

RACIONALIDADES EM DISPUTA NAS POLÍTICAS DOCENTES: ENTRE PRESCRIÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PARFOR NO MARANHÃO (2010-2014)

DISPUTING RATIONALITIES IN TEACHING POLICIES: BETWEEN PRESCRIPTIONS AND REPRESENTATIONS ABOUT PARFOR'S FORMATIVE EXPERIENCE IN MARANHÃO (2010-2014)

Rosana Maria de Souza Alves¹
Instituto Federal do Maranhão – IFMA



Faculdade de
Educação

Faced | Ufam

Resumo

O artigo parte da interrogação sobre como pesquisadores da área educacional têm produzido e interpretado as políticas docentes no período histórico recortado. Para tanto, discorre sobre as disputas de racionalidades que conformam as demandas por reformas na contemporaneidade, especialmente aquelas direcionadas à formação de professores (CRUZ, 2012; NÓVOA, 2017), cujo investimento é considerado primordial para a melhoria na qualidade do ensino e elevação dos índices de aprendizagem discente (BAUER; CASSETARI; OLIVEIRA, 2017; GATTI, 2013). Considerando que a análise da produção acadêmica e dos textos legais isoladamente não é suficiente (FARIA FILHO, 1998), a estratégia argumentativa contempla algumas das disputas político-pedagógicas relacionadas à produção e realização do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, em Codó/Maranhão (2010-2014). Quanto aos aportes teórico-metodológicos, enfoca contribuições dos estudos de história da profissão docente, destacando elementos que compõem o processo de profissionalização (CATANI, 2007; NÓVOA, 1991; 1995). Ao indiciar as lógicas ativadas pelos professores cursistas, a ideia é realçar as representações (CHARTIER, 1990) acerca dos possíveis impactos da política na constituição das identidades profissionais dos sujeitos a que ela se destina.

¹ Licenciada em Pedagogia (2004) e em Filosofia (2017). Está cursando doutorado em Educação na UFRJ. Atuou como Assessora do Ministério da Educação em Programas de Formação de Professores em Exercício e como docente no PARFOR. Atualmente é Pedagoga no Instituto Federal do Maranhão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-8079>. E-mail: rosanamaria@ifma.edu.br.



Palavras-chave: Políticas Docentes; Representações; PARFOR.

Abstract

The article starts from the question about how researchers in the educational field have produced and interpreted the teaching policies in the cut-off historical period. To do so, it discusses the disputes of rationalities that conform the demands for reforms in contemporary times, especially those aimed at teacher training (CRUZ, 2012; NÓVOA, 2017), whose investment is considered essential for improving the quality of teaching and raising student learning rates (BAUER; CASSETARI; OLIVEIRA, 2017; GATTI, 2013). Considering that the analysis of academic production and legal texts alone is not enough (FARIA FILHO, 1998), the argumentative strategy contemplates some of the political-pedagogical disputes related to the production and realization of the National Plan for the Training of Teachers of Basic Education - PARFOR, in Codó/Maranhão (2010-2014). As for the theoretical and methodological contributions, it focuses on contributions from the history of the teaching profession, highlighting elements that make up the professionalization process (CATANI, 2007; NÓVOA, 1991; 1995). When indicating the logics activated by the course teachers, the idea is to highlight the representations (CHARTIER, 1990) about the possible impacts of the policy in the constitution of the professional identities of the subjects for whom it is intended.

Keywords: Teaching Policies; Representations; PARFOR.

INTRODUÇÃO

O artigo realça alguns aspectos que caracterizam as disputas de racionalidades que permeiam as demandas por reformas educacionais na contemporaneidade, especialmente aquelas direcionadas ao âmbito da formação de professores, cujo investimento é considerado primordial para a melhoria da qualidade do ensino e elevação dos índices de aprendizagem discente. Nesta perspectiva, em termos prescritivos, torna-se propositivo estabelecer interlocuções entre a formação docente e as demandas direcionadas aos processos de escolarização da população.

Embora muitas vezes as retóricas renovadoras careçam de maiores problematizações, cabe pontuar que os discursos legitimadores das políticas se encontram alicerçados em *regimes de verdade*² (FOUCAULT, 1999) que fundamentam e autorizam a

² Tais regimes apoiam-se sobre um suporte institucional e são, ao mesmo tempo, reforçados e reconduzidos por um conjunto de práticas, bem como pelo “modo como





emergência de ações intervencionistas rumo a um pretense aperfeiçoamento institucional e social.

Essas verdades assumem contornos amplos, envolvendo a definição de procedimentos de normatização, credenciamento, financiamento e avaliação de programas e cursos de formação, estando relacionadas a concepções de sociedade e de ciência, pautadas em visões de homem e de mundo que irão influenciar o que se entende por *função social da escola*.

Daí ser pertinente afirmar que as lutas em torno das concepções de ciência, educação, escolarização e de ensino estão entrelaçadas à arena das reformas educacionais (DIAS; THERRIEN; FARIAS, 2017; SAVIANI, 2007)³.

Ciente de que existem inúmeras chaves de entrada para a abordagem das políticas docentes, cabe pontuar que o recorte analítico escolhido tenciona (ainda que brevemente) construir uma inteligibilidade para algumas racionalidades que vêm sendo atualizadas na pesquisa educacional.

A ideia é problematizar a formação do professor frente à crença comum de que se encontra ultrapassada e de que carece de adequação às demandas das escolas. Nesse sentido, proponho inicialmente um diálogo a partir da produção acadêmica, tendo em vista o papel desempenhado pela circulação de ideias no campo, tido como espaço de legitimação de saberes e de práticas em disputa.

Tal estratégia argumentativa sustenta-se na consciência de que os posicionamentos assumidos pelos autores abrangem demandas, articulações, antagonismos, adesões parciais e

o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído" (FOUCAULT, 1999, p. 17).

³ No texto referenciado, Dias, Therrien, Farias (2017) problematizam as disputas em torno dos pressupostos epistemológicos e educacionais fundantes das áreas de Educação e Ensino no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Já Demerval Saviani (2017), além de outras questões, discute as relações entre epistemologia e teorias da educação, pontuando que existe uma dificuldade em compreender e diferenciar *educação* e *escolarização*. Realizar um debate epistemológico foge ao escopo dessa abordagem, porém o artigo não deixa de reconhecer a sua importância para aqueles interessados em discutir a arena em torno da escolarização e das políticas docentes no período histórico analisado.





hegemonia, que muitas vezes extrapolam o que poderia ser considerado *estritamente pedagógico*.

Além disso, tomo como mútuas e permanentes as relações entre as ações de governo e os saberes que circulam nas instituições educacionais, uma vez que operam uma articulação discursiva, em meio a disputas de significação.

Considerando que a análise dos textos acadêmicos isoladamente não é suficiente, enfatizo algumas lutas relacionadas à produção e realização de uma política de formação de professores em exercício.

O objetivo é realçar as representações a respeito dos possíveis impactos do projeto PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) na constituição das identidades profissionais dos sujeitos a que ele se destina. Para tanto, na segunda parte do artigo, recorro às narrativas dos professores cursistas da primeira turma do PARFOR no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA (Campus Codó), obtidas através da realização de entrevistas.

Colocar em relevo as negociações, disputas e subversões desencadeadas pelas disposições legais e pelo cotidiano escolar significa atentar para um aspecto. A alusão é para a questão de que estudar uma experiência formativa não significa, apenas, abordar fatores extrínsecos às práticas educativas; tampouco focar somente particularidades intrínsecas aos estabelecimentos de formação.

Antes mais, restaria o desafio de prestigiar um mergulho no *caráter histórico* tanto dos direcionamentos prescritivos que caracterizam as políticas docentes quanto dos usos e das apropriações inventivas efetivadas pelos sujeitos nas circunstâncias referentes ao cotidiano educacional.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA ARENA DAS PRESCRIÇÕES PARA A ESCOLARIZAÇÃO





Um exemplo das lutas de representação⁴ em torno da escolarização encontra-se nos embates sobre como é – e como deverá ser – o (bom) professor. Conforme Cruz (2012), em artigo que discute modelos de formação docente no Brasil, existe um histórico embate entre o papel da teoria e da prática na composição dos cursos de formação.

Esses embates vêm de longa data permeando as reformas educacionais, cujas lutas envolvem a educação enquanto campo de conhecimento, o papel da teoria como condição do pensar sobre a educação e a escola, os procedimentos de preparação das aulas, bem como questões envolvendo a avaliação das aprendizagens discentes.

A esse debate Nóvoa (2017) acrescenta os estudos que primam pelo (re)pensar do âmbito profissional da docência, de forma a trazer a profissão para dentro das instituições de formação. Para o autor, a transição das Escolas Normais às Universidades como *locus* privilegiado de formação trouxe avanços significativos, sobretudo na articulação com os campos acadêmico, simbólico e científico, “mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais” (NÓVOA, 2017, p. 1112).

No que tange às prescrições sobre o perfil da formação, Gatti (2013, p. 58) realça problemas concernentes às aprendizagens escolares, que fazem avolumar a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais, seja quanto aos seus currículos.

Essas questões atravessam a profissionalização docente, onde a pesquisadora aponta, a partir de estudos empíricos, que a formação desses sujeitos vem apresentando “currículos

⁴ Para Chartier (1990), as representações atuam na produção de estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros discursos, por elas menosprezados, legitimando um projeto reformador ou justificando, para os próprios sujeitos, as suas escolhas e condutas. Nesta perspectiva, as pesquisas que se ocupam dos conflitos de representações não estão afastadas do social, haja vista que é pelo emprego de símbolos, atos, objetos, que os grupos constroem sua realidade produzida, apreendida ou comunicada. As representações traduzem, portanto, as posições e os interesses dos sujeitos sociais na medida em que “descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p. 19).





fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa”.

Para a autora, a formação docente não pode ter consistência sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Acrescenta ainda que o reconhecimento dessa necessidade está ligado ao valor social atribuído ao trabalho dos professores, o que tem sido afetado negativamente, por conta das dificuldades que os cursos de licenciatura têm enfrentado para promover essa articulação.

Nesse sentido, segundo a mesma, as situações formativas devem qualificar o professor para pensar e agir a partir de uma abordagem compreensiva do cotidiano educacional.

Bauer, Cassetari e Oliveira (2017) entrelaçam o debate às dificuldades advindas da expansão da escolarização básica obrigatória no país, à emergência de procedimentos de controle e avaliação dos sistemas de ensino e à possibilidade de insuficiência do quantitativo de professores habilitados para suprir a demanda atual de alunos. Para os autores, nem sempre fatores como formação, atratividade, retenção e avaliação são analisados como influenciadores diretos da remodelação das políticas, de maneira articulada.

Assim, com base em *demandas concretas dos sistemas*, apontam a vigência de modelos formativos recentes que levam em conta o perfil cultural e econômico dos sujeitos que adentram as licenciaturas. Tais questões tem reverberado na flexibilização dos requisitos de formação.

Todas essas questões contribuem para a problematização das políticas docentes como *acontecimentos*⁵ (FOUCAULT, 2011), contemplando o exame das redes de circunstâncias que as fazem

⁵ Tal perspectiva analítica afasta-se das explicações exclusivamente centradas nas regularidades e continuidades dos fenômenos, prestigiando uma aproximação com reflexões interessadas em pensar as rupturas, as discontinuidades e a heterogeneidade que caracterizam as disputas de forças que se estabelecem concretamente (FOUCAULT, 2011). Nestas abordagens, a emergência de um fenômeno se configura diante de um repertório de possibilidades.





emergir, ou seja, acerca de suas condições de possibilidade. Nesse cenário, as disputas de racionalidades podem ser confrontadas à instabilidade (e aos imprevistos) das condições que permeiam as relações dos sujeitos entre si e com o mundo.

Levando em conta esses *protocolos de leitura* (CHARTIER, 2001), lanço o convite ao exame da experiência de uma política especial de formação, no entrecruzamento de prescrições e inventividades. A investigação que inspirou esse texto (ALVES, 2015) aborda a realização do PARFOR, programa criado pelo governo federal em 2009.

Para visionarmos o cenário nacional à época da criação da política, de acordo com a Sinopse publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, aproximadamente 32% dos docentes que atuavam na educação básica não possuía formação em nível superior e 4,7% dos professores com nível superior não eram oriundos de cursos de licenciatura (BRASIL, 2009).

Visando superar essa situação, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas redes públicas de ensino. O PARFOR, fruto desta política, emerge com o objetivo de

induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país (CAPES/PARFOR, 2014).

Diante do exposto, o estudo da política procurou não estar reduzido à decifração da lei que a criou. Isto porque, tão importante quanto enfatizar as intencionalidades governamentais, afigura-se relevante relacionar a elaboração da legislação e as práticas que ela desponta à cultura e aos costumes da sociedade ou dos grupos aos quais está intimamente ligada (FARIA FILHO, 1998).





Nessa direção, cabe enfatizar as múltiplas (re)ações dos professores diante das prescrições de governo e de pesquisadores da área educacional, a partir do exame dos procedimentos de resistência, de tensão, de adesão parcial, de apropriação que conheceram os seus momentos de emergência a partir das experiências dos sujeitos sociais (DE CERTEAU, 1998).

DIRECIONANDO AS LENTES PARA AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA EXPERIÊNCIA DO PARFOR NO MARANHÃO

Para ajudar a pensar as questões apresentadas, a operação analítica priorizou os estudos de história da profissão docente, tangenciando alguns elementos que compõem o processo de profissionalização: a formação específica e a licença para ensinar (CATANI, 2007; NÓVOA, 1991; 1995)⁶. Além disso, a produção de uma inteligibilidade para a experiência do PARFOR considerou a ação humana inspirada em condicionantes, porém, não tomou as práticas dos professores como mecânicas (OZGA; LAWN, 1991).

De posse dessas considerações, adiante serão indiciadas as significações dos cursistas sobre a experiência formativa do PARFOR. Assim, o olhar sobre o programa enquanto política nacional que se confronta com realidades específicas considera os docentes como sujeitos da sua própria formação. Nesse sentido, a construção de suas subjetividades foi cotejada às lógicas de funcionamento do curso, interpelando os caminhos traçados quanto ao seu reconhecimento e identificação com o ofício (DUBAR, 2012)⁷.

⁶ Nóvoa constrói uma análise sócio-histórica a partir da experiência de Portugal, argumentando que a mesma apresenta semelhanças com outros países ocidentais. Já Denice Catani analisa a produção de estudos históricos sobre a profissão docente no Brasil, abordando a ideia de profissionalização e a maneira pela qual ela tem sido trabalhada por alguns pesquisadores.

⁷ Para Dubar (2012), as atividades profissionais constituem *fontes de identidades* que possibilitam às pessoas a mudança de emprego ao longo da vida ao mesmo tempo em que garantem certa continuidade em suas trajetórias. Trata-se de uma definição e uma autodefinição que os sujeitos constroem para estabelecer laços de pertencimento em relação a atividades específicas, e que os faz ser reconhecidos por meio da profissão que exercem. (DUBAR, 2012, p. 357).





Para problematizar as participações dos sujeitos, foram utilizados questionários e realizadas entrevistas junto aos cursistas da primeira turma da Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, Campus Codó⁸ (2010-2014). No exame dos depoimentos, marcados pelo caráter seletivo da memória dos professores (DELGADO; FERREIRA, 2013; NUNES, 2003), foi tomado como eixo a identificação dos seus percursos profissionais e de vida, entrelaçados à história de seu tempo, à história da sua profissão e à história da sociedade em que vivem.

Ao indiciar alguns dos significados construídos pelos professores, tenciono relacionar a experiência formativa ao processo de profissionalização. Nesta perspectiva, abordo adiante o programa com foco naquelas etapas que envolvem a autorização ou licença para ensinar (a certificação em nível superior, tida como “adequada” ao perfil almejado) e o desenvolvimento de uma formação realizada em instituição específica (no caso, o IFMA/Campus Codó).

SOBRE ALGUMAS MANEIRAS DE FAZER O PARFOR

Sem perder de vista os condicionantes pautados em lógicas disciplinares advindas das ações de governo, dialogando com De Certeau (1998), a análise da experiência do programa esteve centrada nas operações dos seus usuários, nas suas trajetórias variáveis que transformam o consumo desse produto cultural (o PARFOR) em práticas cotidianas que comportam inversões e subversões táticas. Por essa ótica, a construção dos procedimentos táticos está relacionada ao jogo com os acontecimentos que os transformam em *ocasiões*. Ou seja, está pautada nas lógicas acionadas pelos sujeitos, a partir de combinações de elementos heterogêneos que compõem o seu cotidiano, para que deles possam obter alguma espécie de ganho.

⁸ O município está situado a uma distância aproximada de 300 km da capital São Luís. Segundo levantamentos do IBGE no ano de 2019, sua população era de 122.850 habitantes, tornando-a o sexto município mais populoso do Maranhão. Disponível em: <https://www.al.ma.leg.br/noticias-tv/5050>. Acesso em: 08/04/2020.





No que se refere ao quantitativo de alunos da primeira turma do PARFOR no IFMA/Campus Codó, de um total de 40 cursistas matriculados em 2010, apenas 16 professores concluíram o curso em 2014.

Foram muitas as dificuldades para encontrar os formandos, sendo que um deles não residia mais no município e outros não estavam com o contato telefônico atualizado nos registros do IFMA. Alguns cursistas consentiram em responder apenas o questionário. Ao final do período da pesquisa de campo, que durou cerca de dois meses, foi possível sintetizar os seguintes resultados: cinco professores realizaram entrevista; oito preencheram questionários (incluindo-se os cinco entrevistados).

Como estratégia para, ainda assim, obter algumas informações gerais sobre os demais professores, realizei uma pesquisa nos arquivos do PARFOR. Isto porque tomei conhecimento da existência de uma espécie de dossiê na secretaria do curso, estando entre os documentos uma ficha cadastral cujas questões coincidiam com algumas daquelas que constavam no questionário.

Com relação à faixa etária e ao sexo, 68.7% dos docentes possuíam em 2014 entre 24 e 30 anos, ou seja, a maioria; 18.3% tinham entre 31 e 35 anos e 12.7% mais de 45 anos. Quanto ao sexo, 75% eram mulheres.

Quanto ao perfil socioeconômico dos participantes, trata-se de pessoas oriundas de famílias pobres, que necessitaram trabalhar para ajudar no sustento das famílias, cujos pais possuíam pouca ou nenhuma escolaridade (a maioria não estudou ou cursou apenas o ensino fundamental, sendo 75% no caso dos pais e 87.5% das mães).

O tempo de magistério informado excede os 4 anos do curso PARFOR, havendo, portanto, um percentual de 75% de cursistas exercendo o ofício docente há mais de 6 anos. Praticamente todos aqueles que responderam ao questionário afirmaram que, ao término da formação, permaneciam exercendo o magistério (87.5%), sendo que apenas um cursista exercia a função de auxiliar judiciário por ter sido aprovado em concurso público prestado durante a formação em





nível superior⁹. Contudo, apesar destas informações disponibilizadas no instrumento de pesquisa aplicado, somente a partir da realização das entrevistas foi verificado que uma professora ocupava o cargo de Direção em Instituição de Educação Infantil, não exercendo o magistério no ano de 2014.

Embora todos os cursistas que compõem o universo amostral tenham informado que residiam em casa própria, na zona urbana do município de Codó, metade afirmou que desempenhava suas atividades docentes na zona rural da cidade. Além destes, constava no arquivo do PARFOR que outros 5 professores também atuavam fora da sede do município, totalizando o percentual de 56.2% da turma atuante na zona rural de Codó. Cabe ressaltar que não havia informações referentes a três professores.

Quanto às entrevistas, em relação à oferta do programa, a palavra *oportunidade* apareceu em todos os relatos¹⁰, haja vista que os mesmos não puderam cursar o ensino superior assim que concluíram o ensino médio, seja porque não havia no município ou porque o acesso era muito restrito; seja pelas dificuldades advindas de circunstâncias da vida (residência na zona rural, cuidado com os filhos, necessidade de trabalhar, estudo para concurso, dentre outros).

Quando questionados em relação aos motivos que dificultaram o acesso à graduação, relataram:

Antigamente, você ia entrar na faculdade, tinha a maior dificuldade. Você percebia que era só aqueles filhos de papai, de papaizinho, digamos assim, da classe média ou classe alta. Se você fosse da classe baixa, não tinha oportunidade de entrar no PARFOR. No PARFOR não, entrar no Ensino Superior (PROFESSOR 5, 2014¹¹).

⁹ É o caso de um dos cursistas que concordou em realizar a entrevista.

¹⁰ Mais detalhes sobre as informações contidas nos questionários e entrevistas podem ser encontradas na minha dissertação de mestrado (ALVES, 2015), realizada através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e orientada pelo professor José Claudio Sooma Silva.

¹¹ No período da realização da pesquisa de campo, as escolhas referentes a questões éticas eram influenciadas pelos procedimentos utilizados nas ciências da saúde. Em contato com o Comitê de Ética, através da Plataforma Brasil, no ano de 2014, recebi a orientação de garantir a confidencialidade e a privacidade dos





Eu ainda tentei o vestibular, duas vezes, pela UFMA. Não, era UEMA. Mas a gente não tinha um curso preparatório, né? A gente saía nua e crua do ensino médio para tentar a prova do vestibular. Você nunca olhou. Você olha praquela prova e pergunta: “o que é isso aqui? Que tanta letra é essa? Que tanta palavra é essa”? Você não sabe nem ler um cálculo daquele. Eu tinha acabado de casar. Casei num ano, tive um filho num ano e outro filho, no outro ano. Não sei que agonia foi essa (risos). Falta de planejamento (risos) (PROFESSORA 4, 2014).

Ainda em relação à oferta, um dos professores apontou que, ao saber do PARFOR, foi pesquisar na internet para se certificar de que era uma iniciativa do governo federal. Tal *desconfiança* deu-se pela incidência de problemas em diferentes municípios brasileiros com relação a instituições privadas que não eram credenciadas pelo MEC e/ou ofereciam cursos que não eram reconhecidos. Essa influência também pode ser exemplificada a partir do relato da professora 4, quando coloca que cursava o quinto período do Curso de Pedagogia, em uma instituição particular, quando soube do PARFOR e pensou:

Rapaz, eu tô perdendo meu tempo. Eu quero ficar cursando uma faculdade, um curso que não é nem reconhecido? A gente tem que fazer um ano e meio em outra faculdade para poder ser reconhecido. Rapaz, eu vou é pra essa que é federal (PROFESSORA 4, 2014).

É importante citar ainda que, embora o programa fosse ofertado pelo governo federal e isto representasse para a cursista certa estabilidade/segurança, suas expectativas eram de que o curso fosse menos exigente, digamos assim.

Eu fui com o sentido de professora preguiçosa. Eu pensei assim: não, isso aí é um curso à distância [...] eu pensei que era, assim, uma coisa bem menos formal, né? Ah, minha filha, quando eu cheguei lá, me deparei que eu tinha que estudar (PROFESSORA 4, 2014).

sujeitos quando da elaboração e aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).





Outro exemplo foi relatado pela professora 6, afirmando que possuía o Curso Normal Superior feito na modalidade à distância, mas buscava no IFMA o aprimoramento dos conhecimentos obtidos na formação anterior e/ou a aquisição de novas aprendizagens.

A partir dos depoimentos, foi possível indiciar a existência de contradições no que se refere às expectativas quanto à qualidade dos cursos. Isso porque, embora tenha observado a atribuição de status positivo às Instituições Federais, quando se tratava de programas especiais de formação ou, dependendo do formato em que os mesmos eram ofertados, suas representações variavam e, com elas, suas posturas diante do curso.

Nessa perspectiva, foi possível indiciar que os sentimentos e atitudes dos professores foram influenciados pelo fato de ser um programa *presencial*, desenvolvido em Instituição Federal que também ofertava o mesmo curso com entrada via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, por conta do PARFOR ser um programa adaptado à condição dos alunos-trabalhadores, uma vez que as aulas ocorriam aos finais de semana, pode-se afirmar a partir de seus depoimentos que o mesmo foi interpretado como uma oportunidade de sobrequalificação (OZGA; LAWN, 1991).

Esta pode ser compreendida como a aquisição de novos conhecimentos e habilidades para *qualificar* o trabalho que desenvolviam cotidianamente, por meio do acesso a uma formação que poderia contribuir para aprimorar alguns aspectos do ofício que já praticavam.

Foram vários os relatos a respeito das estratégias acionadas para a alteração nos dias e horários de funcionamento do curso¹², da utilização da biblioteca aos finais de semana, do acesso ao transporte e a alimentação gratuitos, conforme era oferecido a outros alunos da Instituição.

¹² Durante dois dias desenvolvia-se uma carga horária de 20 horas. As aulas iniciavam aos sábados e domingos, sendo alteradas para sexta (tarde e noite) e sábado (manhã e tarde).





As conquistas obtidas representaram ganhos não somente para eles, mas para as turmas posteriores, segundo vários professores ressaltaram, de forma orgulhosa.

Foi unânime a menção à dificuldade de conciliar trabalho e estudo. A palavra mais citada, quando interpelados sobre o cotidiano do curso foi: *corrido*. Cotidiano corrido. Embora esteja previsto no Manual Operativo do PARFOR o compromisso dos entes federados com relação à garantia de condições de participação e permanência dos docentes no programa, vários professores relataram que a carga horária de trabalho não foi alterada. Porém, todos afirmaram que seus horários foram adequados para viabilizar o comparecimento às sextas-feiras.

Dessa forma, o cotidiano era marcado pelo trabalho de segunda a quinta-feira (para alguns, até a sexta pela manhã) e aulas no PARFOR sextas e sábados, restando apenas o domingo, tanto para lazer e descanso como para planejamento e realização de atividades referentes aos papéis desempenhados nos dois ambientes. Por esse motivo, a palavra *cansaço* também foi recorrente nas entrevistas.

É válido destacar as dificuldades de locomoção de dois cursistas que trabalhavam na zona rural, especialmente devido à má qualidade das estradas e à falta de transporte adequado e em horários compatíveis com o programa. Assim, para frequentar o curso, nos anos iniciais, a professora 2 precisava viajar de madrugada, em pau de arara, pois a zona rural em que lecionava ficava a 86 quilômetros da sede do município de Codó. Já o professor 5 residia na zona rural e trabalhava em outra localidade, também na zona rural, a 45 km de distância uma da outra.

Pra vir de lá, no meu caso do interior, tinha que sair sempre de madrugada. [...] Entre doze e meia e uma hora da manhã. Saía e chegava aqui sete, às vezes, sete e meia. No pau de arara. [...] Com vento, com chuva, com tudo! Pra tá aqui cedo, na sexta-feira. Eu, eu... não dava aula na sexta-feira. Ficava devendo essa aula da semana que era pra mim pagar no decorrer da semana com a tarde ou algum trabalho do tipo, né? Aí eu vinha pra mim assistir aula





a partir das duas horas, até as dez horas. Tinha dia que eu não aguentava de sono (PROFESSORA 2, 2014).

Pense numa dificuldade! Eu ia lá pra zona rural, a distância da minha casa ficava em torno de 45 km. Eu ia todo dia. Eu enfrentava chuva, poeira, sol quente. Às vezes o pneu da moto furava. Aí você tinha que vir pra casa, entendeu? Porque é muito distante. [...] Mas como eu precisava, eu teria que ir. [...] Muito cansativo ter que atravessar... açude, atravessava aí... lamaçal aí, entendeu? De moto (PROFESSOR 5, 2014).

Diante dos relatos, chamo atenção para as dificuldades advindas das condições de vida desses sujeitos, bem como para a insuficiência de ações governamentais que visassem amenizá-las. Além disso, é importante citar que as dificuldades não se referiram somente a situações envolvendo a locomoção e a sobrecarga de trabalho. Segundo a professora 2, a primeira turma sentiu-se discriminada pelos próprios alunos dos chamados *cursos regulares* do IFMA:

No início, o pessoal do superior taxava a gente como, quase assim que “ah peninha” por tá, ter um curso por ter, entendeu? Tipo assim uma vez até a gente teve uma discussão com outro coordenador que, tipo assim, queria menosprezar. Dizer quase, assim, dizer que não tinha, digamos, uma aprendizagem mais significativa por ser corrido, as vinte horas, né? Esses dois dias. O regular era na semana toda, né? Não tinha tanto aproveitamento quanto o regular. E nós ficamos muito chateados. [...] Então teve essa, esse preconceitozinho de elite (PROFESSORA 2, 2014).

Nesses momentos, a cursista ressaltou que por diversas vezes discutiram com alunos do Curso de Licenciatura em Química por eles chamado de regular, no sentido de argumentar que os alunos do PARFOR também estavam aprendendo e que o programa “era sério”. A mesma colocou ainda que, para minimizar tais conflitos, houve professor formador que uniu as duas turmas (regular e PARFOR) para ministrar aulas.

Além desses desentendimentos, houve um relato que reforçou a vigência de contendas entre professores cursistas e professores





formadores do próprio programa. A importância desse destaque refere-se, também, às disputas de representações e expectativas acerca dos seus papéis, posto que, embora sejam *ambos professores*, o relato da cursista 4 realçou uma espécie de discriminação advinda do próprio corpo docente da política.

Seu depoimento apontou uma situação em que uma professora formadora veio ministrar aula, porém seu planejamento, materiais e métodos foram considerados inadequados pela turma. Isso gerou um atrito e ocasionou posteriormente a sua substituição:

A professora, não sei por que [...] ela veio de Teresina, da UESPI, eu não sei se era porque ela veio pensando assim: “eu vou dar uma disciplina no interior, pro pessoal do PARFOR”, acho que ela pensava assim que iria encontrar pessoas muito tapadas, né? A gente percebeu que ela não tinha planejamento. [...] Quando ela voltou, depois do horário, ela voltou. A gente foi almoçar, depois voltou, veio sem material novamente. Ela não trouxe o material. Todos os outros professores vinham com a apostila, bonitinho, tinham material didático que era pra gente trabalhar, mas ela não veio. (PROFESSORA 4, 2014).

Esse relato sinaliza as representações que os próprios cursistas elaboraram a respeito daquilo que consideram *adequado* em relação ao ofício de professor. Ressalto, igualmente, suas táticas e formas de resistência diante de uma situação tida como incorreta não apenas quanto a questões estruturais, mas também no que se refere à postura que esperam de seus professores, à concepção que têm do que representa ser um *bom profissional*.

Contrariando tal experiência, vale destacar o relato do professor 5:

Todos os professores que passaram na turma do PARFOR eles sempre, tinham alguns, assim, no início veio muito professor, assim, imaginando: eu vou dar aula pra professor, né? Às vezes chegava até com aquele nervoso de eu vou, né? Encarar professor, né? Nós somos (risos). O PARFOR era, sempre foi, uma turma assim, não muito de conhecimento, né? Conhecimento fraco. Aí eles faziam uma aula com um nível bem alto, depois eles tinham que diminuir, né? Porque viam que a turma





tinha dificuldade e eles tinham que reduzir muitas coisas, né? (PROFESSOR 5, 2014).

Quanto à escolha pela área do conhecimento do curso, no caso a química, o professor 1 afirmou ter tido uma identificação anterior ao programa, a partir de experiências com professores no Ensino Médio que, segundo ele, “demonstravam gosto pela profissão”. Para ele, nesses casos, o “aluno se identifica”. Já a professora 4 colocou que fez essa opção para suprir deficiências em sua própria formação de magistério.

Com relação aos demais, dois deles afirmaram que gostariam de ter cursado matemática e que acabaram optando por química por ser a mais próxima “da área de cálculo” dentre as opções disponíveis (PROFESSORES 2 e 5). Por fim, a cursista 6 afirmou ter escolhido química por ser o curso que apresentava a maior quantidade de vagas disponíveis.

As deficiências quanto ao aprendizado dessa disciplina na educação básica, somadas ao tempo de afastamento dos professores entre o término do ensino médio e o ingresso no ensino superior foram citadas de forma recorrente como uma dificuldade sofrida no cotidiano do curso. Esta situação gerou, inclusive, a necessidade de reformulação de estratégias de ensino-aprendizagem por parte dos professores formadores.

Caminhando para o final do texto, quando questionados sobre os sentidos da profissão docente, assim como o papel que acreditavam dever desempenhar na escola, as concepções apareceram de forma difusa. Apesar disso, foi possível indiciar que a maioria enxergava uma conexão entre a função professor e a função educador.

Nesses casos, esteve presente a ideia da formação integral da pessoa, da formação para a vida e da formação para a convivência social, apresentando similaridades entre o papel do professor e da família.

Eu vejo que é a segunda profissão, depois da mãe, né? [...]. Porque a pessoa, quando ela está em casa e diz que vai pra escola, eu sempre explanei isso nas





salas de aula onde eu trabalhei, que ela iria pro segundo seio familiar dela. Onde lá existia também uma hierarquia. A mesma que a gente tem dentro de casa, né? (PROFESSOR 1, 2014).

Apesar dessa correlação com a questão maternal, adiante o cursista acrescenta a ideia de *transmissão de conteúdo*, apontando para a especificidade quanto ao magistério. Já o professor 5 também relacionou a profissão ao ensino, trazendo, com isto, uma definição da função mais direcionada ao seio escolar.

De forma explícita, no que se refere aos possíveis impactos do PARFOR sobre a atividade docente, a professora 6 enfatizou que a formação realizada proporcionou o conhecimento sobre o seu papel em sala de aula, junto ao aluno e também junto à sociedade:

O curso superior ele dá assim oportunidade pro professor é [...] saber o papel dele realmente [...] na sala de aula, né? O compromisso que ele tem com a vida daquele aluno, que ele é um orientador e aquele aluno vai ter um futuro, né? No futuro ele vai ser uma pessoa na sociedade e essa pessoa tem que levar, entender onde ele vive e como ele deve respeitar o meio que ele vive, né? Então a nossa responsabilidade de professor é muito grande. Porque a gente tem que deixar marca, uma marca que sirva para a sociedade (PROFESSORA 6, 2014).

Nesse quadro, embora não tenha identificado uma definição unívoca sobre o cerne da profissão, foi possível observar que existe entre eles uma concepção integrada entre a formação científica e o compromisso ético e político do professor para um (bom) convívio social.

Essas situações rememoradas são sugestivas, enquanto indícios, para se pensar como uma política pública pode significar sentidos outros, desafios novos, negociações e tensões que não se esgotam nas prescrições instituídas pela legislação.

Com efeito, nas *situações-entrevistas* mobilizadas, os professores cursistas registraram os seguintes aspectos como principais responsáveis pela satisfação em frequentar o Programa: 1) a socialização profissional proporcionada pelo contato diário com os colegas; 2) a ideia de progressão na área, quando da passagem da função administrativa para o exercício do magistério; 3) a melhoria da autoestima; 4) o manuseio de novas tecnologias representadas pelo





uso do computador e Datashow que, em princípio, seria algo redundante nos dias de hoje, porém não fazia parte do universo de alguns cursistas; 5) a vontade de continuar estudando e de lecionar no Ensino Superior.

Como se percebe, tais aspectos parecem sinalizar que a definição sumária de que se trata de um programa emergencial de formação docente que almeja ofertar o Ensino Superior para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, de modo a atender ao nível de formação prescrito pela LDB não é suficiente para a problematização daquilo que esteve envolvido, cotidianamente, na experiência formativa do PARFOR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a emergência de políticas de formação docente como acontecimentos históricos, cuja emergência relaciona-se às circunstâncias envoltas no tempo, a argumentação aqui desenvolvida tomou sua elaboração como uma estratégia de intervenção governamental que pretende utilizar a qualificação do professor para empreender reformas no campo educacional e na sociedade como um todo, afinadas às necessidades e possibilidades do período histórico em que estão imersas.

Deve-se enfatizar que o objetivo do PARFOR é proporcionar uma formação considerada *adequada*. Tal adequação remete a algumas projeções forjadas no campo acadêmico educacional. Essas demandas comportam elementos que dialogam com o que se entende por função social da escola. Tais prescrições são, contudo, alvo de disputas que envolvem as ações de governo, as postulações de diferentes grupos sociais, as reivindicações por parte dos próprios sujeitos professores, as necessidades dos alunos da educação básica, as formas de gestão dos sistemas de ensino, a participação das famílias, dentre outros.

Nessa perspectiva, é importante pontuar que não houve aqui a pretensão de avaliar o PARFOR, mas de conhecer alguns de seus mecanismos de realização e alguns dos significados atribuídos pelos





cursistas ao programa. Contudo, a partir daquilo que foi iluminado pelos professores, emergiram algumas interrogações que podem contribuir para que se torne possível (re)pensar alguns aspectos das políticas direcionadas a esse público-alvo.

Um desses aspectos refere-se ao que foi apontado por Bauer, Cassetari e Oliveira (2017), quando pontuaram que as demandas concretas dos sistemas educacionais têm influenciado a remodelação das políticas e a flexibilização dos requisitos formativos. Sem negligenciar as críticas coerentemente dirigidas ao formato aligeirado característico de programas emergenciais, num sentido propositivo, considero pertinente problematizar as limitações de uma *realidade* marcada pela atuação de um enorme contingente de professores não habilitados, no sentido de abrir espaço para o estudo das potencialidades deste tipo de experiência.

Além da insuficiência de professores habilitados para atender à demanda de alunos da educação básica, somam-se as dificuldades de acesso ao ensino superior em muitos municípios brasileiros, o que abre espaço para o (re)pensar a questão das oportunidades que programas deste tipo podem significar para uma parcela da população. Isso porque, tendo em vista o fato dos referidos professores se encontrarem em pleno exercício da função – a maioria, inclusive, trabalhando na zona rural – há que se refletir sobre a necessidade de criação de cursos num formato que também atenda às condições de vida do público ao qual ele se destina.

Sendo o formato à distância algo visto com desconfiança pelos próprios professores cursistas, cabe pontuar, conforme os depoimentos, que os maiores problemas referentes ao formato do PARFOR referiram-se às dificuldades de conciliação entre trabalho e estudo, o que gerou tanto o cansaço quanto comprometeu o tempo de dedicação às leituras, trabalhos, pesquisas e outras atividades necessárias ao aprofundamento dos conteúdos formativos. Para criar condições favoráveis à dedicação dos professores, acredito que o MEC poderia estabelecer uma melhor interlocução com as Prefeituras Municipais.





Outro ponto de discussão foi anteriormente pontuado por Gatti (2013), quando se referiu às disputas em torno de modelos de formação e requisitos de exercício da atividade docente, que tem potencializado debates acerca da estrutura, do currículo e da dinâmica, inclusive, dos cursos ditos regulares. Por esse motivo, torna-se sugestivo confrontar diferentes modelos de forma a potencializar reflexões sobre aquilo que pode haver de propositivo neles.

Com relação a esse aspecto, cabe apontar como uma potencialidade a ser explorada nos estudos sobre programas de formação de professores em exercício a criação de mecanismos que incentivem o diálogo entre campo de formação e campo de atuação. Ou seja, a oportunidade de ampliar a interlocução com as circunstâncias envolvidas no cotidiano das instituições educativas que contam com a atuação dos sujeitos professores. Embora tenha sido possível indiciar que essa articulação foi realizada como iniciativa de alguns formadores do programa, não havia um projeto integrado que procurasse sistematizar essa interlocução, o que acabou sendo fruto de iniciativas isoladas.

Essas ponderações não pretendem gerar conformismo em relação aos problemas que envolvem a criação de programas emergenciais de formação docente. Ao trazer tais considerações para compor as análises sobre seus limites e possibilidades, o intuito é alimentar os estudos do campo com conteúdo empírico de forma a contribuir com a elaboração de estratégias de enfrentamento mais coerentes com as distintas condições que caracterizam as regiões e municípios brasileiros.

Essas questões (e muitas outras mais) atravessam o processo de profissionalização docente e as políticas públicas criadas com esse fim, não sendo possível o aprofundamento de todas elas nos limites deste texto. O recorte realizado empregou a investigação sobre a experiência formativa do PARFOR em Codó-Maranhão como um instrumento capaz de problematizar as perspectivas de análise excessivamente verticalizadas que têm, ainda, conhecido os seus





locais de enunciação. Tais abordagens acabam por (re)produzir determinadas leituras sobre políticas docentes que, no mais das vezes, negligenciam a pluralidade das práticas e pensamentos que tornam o fazer cotidiano também um espaço de inventividade, resistência e negociação.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. M. de S. **(Des)caminhos da Profissão Docente**: sobre a experiência do Curso PARFOR no IFMA/Campus Codó (2010-2014). Dissertação (Mestrado). UFRJ, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/drosanamaria.pdf>. Acesso em: 16/04/2020.

BAUER, A. CASSETTARI, Nathalia. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 943-970, out/dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n97/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002501010.pdf>. Acesso em: 08/04/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do professor da educação básica**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2009.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 29 out. 2019.

CATANI, D. B. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-253.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Bertrand Brasil, 1990.

CRUZ, G. B. Teoria e prática no curso de pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.149-164, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop230.pdf>. Acesso em: 24/07/2018.

DE CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.





DELGADO, L. de A. N.; FERREIRA, M. de M. F. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/90/70>. Acesso em: 24/07/2018.

DIAS, A. M. I. THERRIEN, J. FARIAS, I. M. S. de. As áreas da educação e de ensino na Capes: Identidade, tensões e diálogos. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/6974/4395>. Acesso em: 16/04/2018.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesqui.** [online]. 2012, vol.42, n.146, pp.351-367. ISSN 0100-1574. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>.

FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação In Luciano Mendes de Faria Filho (org); Regina Horta Duarte... [et al]. **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 29ª Ed. São Paulo: Graal, 2011.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. 10/09/2014.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 29/10/2019.

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores In: Nóvoa, António (org). **Profissão Professor**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

NUNES, C. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. **Educação em Foco**, Juiz de Fora: Editora da UFJF, fev. 2003.





OZGA, Jenny. LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, 4, 1991, p. 140-158.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 29/10/2020.

Artigo recebido em: 08 de maio de 2020

Aceito para publicação em: 20 de junho de 2020

