dos quadros do magistério[...].

Também para Bazzo (2004), o estabelecimento dos ISEs nos dias atuais, vem se tornando motivo de inquietação para muitos educadores que durante anos vêm sustentando uma formação consistente atrelada à pesquisa em cursos de licenciatura plena nas universidades. Para esses educadores a formação fora deste espaço poderá descaracterizar e desvalorizar a profissão docente, visto que, as exigências neste tipo de formação são bem menores em relação à formação oferecida pela universidade, que disponibiliza ou tenta manter uma formação em que há interação entre ensino, pesquisa e extensão.

Particularmente, esta idéia de diversificação não é incontestável, e por sua vez os ISEs, apresentam-se como instituições de ensino incumbidas de uma formação de caráter técnico e

profissionalizante. Este tipo de formação apresenta certa semelhança à que era oferecida na década de 1970, voltada apenas para a prática do professor e que se acreditava responder as necessidades da época, tendo em vista que, para cada época há um sujeito, uma formação.

Com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da educação básica instituída pela resolução CNE/CP n. 01/2002, o termo competências volta ao centro das discussões e conforme as DCNs o desenvolvimento de competências deve constituir-se como núcleo dos cursos de formação.

De acordo com Dias e Lopes (2003), a valorização das competências poderá conferir ao currículo de alguns cursos de formação um caráter fragmentado e aligeirado de uma formação que terá como único objetivo certificar os professores, levando em conta uma formação voltada para a aplicação prática. Este tipo de formação caracteriza-se como uma espécie de treinamento no qual a principal preocupação é com a prática do professor, oferecendo uma formação restrita em que se valoriza o fazer em detrimento do saber, tal qual o tipo de formação que é oferecida no curso normal superior que apresenta objetivos diferentes dos cursos de Pedagogia na modalidade em serviço que buscam oferecer teoria para as/os professores/as que já possuem a prática.

Entendemos que os cursos de formação de professores devem ter os conhecimentos teóricos como base do currículo, contudo é importante ressaltar o fazer do/a professor/a, sua prática, a experiência adquirida no cotidiano da escola, de modo que teoria e prática tenham uma relação de interação, pois é a teoria que irá oferecer subsídios para a formação intelectual e política do professor de forma que este se torne crítico e reflexivo e a prática é o local em que o professor irá se deparar com situações reais. Logo, destaca-se que a discussão, ora realizada, não tem como propósito menosprezar o tipo de formação oferecida pelo curso normal superior, mas unicamente destacar seu caráter técnico.

Quanto ao lugar da teoria e da prática na formação do professor, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001 p.99), estabelece os seguintes princípios para os cursos de formação:

- a) a sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na educação básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;

Como menciona o PNE (2001), a interação entre teoria e prática nos cursos de formação docente é de suma importância para a formação do professor sejam eles na

modalidade em serviço ou não. Neste sentido, as políticas públicas para a formação inicial de professores em serviço são criadas, com a intenção de oferecer o conhecimento teórico para àqueles/àquelas professores/as que, preconceituosamente são chamados de leigos, por não terem o conhecimento teórico específico da profissão.

Para Brzezinski (1999) torna-se evidente que o Brasil tem optado por um “modelo” de formação docente que se resume a certificar e não a conceder uma formação de qualidade aos professores considerados leigos, ou “aos futuros professores”, conforme a LDB 9394/96. Concordamos com a autora, pois cremos que as políticas públicas para a formação de professores/as em nosso país se preocupam apenas com números, com um contingente de pessoas que portarão um diploma, um certificado, quando deveriam preocupar-se em oferecer uma formação de qualidade àqueles/àquelas que por algum motivo não tiveram a oportunidade de qualificar-se, de ter uma formação inicial.

Nesse sentido, como afirma Gatti et al (2011) é preciso repensar as políticas públicas para a formação de professores no Brasil, no tocante às instituições formadoras e seus currículos. Desse modo, não existe qualidade em processos de formação que não se organizem em torno de uma formação inicial consistente, tendo em vista que esta é essencial para o exercício da profissão e, por ser essencial, deve ser bem elaborada tendo em vista as necessidades dos/as professores/as, para que possa surtir efeito, pois sem uma formação de qualidade, os/as professores/as não poderão contribuir para a tão almejada educação de qualidade.

Sobre a qualidade da educação o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (BRASIL, 1996 p.153) aponta:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivação requeridas.

O argumento qualidade na educação, há tempos, tem sido utilizado para exigir um melhor desempenho dos professores, já que estes e sua má formação são considerados culpados pelos péssimos resultados da educação brasileira, em dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (MAÚES, 2003). Todavia, não se pode responsabilizar apenas os professores pela qualidade e resultados da educação em nosso país, visto que, poucas são as iniciativas tomadas em relação à formação inicial de professores. Temos observado na atualidade a disseminação e estabilização de políticas que visam reparar

os danos causados pela ausência de uma formação inicial de qualidade, comprovada pelo fato de muitos professores estarem em sala de aula sem a formação adequada exigida pela LDB 9394/96, ou com uma formação abaixo da exigida.

Nesta lógica, entram em cena os cursos de formação em serviço, pois são pensadas e criadas políticas públicas para a formação de professores “leigos”, surgindo uma multiplicidade de cursos de formação em serviço tanto de caráter público, como privado.

Estes cursos caracterizam-se como cursos aligeirados, de curta duração, graduações a serem cursadas, por vezes, à distância, que podem ocorrer através de parcerias entre as prefeituras dos municípios e as instituições públicas, ou mesmo privadas por intermédio de contratos.

Ao oferecer este tipo de formação o setor privado acaba fazendo às vezes do público e responsabilizando-se por uma política que deveria ser pública e assumida de forma efetiva pelo Estado, que tem por obrigação oferecer uma formação inicial de qualidade para que não haja necessidade de criar políticas compensatórias e culpabilizar os professores por sua má formação. Ao discutir esta questão, autores como FREITAS (2003), SCHEIBE (2003) e BRZEZINSKI (2008) destacam que esse tipo de formação oferecida em serviço, poderá contribuir sobremodo para a desvalorização da profissão docente, uma vez que esses cursos priorizam apenas o ensino, o saber fazer do professor.

## 2 FORMAÇÃO INICIAL EM SERVIÇO: POSSIBILIDADES E LIMITES

Neste capítulo abordaremos a questão da formação de professores em serviço no Brasil. Ancorada na abordagem do método ciclo de políticas, de Stephen Ball, partimos do pressuposto de que as decisões políticas norteiam a educação e que o poder político, tanto local, como nacional, orientam os projetos de políticas públicas educacionais, ou seja, projetos são suprimidos ou reformulados a cada mudança de governo, uma vez que, “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE *et al apud* MAINARDES, 2006 p.52).

Como sabemos, as políticas implementadas para a formação de professores/as, fundamentam-se na LDB 9394/96 e fazem parte da exigência do contexto histórico que já não admite a atuação de professores/as sem formação. Conforme Brzezinski (2008, p.1146)

“Treinamento” foi uma modalidade de formação continuada presencial de inspiração tecnicista que norteou a “reciclagem” de professores. Faço notar que o dispositivo da LDB/1996 foi endereçado aos “professores” leigos atuantes na educação básica. O legislador teve a intenção de corrigir um desvio das políticas educacionais: os sistemas de ensino admitiram pessoas sem serem formadas, em conseqüência herdaram a obrigatoriedade de capacitá-las.

Conforme a autora acima citada, ao admitir pessoas sem formação na educação básica os resultados refletem na qualidade e nos escores da educação, bem como na qualidade das políticas criadas e implementadas para tentar reverter esta situação. São políticas cujos efeitos nem sempre correspondem ao esperado já que “as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados [...]” (BALL *apud* MAINARDES, 2006, p.54) que podem ser positivos em uma determinada localidade, e/ou negativos em outra, tendo em vista que, a política tem um significado distinto para cada grupo ao qual se destina.

Estas políticas de formação de professores em serviço apresentam como principal particularidade a oferta de cursos aligeirados, o que se caracteriza como uma das principais fragilidades do curso, tendo em vista que, o tempo de duração destes cursos é bem menor que em outras modalidades. Mas este fator não deve ser utilizado como motor para inferiorizar esta modalidade de ensino, uma vez que estes cursos foram criados em caráter emergencial para suprir as necessidades e demandas provenientes da educação básica no exercício da docência. Conforme menciona Rocha (2001, p.24-25), estes



São cursos emergenciais para suprir uma necessidade localizada, ou seja, a formação de professores já em exercício. A necessidade dessa formação não se restringe aos estados mais carentes do Brasil, visto que, os cursos também são oferecidos nos estados mais ricos da nação, inclusive estados que sediam centros de excelência em ensino e pesquisa, a exemplo de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

É perceptível que a falta de professores/as habilitados/as não se concentra apenas na região Nordeste, mas também em outras regiões brasileiras como mencionou a autora acima. A falta de formação por parte de professores/professoras em exercício é um problema que afetou e ainda afeta todo o país, não é um problema localizado, bem como a iniciativa de oferecer cursos de formação em serviço não foi apenas de instituições públicas, mas também das privadas. As IES públicas que, em sua maioria, envidaram esforços na criação e realização de programas de formação de professores em serviço, tanto na modalidade Educação a Distância (EAD), como nas modalidades presencial e semipresencial.

De acordo com um levantamento realizado por Rocha (2010), um total de 63 instituições, entre elas públicas federais, estaduais<sup>1</sup> ofereceram cursos em serviço no país. Através deste dado, pode-se perceber o número notável de instituições que proporcionaram o acesso de professores considerados “leigos” à educação superior como forma de solucionar, ou melhor, amenizar os problemas causados pela ausência de formação por parte desses/as professores/as. Quando se fala em amenizar destacamos a continuidade dessas políticas, visto que, ainda há um número considerável de professores em exercício na educação básica sem formação apropriada, assim como de universidades que continuam a oferecer a formação inicial de professores em serviço no país.

A seguir, evidenciamos alguns programas e políticas que assinalam a permanência dessas políticas para a formação de professores no cenário educacional brasileiro.

---

<sup>1</sup> Dentre as instituições pesquisadas apenas a PUC-Rio e a PUC-SP aparecem em consórcio com instituições públicas.

## 2.1 DA TEMPORALIDADE À PERMANÊNCIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL PÓS DÉCADA DA EDUCAÇÃO (1997-2007)

Um dos fatores que assinalam a permanência dos cursos de formação em serviço no Brasil é a continuidade e ampliação da oferta de cursos de pedagogia em serviço oferecidos pelo Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, por meio de um sistema denominado Plataforma Freire. A formulação e implementação do PARFOR ocorreu posteriormente à instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no ano de 2009, pelo decreto de nº 6.755, com a finalidade de estabelecer a atuação da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a um “regime de colaboração” que consiste na partilha de responsabilidades entre a União, Distrito Federal, Estados e Municípios para a promoção de programas de incentivo à formação inicial e continuada dos professores da educação básica, a fim de melhorar a qualidade da formação docente e, por sua vez, a qualidade da educação. Conforme Gatti et al (2011, p.54-55)

A formulação do PARFOR, que se seguiu à definição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios e as IPES para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB.

As ações implementadas por esta política ocorreram em conformidade com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, especificamente em seu plano de metas intitulado: “Compromisso Todos Pela Educação, criado em 2007 e que se caracteriza como um programa estratégico do PDE. Desse modo, a União, os estados e os municípios aderiram ao Plano de Ações Articuladas - PAR, do qual o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR é parte integrante, e tem como agência de fomento a Capes. Quanto à atuação da Capes junto ao PARFOR, Gatti et al (2011, p. 55) destaca

A Capes gerencia e acompanha o processo de proposição, inscrição e execução dos planos estratégicos dos estados em parceria com as IESs participantes, os quais devem propor cursos para atender às carências regionais em áreas estratégicas, respaldadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Para tanto, a Capes criou um sistema informatizado, a Plataforma Freire, pelo qual os professores das redes públicas se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada, mediante pré inscrição.

O PARFOR, por intermédio da Plataforma Freire, oferece ao docente que esta no exercício da profissão, mas sem a formação adequada, a oportunidade de adquirir o grau universitário nos cursos denominados de 1º licenciatura.

Com base nos estudos realizados, observa-se que a política de formação inicial em serviço vem se estabilizando, passando a ser uma espécie de política permanente, contrariando a proposição inicial que, conforme a LDB 9394/96, era atender às necessidades da chamada “década da educação”, que em seu artigo 87, parágrafo 4º, determina que ao término da década da educação (1997-2007) só seriam aceitos professores com habilitação em nível superior ou treinados em serviço. A implementação do Plano Nacional de Formação de Professores e, por sua vez, do PARFOR, demonstram que há uma extensão dessa política de formação. A partir dessa observação evidenciamos, para apreciação, um levantamento das universidades que ainda oferecem o curso de pedagogia em serviço em parceria com o PARFOR.

REGIÃO	ESTADO	IES	MODALIDADE	FORMAÇÃO OFERECIDA
NORTE	Tocantins	UFT	Presencial a distância	Formação Inicial 1ª licenciatura
		UNITINS		
	Pará	UFPA UFOPA IFPA UEPA	Presencial	Formação Inicial 1ª licenciatura
	Amazonas	UEA UFAM	Presencial	Formação Inicial 1ª licenciatura
NORDESTE	Alagoas	UFAL	a distância	Formação Inicial 1ª licenciatura
	Paraíba	UEPB	Presencial a distância	Formação Inicial 1ª licenciatura
		UFPB		
	Rio Grande do Norte	IFESP UFRN	Presencial a distância	Formação Inicial 1ª licenciatura
	Piauí	UFPI UESPI	Presencial	Formação Inicial 1ª licenciatura
	Pernambuco	UPE	Presencial	Formação Inicial 1ª licenciatura
Bahia	UFRB UESC UESB UNEB UFBA	Presencial	Formação Inicial 1ª licenciatura	

Cont. quadro	Ceará	UVA UECE	Presencial	Formação Inicial 1ª licenciatura
	Maranhão	UFMA	Presencial	Formação Inicial 1ª licenciatura
	Piauí	UFPI UESPI	Presencial	Formação Inicial 1ª licenciatura
SUL	Paraná	UTFPR UEM UNIOESTE	Presencial	Formação inicial – Formação pedagógica. Formação inicial 1ª licenciatura. Formação inicial
	Rio Grande do Sul	UERGS UNICRUZ URI UNIPAMPA UPF IFRS UNISINOS UFSM UFPeI	Presencial ----- ----- ----- ----- a distância ----- ----- -----	Formação Inicial 1ª licenciatura
SUDESTE	São Paulo	Centro Universitário Claretiano UNESP PUC UNASP UNAERP FFCL UNISALESIANO FIC FSA UNISANTOS MACKENZIE UNISO	Presencial	Formação Inicial 1ª licenciatura
	Rio de Janeiro	UENF UNIRIO	Presencial	Formação Inicial 1ª licenciatura
CENTRO-OESTE	Mato Grosso	UNEMAT UFMT	Presencial a distância	Formação Inicial 1ª licenciatura

Cont. quadro	Mato Grosso do Sul	UFMS UFGD	a distância	Formação Inicial 1ª licenciatura
--------------	--------------------	--------------	-------------	----------------------------------

**Quadro 01: PARFOR - Instituições que oferecem o curso de pedagogia em serviço.**

Fonte: Quadro construído a partir de consulta ao site: freire.mec.gov.br

Verificando o quadro acima, percebe-se através do número de instituições, que ainda oferecem o curso de pedagogia em serviço, 56 ao todo, um alargamento do prazo na disponibilização dessa modalidade de curso. Esta probabilidade de permanência pode ser contemplada com a possível aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, que em uma de suas 20 metas assinala uma extensão do prazo para as políticas de formação de professores em serviço que, em consonância com o proposto na LDB 9394/96, prevê em sua meta 15 a garantia, por intermédio do regime de colaboração entre os entes federados, que todos os professores da educação básica sejam detentores de uma formação específica a ser obtida em curso superior.

O PARFOR, ao ampliar cada vez mais a oferta de cursos e instituições de formação, parece atender à meta e às estratégias previstas no PNE (2011-2020). Os cursos são oferecidos na modalidade presencial, semipresencial<sup>2</sup> e à distancia (EAD), por meio da Plataforma Freire. São oferecidos cursos de 1ª licenciatura (professores/as em exercício sem formação em nível superior), 2ª licenciatura (professores em exercício em área diferente da sua formação inicial) e formação pedagógica (oferecida a professores que estão em exercício, que possuem graduação, mas não são licenciados). Optamos por expor o quadro em apreço apenas com as instituições que oferecem licenciatura em pedagogia, 1ª licenciatura, formação inicial, visto que, a formação inicial se caracteriza como o objeto de investigação.

Por conseguinte, utilizamos como exemplo a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB que, como mostra o quadro em apreço, faz parte das instituições ofertantes de cursos em serviço. A UEPB estabeleceu uma parceria com o Ministério da Educação (MEC) tendo como base o PARFOR para a oferta do curso de pedagogia por intermédio da Plataforma Freire, com isso os cursos oferecidos através deste programa são gratuitos para os/as professores/as, visto serem custeados pelo MEC. Porém, entre os anos de 2001 a 2010 a UEPB ofereceu o curso de pedagogia em regime especial, ou em serviço, atendendo a um total

<sup>2</sup> Cursos presenciais nos quais as aulas acontecem aos sábados.

de 82 municípios<sup>3</sup>. No ano de 2010, as duas últimas turmas concluíram o curso. Posteriormente a este período, a Universidade Estadual da Paraíba não deu prosseguimento ao curso em parceria com os municípios, mas através da Plataforma Freire.

Para fazer parte do PARFOR o/a candidato/a deve ser professor/a da rede pública de ensino no exercício da profissão. O professor/a deve se cadastrar na Plataforma Freire e se inscrever previamente no curso que deseja. Posteriormente, a secretaria de educação da qual faz parte (estadual ou municipal), dará validade à inscrição prévia, comprovando que o/a professor/a necessita da formação solicitada. Diante dessas informações que serão registradas em um relatório de validações, é dado prosseguimento a seleção e a matrícula, conforme critério da instituição ofertante.

A discussão acerca da oferta de cursos a serem implantados em cada estado é de responsabilidade dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que foram criados para viabilizar os objetivos propostos no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação básica. Conforme destaca Gatti et al (2011, p.54)

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

Nestes fóruns, as secretarias municipais e estaduais de educação discutem a necessidade de formação existente e as IES (Instituições de Ensino Superior), ofertam suas vagas.

A respeito do processo de seleção do PARFOR percebe-se que é um dos pontos negativos desta política, uma vez que, o/a candidato/a a vaga nem sempre é selecionado por

---

<sup>3</sup> Alagoa Grande, Alhandra, Alcantil, Algodão de Jandaíra, Areial, Aroeiras, Assunção, Barra de Santana, Barra de Santa Rosa, Barra de São Miguel, Belém, Boa Vista, Boqueirão, Caaporã, Cabaceiras, Cabedelo, Cacimbas, Caiçara, Caldas Brandão, Campina Grande, Caraúbas, Casserengue, Catolé do Rocha, Caturité, Congo, Coxixola, Cubati, Cuité, Damião, Duas Estradas, Esperança, Fagundes, Gado Bravo, Gurinhém, Gurjão, Ingá, Itatuba, Jacaraú, Jérico, Juarez Távora, Junco do Seridó, Juripiranga, Lagoa de Dentreio, Lagoa de Roça, Livramento, Logradouro, Natuba, Nova Palmeira, Olivedos, Ouro Velho, Parari, Pedra Lavrada, Pedro Régis, Pilões, Pirpirituba, Pocinhos, Prata, Puxinanã, Queimadas, Remígio, Riacho de Santo Antônio, Riacho dos Cavalos, Salgadinho, Salgado de São Félix, Santa Cecília, Santa Luzia, Santo André, São Domingos do Cariri, São João do Cariri, São José do Sabugi, São Vicente do Seridó, Sapé, Serra Branca, Serra Redonda, Serra da Raiz, Sertãozinho, Solânea, Soledade, Sumé, Taperoá, Várzea e Umbuzeiro.

uma prova de vestibular usual, por vezes o candidato fica à espera de um sorteio ou é submetido à análise de currículo. Esses fatores podem levar estes/as professores/as a investir em uma faculdade privada.

Com isso, “a formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como um lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos” (FREITAS; 2002, p.13). Em vista disso, há um aumento no número de instituições e cursos superiores oferecidos pela rede privada de ensino, o que se constitui como um embate, pois no momento em que esse mercado de instituições e cursos no setor privado se estabelece, deixa-se de investir nas instituições públicas, contribuindo para a desqualificação docente, visto que, essas pessoas acabam escolhendo esses cursos por ser uma forma mais ágil de se obter uma formação. Ainda conforme Freitas (2002, p.148)

[...] os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles. Em vários estados tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou “contratam” as IES – públicas ou privadas -, as quais realizam processo seletivo especial de modo que possam atender à demanda específica.

Além disso, partindo de uma breve observação informal percebe-se que as pessoas que procuram as instituições privadas não são só professores/as, são pessoas de outras áreas, um público que, por vezes, não tem qualquer experiência na docência. Acredito que para essas pessoas só a teoria não é suficiente, pois tal fato foge à proposta da política de formação inicial de professores/as, que é formar professores que já estão em exercício, ou seja, pessoas que possuem relação direta com a educação, em um processo de interação entre teoria e prática.

Os cursos oferecidos pelo PARFOR, são exclusivos aos/as professores/as da educação básica da rede pública estadual ou municipal de ensino, que devem estar, ao menos, 3 anos no exercício da docência, e como exposto no quadro em análise, são oferecidos na modalidade presencial, semi-presencial e a distância (EAD).

A distribuição de pólos de apoio presencial caracteriza-se como um ponto positivo desta modalidade de formação, já que além de serem oferecidos por intermédio da Plataforma Freire, são oferecidos também pela UAB- Universidade Aberta do Brasil, sistema que oferece o ensino a distância (EAD), que para muitos professores que estão no exercício da docência significa “provavelmente a única oportunidade de acesso à educação superior” (GATTI et al.,; 2011 p.81).

Em pesquisa realizada para o PIBIC, verificou-se que, são muitas as críticas tecidas em relação à formação inicial de professores em serviço, seja na modalidade de ensino a distância (EAD), presencial ou semi-presencial. Professores/as que fizeram parte do curso de pedagogia em regime especial oferecido pela UEPB relataram que são feitos muitos comentários desagradáveis em relação ao curso em serviço, uma professora relatou que “chamavam de cursinho pelo fato de ser só aos sábados” (Professora D). O curso ficou conhecido na cidade como “o MOBREAL [...]”. Nós, do início do curso até hoje, somos discriminados por termos um curso sem validade e sem conhecimento, como se fosse o MOBREAL<sup>4</sup> antigamente” (professora G).

Os comentários depreciativos em relação ao curso de pedagogia em regime especial surgem com frequência na fala das professoras entrevistadas. Como era um curso em regime especial, as aulas eram ministradas aos sábados (modalidade de ensino semipresencial) durante o período da manhã e da tarde, fator que motivou as críticas, já que em um curso na modalidade regular, as aulas ocorrem durante toda a semana.

De acordo com os/as professores/as entrevistados/as estes comentários muitas vezes partiam de pessoas que tinham acesso a um curso superior na modalidade regular, o que gerava uma desvalorização do curso e, por sua vez, dos/s professores/as que o acessavam, e algumas críticas ressaltavam que a única finalidade do curso era conferir um diploma aos/as professores/as.

Entretanto, se faz necessário destacar que essas críticas feitas à formação de professores em serviço são possíveis, pelo fato das várias interpretações que são dadas a essas políticas já que, políticas são textos a serem interpretados de acordo com o contexto no qual estão sendo desenvolvidos, ou seja, ao ser colocado em prática, o “texto” da política de formação de professores em serviço, por intermédio do Curso de Pedagogia em Regime Especial, oferecido pela UEPB, este foi interpretado de forma distinta pelos sujeitos da localidade onde o curso se instalava. Entretanto, se para algumas pessoas o curso de pedagogia em regime especial significa ou significou a oportunidade apenas de ter a posse de um diploma, para outras pessoas o curso teve um significado diferente, significou a oportunidade de crescimento pessoal e qualificação profissional.

Logo, cada professor/a atribuiu um significado diferente ao curso de pedagogia em regime especial oferecido pela UEPB. A professora F quando questionada sobre o significado do curso para sua vida mencionou que “é uma responsabilidade muito grande [...], tanto eu

---

<sup>4</sup> O MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi criado na década de 1960 com o intuito de alfabetizar jovens e adultos no Brasil.



como as colegas não fizemos esse curso só para ter o diploma, nós tínhamos o interesse de mudar a educação da nossa cidade”. Para a professora A “o curso contribuiu muito para a profissão, hoje eu tenho outra realidade de trabalho, mais facilidade de interagir com os conteúdos na minha turma”.

Em alguns/as professores/as entrevistados/as havia uma grande preocupação em melhorar a prática, como destaca a professora H “meu objetivo desde o início de fazer o curso era justamente melhorar minha prática”. Para a professora E, o curso facilitou a prática, o que se revela na sua fala: “você tem uma fundamentação teórica daquilo que você está fazendo, eu vejo que eu tinha um trabalho aleatório, eu não sabia argumentar, eu não poderia argumentar porque não tinha essa fundamentação que chegou através do curso”. Para as professoras entrevistadas a base teórica oferecida pelo curso contribuiu de maneira para o melhoramento da prática.

A partir das entrevistas, verificou-se que para as professoras entrevistadas, o curso não significava apenas a certificação e ainda o reconhecimento por parte da Secretária de Educação da cidade, o reconhecimento dos pais, dos alunos, dos próprios colegas que já eram graduados ou a oportunidade de um salário melhor, para além desses significados as professoras demonstraram em seus discursos que o curso significou a oportunidade de adquirir uma formação que lhes oferecesse a fundamentação teórica de suas práticas, os conhecimentos necessários para o exercício de sua profissão.

Assim, é necessário destacar que a modalidade de ensino em serviço, surgiu como uma oportunidade de qualificação significativa na vida profissional desses/as professores/as no dia a dia da sala de aula, visto que, por estarem em exercício já eram detentores de uma prática, por vezes desconexa das teorias educacionais, por vezes aproximadas, mas segundo o discurso dos/as entrevistadas, faziam o que lhes parecia mais coerente com o contexto em que estavam.

Entretanto, apesar de ter contribuído para a formação inicial de professores, ainda assim destacamos que o objetivo dos cursos em serviço é a formação superior em massa. É uma política de formação que passou a ter um tempo indeterminado para o fim o que poderá causar prejuízos a formação inicial de professores/as, uma vez que as universidades oferecem cursos regulares, mas também por intermédio da Plataforma Freire, que por vezes, são preenchidas por pessoas que não são professores/as, o que atrapalha a qualidade da formação oferecida e, por sua vez, o processo de profissionalização docente.

Neste sentido, ressaltamos que o objetivo deste trabalho não era tecer críticas à formação em serviço oferecida pela UEPB, mas, sim, analisar a continuidade das políticas públicas para a formação inicial de professores em serviço no país que, de emergenciais e com prazo estipulado, tornaram-se permanentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do presente trabalho de conclusão de curso, que teve como objetivo, analisar a extensão de prazo da política de formação inicial em serviço para além da chamada década da educação (1997-2007) e os possíveis desdobramentos para a profissionalização docente, constatamos que há uma continuidade das políticas públicas para a formação de professores em serviço no Brasil que ultrapassou o objetivo proposto na LDB 9.394/96 que era formar todos os professores “leigos” até o final da década da educação.

A continuidade dessas políticas, ou melhor, a extensão sem prazo limitado, revela a banalização das políticas para a formação inicial de professores em serviço no Brasil que, inicialmente, tinham como objetivo qualificar apenas os/as professores/as que exerciam a profissão e não possuíam certificação. Porém, verificamos que, os cursos de formação em serviço têm sido realizados também por sujeitos que por vezes não possuem qualquer identificação ou ligação com a educação. Para estas pessoas o curso de formação inicial em serviço é visto apenas como uma possibilidade rápida de entrada no mercado de trabalho.

A entrada destas pessoas nos cursos de formação inicial de professores em serviço desvirtua, ou seja, altera a proposta da política de formação inicial de professores e diverge do que foi proposto na LDB 9394/96. Esse desvirtuamento põe em questionamento a qualidade da formação oferecida nestes cursos.

Nas entrevistas apresentadas neste trabalho foi possível perceber que as professoras entrevistadas destacaram sobremaneira a relevância da base teórica oferecida no curso para a melhoria de suas práticas e que, portanto, a teoria era vista como prioridade na formação. Ou seja, havia por parte das professoras uma expectativa de que o curso oferecesse subsídios para a melhoria de suas práticas.

Não se pode negar que o curso tenha oferecido uma base teórica a estas professoras até então consideradas “leigas”, porém não podemos afirmar que os conhecimentos teóricos transmitidos tenham oferecido a estas professoras uma base teórica sólida, uma vez que o curso acontecia na modalidade semipresencial com aulas apenas aos sábados. Todavia, o objetivo deste trabalho não foi questionar a qualidade da formação oferecida nos cursos em serviço, mas discutir a permanência das políticas públicas para a formação inicial de professores em serviço e as implicações dessa permanência.

Acredita-se que o marco da permanência dessas políticas foi a criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pós década da

educação e o PARFOR, por intermédio da Plataforma Freire que ampliaram a oferta de vagas a serem oferecidas.

O número de instituições ofertantes de vagas na modalidade em serviço, por intermédio da Plataforma Freire, ainda é notável, o que demonstra que há muitos/as professores/as a serem formados e que, conseqüentemente, as políticas públicas para a formação inicial de professores em serviço tendem a se propagar.

Estudar e pesquisar sobre a temática das políticas públicas para a formação inicial de professores em serviço no Brasil foi relevante. As entrevistas realizadas ajudaram a compreender a modalidade de ensino em serviço pela ótica dos/as professores/as que acessaram esta modalidade de ensino, conhecer as fragilidades que a formação em serviço oferece, bem como desconstruir idéias divergentes a respeito da formação em serviço.

Por fim, enfatizamos que as críticas tecidas a esta modalidade de ensino não são de todo irrefutáveis, visto que como foi apresentado nesse trabalho a formação em serviço tem seus pontos positivos e negativos. E que, embora esses cursos e instituições tenham se esforçado em oferecer formação inicial aos/as professores/as considerados/as “leigos/as”, é necessário compreender que esta política extrapolou o tempo previsto, compreendido que, a formação inicial de professores a ser oferecida por meio de cursos a distância ou semipresenciais, foi criada com o objetivo de atender à necessidade de formação docente existente na Década da educação (1997-2007), e não para se perpetuar.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2008.

ARCE, Alessandra. **O MOBRAL e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar:** em defesa do trabalho voluntário. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a06v2876.pdf>. Acesso em: 29 de janeiro de 2012.

BAZZO, Vera Lúcia. **Os institutos superiores de educação ontem e hoje**. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2163/1815>. Acesso em 27 de outubro de 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) . Acesso em: 12 de dezembro de 2010. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) . Acesso em: 12 de dezembro de 2010. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. 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).

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 105, Setembro/Dezembro/2008. p. 1139-1166. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S010173302008000400010&lng=en&nr\\_m=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010173302008000400010&lng=en&nr_m=iso&tlng=pt). Acesso em: 22 de abril de 2001.

DIAS, Rosane Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de professores no Brasil:** O que não há de novo. In: **Educação & Sociedade**, nº 85,

Dezembro/2003. p. 1155-1177. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 29 de setembro de 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação & Sociedade**, v.23, n.80, Campinas, 2002. p. 17-44. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302002008000009&lng=pt&nrm=isso&userID=-2](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000009&lng=pt&nrm=isso&userID=-2). Acesso em: 29 de setembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação & Sociedade**, v.23, n.80, Campinas, 2002. p. 136-167. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação & Sociedade**, v.23, n.100, Campinas, 2002. p. 1203-1230. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2011.

\_\_\_\_\_. Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização. In: **Educação & Sociedade**, v.24, n. 85, Campinas, 2003. p. 1095-1124. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem de ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. São Paulo: Cadernos Cedes, 2006, p. 47 – 69.

MAUÉS, Olgaíses. As Políticas de Formação de Professores: a “universitarização” e a prática. In: **Reunião Anual do ANPED**, Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaiescabralmaues.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaiescabralmaues.rtf). Acesso em: 19 de abril de 2011.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos a organização escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, Santa Catarina, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>. Acesso em: 04 de novembro de 2011.

OLIVEIRA, Daniela Motta. **A formação de professores na Lei n.º 9394/96**: Um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para a formação de professores do ensino fundamental nos anos 70 e nos anos 90. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artmed, 1999.

ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves. **Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para a formação de professores**. Qualificação do doutorado. Campina Grande, 2010.

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: Análises e perspectivas. In: **26ª Reunião Anual da ANPED**, 2003, Poços de Caldas, Anais. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

UNESCO. **Educação para todos**: O compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2010.