



POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESAFIOS DO PARFOR NA UFMA

Raimunda Marinho¹

Resumo

Política Pública de Formação Continuada de Professores visa a formação para o mundo do trabalho por intermédio de uma participação democrática e desenvolvimento humano. Reflete o significado do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito da Universidade Federal do Maranhão problematizando diretrizes de funcionamento, e metas. Destaca a necessidade da formação continuada, e o papel dessa política social de corte educacional no processo de globalização, e da qualidade da educação. Verifica que as ações paradoxalmente concorrem para universitarização do magistério, mas ainda não superou a dicotomia da profissionalização, e das condições sociais compensatórias.

Palavras-chave: Política Pública de Educação Continuada. Formação de Professor da Educação Básica. Universitarização do Magistério. PARFOR.

Abstract

The Public Policy for Continuing Education of Teachers aims at training for the world of work through democratic participation and human development. Reflects the significance of the National Teacher Training Basic Education under the Federal University of Maranhão questioning operating guidelines and goals. Highlights the need for continued education, and the role of social policy in cutting educational process of globalization, and the quality of education. Verifies that the actions universitarization paradoxically contribute to the teaching, but still has not overcome the dichotomy of professionalization, and the compensatory social conditions.

Keywords: Public Policies of Continuing Education. Formation for teacher of basic education. Universitization of teaching. PARFOR

¹ Mestre.Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: dbibra@ufma.br



1 INTRODUÇÃO

Em que pese à importância da evolução conceitual, pedagógica e histórica da formação de professores desde o Ato Adicional de 1834 ao funcionamento dos primeiros cursos de Pedagogia em 1930, sob a responsabilidade dos governos e as diretrizes legais impulsionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que preconiza a formação superior para todos os professores da educação básica, nesta comunicação estabelece-se como marco instituinte de reflexões, a efetivação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR). Assim sendo, diante dessa contínua movimentação da profissionalização e busca de instalação de políticas públicas para educação, o PARFOR se apresenta no rol de tantas outras anteriores, ou daquelas que ainda estão por vir, mas que até então, não conseguiram só erguer as condições necessárias de profissionalização do magistério da educação básica e o funcionamento das escolas, nem tampouco a qualidade da educação.

Tais pressupostos se dão a partir do pensamento de que muitas megapolíticas se apropriam de lacunas, e, revestidas do caráter de internacionalização do capital e de configuração globalizante das sociedades, ditam e edificam uma transposição de modelos para elaboração de políticas e estruturas internas, desafiando este país a um alinhamento econômico e de desenvolvimento social baseado em indicadores educacionais de qualidade e rankings internacionais. Nessa orientação, independente de condicionantes e contradições, pode-se asseverar que a profissionalização docente por meio da universitarização do magistério corresponde a uma estratégia empregada pelos organismos multilaterais (FMI, Banco Mundial e muitos outros), e transposto pelo Estado para ajustar a escola ao padrão de eficiência previsto no dominante modelo econômico neoliberal.

Ao mesmo tempo, embora se registre o esforço massivo na implementação de políticas de formação de professores, ainda também perdura, o problema crônico da formação e atuação inadequada de professor da Educação Básica, haja vista os dados estatísticos apresentados pelo Censo da Educação Básica - 2012 de que, a cada 10 professores que atuam neste segmento, dois trabalham sem diploma do Ensino Superior.



A este respeito o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) apresenta dados fundantes sobre a problematização, apontando que quase um terço dos professores da Educação Básica das redes pública e particular do Brasil não possuem formação adequada. Do total de 1,977 milhão de docentes, 636, 8 mil – 32,19% ensinam sem diploma universitário e, quando se trata de Nordeste, o quadro se agrava. Todos esses dados estatísticos colocam em debate a falta de planejamento conjuntural dos governos estadual, municipal e federal nos seus planos decenais de educação, assim como o desgaste das funções e competências da universidade pública via financeirização da educação para desenvolverem ações voltadas à formação de professores.

Onde tudo parece ser solução, contudo é ainda um dilema. Assim, as nossas considerações, não se obstinam a tratar aqui de repetir a cansativa tradição binarista onde céu e inferno são as únicas possibilidades, mas produzir reflexões a partir da experiência vivida no processo de gestão e do sentido que o Plano Nacional de Formação de Professores assume para aqueles que nem sempre estão evidentes neste processo, os professores da Educação Básica Pública, de modo a apontar elementos de uma realidade e problemas socialmente construídos, para que possa balizar aprimoramentos desta ação. Parece inegável que a partir da política do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), cuja finalidade é prover e organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica e do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020, desdobrado em vinte metas da educação brasileira estabeleceram-se importantes contribuições para reestruturação produtiva, organização do trabalho, regulamentação profissional e compreensão das práticas cotidianas do professor, de modo a refletir novas construções sociais e culturais que concorrem para a legitimação da profissão.

Tais ganhos garantem um movimento ascendente de negociação entre governo e cidadãos em prol dos avanços educacionais e do direito de todos pela educação. Soma-se a essa questão e que já faz parte da história educacional brasileira, a institucionalização da participação direta do profissional docente enquanto sujeito na sua dimensão formativo-educacional e auto-reflexivo, capaz de proceder a escolhas e



determinações para reformulações das bases que constroem a identidade e o mundo do trabalho do professor.

No caso brasileiro, o registro mais recente que passa por esse encaminhamento, são os consórcios interfederados entre o poder público e as universidades para a formação docente, a exemplo de programas especiais de formação de professores em serviço implantados em diversas localidades do país, sob a batuta da Resolução Nº 2, de 26 de junho de 1997, que se destina a suprir em caráter especial, a falta de professores habilitados nas escolas, em determinadas disciplinas e localidades. (BRASIL, 2007)

A partir dessa abertura e visando ao desafio da formação centrada nas práticas e no exercício da profissão, o PARFOR em vista aos resultados educacionais dos municípios brasileiros obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e do baixo índice qualitativo de formação inicial e continuada de professores, estabelece por meio de um modelo descentralizado, ações que pudessem prover em um curto tempo mudanças na profissionalização por meio do cumprimento de estudos de nível superior para a docência, quer sejam turmas regulares ou especiais de licenciatura, propondo-se ao que alguns estudiosos denominam de universitarização do magistério.

Nesse processo, é importante destacar que mesmo sem desconhecer as mútuas faces do problema, a exemplo de seleção aleatória dos alunos, descontextualização da ação, nível de atuação requerido pela intervenção, as universidades em geral e de modo específico, citando como exemplo a Universidade Federal do Maranhão, insistem na garantia da democratização do saber, na inclusão e inovação de políticas expansionistas de formação superior, com grandes contribuições para a valorização da licenciatura na ambiência da Universidade pública.

Feitas tais ressalvas, a experiência que apresentamos como objeto desta comunicação é o estabelecimento em 2009, pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, o qual seguindo pelo caminho aberto pelos programas especiais prevê numa ação conjunta do Ministério da Educação, de Instituições de Educação Superior (municipais, estaduais, comunitárias e confessionais) e de Secretarias



de Educação dos Estados e Municípios e que apresenta como meta a formação de cerca de 330 mil professores em pleno exercício da rede pública de ensino através de cursos presenciais e a distância, oferecidos por 90 instituições de ensino superior. Este programa prevê atender não somente àqueles sem nenhuma formação superior, como inclui o atendimento daquele docente que possui um curso superior, mas leciona em área adversa à sua formação, assim como também, daqueles que precisam de estudos complementares que o habilitem a lecionar.

Em tal relação, cabe pensar sobre a aproximação e parceria do poder público, representado pelo estado e a Universidade, assim como também, se o PARFOR constitui numa política social de corte educacional que atende às demandas, necessidades e interesses da população por intermédio dos canais e instâncias políticas para a verdadeira expressão de fortalecimento de indicadores educacionais ou se ainda estamos vivenciando práticas resultantes de uma ação condicionante de treinamento de professores baseados em objetivos massivos, temporal de gestão política e neoliberalizantes, que muitas vezes, ainda é interpretada pelos governos de forma invertida e contraditória sob a premissa de que qualidade da educação iguala-se ao crescimento socioeconômico.

Esse argumento ganha vida ao se verificar por meio de muitas análises técnicas e teorias que desconfortavelmente ainda podemos perceber, que a tradição abaliza modelos e caminhos metodológicos que são tortos à necessidade latino-americana ou de modo mais específico como a do Nordeste brasileiro.

Essa preocupação se aplica também à realidade maranhense que em um contexto regional, marcado por déficits em todos os planos sociais e por embates próprios de uma sociedade de classes, embora os indicadores sinalizem o crescimento, como o da produção agrícola e um índice populacional mais jovem do Brasil, que apresenta uma população de 6.574.789 habitantes, dos quais 1.973.076 encontram-se na idade escolar compreendida entre 3 e 14 anos. Chama-se a atenção para o fato que da população citada, nem todos estão devidamente matriculados, além de ser o estado brasileiro com menos bibliotecas públicas ou outros espaços de leitura que cumpra com a formação de leitores.



Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o Maranhão é o quarto estado com o maior percentual de analfabetos na faixa etária acima de dez anos e ocupa a sexta posição entre as unidades federativas com a maior quantidade de pessoas que não sabem ler e escrever. Temos um milhão de habitantes completamente analfabetos o que representa 19,31% da população brasileira. Chama também a atenção, o fato que apenas 51% dos nossos professores que atuam no ensino fundamental possuem curso superior. Neste sentido, estudos tem apresentado uma relação direta entre o percentual de docentes com formação inadequada e o menor IDEB, dentre os quais figura o estado do Maranhão.

Isto significa, então, no âmbito de um rol de necessidades básicas do estado maranhense, que tais situações somente poderão ser atendidas por meio de políticas concretas, amplas e capazes de abranger a totalidade da problemática formação de professores, quando é real a vinculação da formação de professores, à qualidade da educação básica, conforme já previsto no Art. 3º da Política Nacional de Formação de Professores.

2 O SENTIDO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No contexto de tais considerações anteriormente feitas, questiona-se o sentido da educação continuada na educação básica. Para os fins dessa comunicação, parte-se da significação de dois termos que fundamentam a discussão, política pública e educação continuada. O primeiro, termo latino, exprime a condição de participação da pessoa, da crença e do modo de ver; a faculdade de compreender algo, construindo a própria substância do seu fazer, da sua prática dando intencionalidade ao modo de garantir sua eficácia. Já o termo educação continuada é tomado como sendo a maneira que cada indivíduo encontra e determina para se organizar e promover o processo de ensino – aprendizagem. Mas, é a visão apresentada pela ANFOPE (1998, p.4) que nos oferece um entendimento ampliado, onde

[...] deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho



pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

No intercruzamento dessas significações, podemos entender que a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, por meio de um conjunto de intervenções do Estado na sociedade.

Sem grandes aprofundamentos, podemos entender que, a política pública para a educação é de âmbito governamental e se caracteriza como campo de ação do poder legislativo, direcionada e destinada ao tratamento da educação e das questões que lhes agrega, como formação docente, carreira, gestão escolar.

Com o entendimento destas ideias e pelo tempo decorrido de institucionalização e de funcionamento, podemos dizer que o PARFOR embora tenha desenvolvido atitudes positivas em suas áreas de atuação, ainda é uma política que se encontra em estágio embrionário da efetividade de suas ações e das propostas assinaladas em seu conjunto de instrumentos.

Assim sendo, pelo fato de estar ainda plantando suas raízes no processo interferência da realidade educacional brasileira e com base nas análises iniciais da autora, que tomou os resultados obtidos nas etapas de pré-inscrição, matrícula, frequência, permanência e conclusão de curso pelos alunos no programa, pode-se dizer que há lentidão relacionada ao alcance das diretrizes do programa, sugerindo a interpretação de que as mesmas se apresentam como normas programáticas, sem eficácia com inibido patrocínio e responsabilidades dos partícipes municipais e estaduais, muitas vezes representados pela resistência em desvincular a figura particular, política e individualista e assumir compromissos do Estado em uma dimensão coletiva.

Nessa perspectiva, além das bases jurídicas de uma política social, há regras, objetivos, diretrizes e princípios a serem observados na sua regulamentação, na sua execução, em seu acompanhamento, já que o princípio basal de uma política social é a



igualdade de tratamento de todos os indivíduos e não apenas de um grupo específico, assim como à impessoalidade e o interesse da coletividade.

No interesse específico desse programa, observa-se que uma política não poderá funcionar isoladamente, mas sim, em uma dimensão multidimensional e participando de um núcleo de integração municipal, regional e nacional, como previsto no Plano de Ações articuladas (PAR), que por sua vez constitui-se num indutor do Plano Nacional de desenvolvimento Educacional (PDE). Outro importante foco dessa discussão é a posição do professor como verdadeiramente sujeito desse processo..

3 O PARFOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: qualificação e desafios

Trabalhamos com a discussão sobre formação de professores no âmbito das políticas implementadas pelas Universidades e em especial pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA com a adesão ao Plano Nacional de Formação de Professores, que representa atenções e preocupações político-sócio-educacional ao que tange as suas responsabilidades e o seu papel institucional. Certamente, independente de críticas as suas funções e papéis; podemos asseverar que a universidade é responsável pela democratização do saber e articulação do ensino, pesquisa e extensão em uma perspectiva de construção da democracia e dos direitos estendendo-se à formação acadêmica dos professores.

Com essa expectativa, o PARFOR, é apresentado como uma política social de corte educacional, orientada à unificação de ações de profissionalização no âmbito da formação inicial e continuada de professores da educação, nas modalidades presencial e a distância. Seu diferencial é a dimensão individual do professor em investir em sua autoformação e no fazer coletivo dos entefederados, cuja execução é resultado da atuação de todos pela educação, na busca de um objetivo comum - educação direito de todos e educação com qualidade.

No estado do Maranhão, de imediato houve adesão das Instituições Federais de Ensino Superior (I.F.E.S) por meio de termo de cooperação entre o Ministério da Educação (MEC) e as redes públicas de Educação Básica dos municípios e Estado,



cabendo a esta última, a elaboração de diagnósticos, e apresentação das demandas por formação de professores. Enquanto às Universidades foi estabelecido analisar as demandas e prover ofertas de cursos de 1ª e 2ª Licenciatura, que no primeiro ano foram efetivadas 6.638 matrículas sob a responsabilidade das três instituições de ensino superior, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Instituto Federal Maranhão (IFMA) demonstrando que, a formação de professores é de grande responsabilidade da Universidade pública, contrapondo aos primórdios históricos de que esta não tinha interesse pela questão da formação de professor.

Nesse sentido, não só é importante desenvolver a qualificação docente e desenvolvimento profissional, mas há uma necessidade sistemática de acompanhamento e avaliação da efetivação, posto que no caso do PARFOR, o controle social ainda se encontra no plano da subjetivação. No âmbito da UFMA, a oferta de cursos foi concretamente iniciada em outubro de 2009 por meio da Plataforma Freire, quando na oportunidade foram ofertadas 1.477 vagas para cursos de 1ª e 2ª Licenciatura e devidamente efetivadas apenas 301 matrículas em 7 municípios, os quais foram Bom Jesus das Selvas, Caxias, Coroatá, Imperatriz, Nina Rodrigues, Santa Inês, Timbiras. De maneira subsequente, foram oferecidas em 2010, 9.761 vagas, 2011, 2.500 vagas, 2012, 3.300 vagas, entretanto, no decorrer destes três anos sendo efetuadas apenas 2.795 matrículas, 11 cursos, 77 turmas especiais, distribuídos em 18 municípios.

Apesar da disponibilidade da UFMA em ofertar um maior número de vagas e turmas em períodos regulares, superando sua própria capacidade interna de trabalho e recursos humanos para a consecução desse compromisso, evidencia-se, além de inibida adesão, a operacionalização de turmas com um número ínfimo de alunos, um significativo percentual de abandono e/ou evasão. Esta situação, em linhas gerais, representa perdas significativas de investimentos financeiros, ou déficit institucional. Nesse sentido, a partir da escuta dos professores cursistas pertencentes aos cursos, a principal causa apontada é a condição socioeconômica, já que grande parte destes precisam se descolar e percorrer em média 300 km, distante de suas localidades e seus orçamentos não comportam as despesas decorrentes.



Também é observável a falta de motivação pelo curso escolhido, já que na maioria das vezes, a escolha de participação na formação do professor é livre e pessoal. Fica, pois, evidente a falta de articulação e descumprimento das regras, haja vista os municípios não possuírem dados e estudos atualizados de demanda, sendo utilizado pelas instituições de ensino superior mapeamentos retrospectivos para definição de cursos e localidades, o que nem sempre atende as necessidades da rede de ensino.

Evidencia-se assim, um jogo de responsabilidade na efetivação da formação docente que parte ora da instituição formadora e em outro momento da própria rede ou da pessoa do professor, de modo que alguns municípios se descompromissam da responsabilidade de operacionalização e acompanhamento da execução do Programa, quando oferecido em seus territórios.

A partir dessa evidência, materializam-se indagações ou mesmo críticas a essa política, ou talvez particularmente ao seu *modus operandi*, já que as limitações e contradições podem comprometer a eficiência e eficácia da política destinada a alcançar uma educação de qualidade para todos.

A esse respeito, a nossa experiência na gestão do PARFOR na UFMA, nos assegura em dizer de forma enfática, que a falta de sintonia e o compromisso político-educacional dos municípios ainda impera dentre as diversas causas, tornando o argumento do regime de colaboração e processo participativo entre as unidades, um discurso sem ação e sem efeitos na agenda programática do Programa.

4 CONCLUSÃO

Nessa breve análise, pode-se apontar alguns aspectos, como por exemplo, que nos municípios inexistem políticas edificadas com contornos próprios para a formação continuada, assim como é preciso aplaudir a iniciativa do governo por intermédio do MEC e Capes em envidar esforços para estabelecer uma política de formação de professores. Sem participação municipal tudo isso corre o risco de se tornar inócuo, sem a necessária coordenação e articulação com outros programas e políticas voltados para a formação de professores.



Outro aspecto determinante na execução dessa política será o papel e autoimagem do professor participante do programa, já que está pedagogicamente prevista a centralidade nas práticas iluminadas pelas teorias críticas. Contudo, ainda se edifica essa formação aprisionada em livros, teorias, fórmulas que se distanciam cada vez mais da prática coerente com o fazer de cada um docente.

Finalizamos, ainda com a indagação, sobre a significação dessas ações não refletirem os efeitos desejáveis, parecendo muitas vezes, descontextualizadas e focando apenas resultados gerais e genéricos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento final. In: ENCONTRO NACIONAL, 9., 1998, Campinas. **Anais...** Campina: ANFOPE, 1998. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/solangesoares/cfakepathanfope-1998>>. Acesso em: 03 jan. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF: MEC, 2007

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social.** Brasília, DF: UNESCO, 2009. Relatório de pesquisa.