

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) NO PARANÁ¹

Luzia Franco Duarte²
Janaína Aparecida de Mattos Almeida³

RESUMO: A luta e a conquista de espaços e tempos direcionados à formação em serviço dos professores da Educação Básica articulam historicamente a constituição de uma esfera intelectual e prática desses sujeitos para (auto) formação pedagógica, principalmente quando se refere a professores no exercício da docência sem a devida formação superior. Dessa forma, este texto de cunho teórico, tem por objetivo problematizar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para tratar de especificidades no Estado do Paraná à luz de pressupostos do referencial materialista histórico e dialético. Articula-se essa política educacional em busca de qualidade no ensino público voltada à formação em serviço de professores da Educação Básica atuantes no magistério, em consonância às demandas impostas pela sociedade no modo de produção capitalista. Busca-se refletir sobre alguns dos impasses do PARFOR para visualizar as necessidades que permeiam a formação contínua do professor no século XXI.

Palavras-chave: Política educacional. Formação de professores. PARFOR. Estado do Paraná.

¹ As discussões desenvolvidas no decorrer deste artigo compõem o Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia pela UNIOESTE (2011).

² Pedagoga nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública pela UNIOESTE. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Email: Luzia_fd@hotmail.com

³ Docente do Curso de Pedagogia da UNIOESTE. Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Email: jjana2005@yahoo.com.br

R. de Ciências Humanas	Fredererico Westphalen	v. 13	n. 21	p. 21 - 41	Dez. 2011. Recebido em: 02 jul 2012 Aprovado em: 02 out. 2012
------------------------	------------------------	-------	-------	------------	--

INTRODUÇÃO

Neste texto, de caráter bibliográfico, à luz do materialismo histórico e dialético apontam-se trajetórias e perspectivas da política educacional para a formação inicial de professores da Educação Básica, especificamente no Estado do Paraná. No que se refere à formação inicial, toma-se como objeto de estudo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), proposto pelo Ministério de Educação em 2009, enquanto política de formação superior e pedagógica aos professores brasileiros para sinalizar alguns desdobramentos em curso.

Para problematizar limites e possibilidades presentes nessa política de formação inicial de professores da Educação Básica são estabelecidos diálogos entre Barroso (2004), Brasil (1996, 2007, 2009), Brzezinski (2008), Bruno (2001), Duarte e Almeida (2011), Freitas (2004), Frigotto (2010), Lippo e Lippo (2011), Martins (2011), Mészáros (2005), Moraes (2003), Orso (2010), Paiva (2006), Paro (1990), Santos (2010), Saviani (2008), Scheibe (2010), Veiga (2009).

Assim, concorda-se com Saviani (2008) no entendimento de política educacional enquanto medidas tomadas pelo Estado para direcionar os “[...] rumos que se devem imprimir à Educação no Brasil [...] configurando uma modalidade da política social” (SAVIANI, 2008, p. 1). Por isso, parte-se desse referencial político que norteia a educação brasileira, na qual a formação inicial e continuada apresenta-se como elemento central de mudança dos/nos professores. Aliado a tal perspectiva teórico-metodológica a formação docente quando vinculada a questões de definição de competências para os professores, ou até mesmo no estabelecimento de critérios de certificação ou progressão na carreira do magistério, constitui-se num instrumento muito importante para o “[...] processo de controle sobre o desempenho do professor e os resultados do seu trabalho, no contexto da emergência de novos modos de regulação da educação” (BARROSO, 2004, p. 52).

Dessa forma, o olhar histórico de Martins (2011, p. 166) aponta como “a trajetória da construção de políticas educacionais no Brasil [...] evidencia um caráter distante da participação popular, quando

não de repressão de tais camadas do processo de consolidação do sistema escolar”.

As políticas públicas voltadas à educação básica partem da premissa de que “[...] formar o professor é estratégico, por atravessar todos os setores da sociedade e por conter, em seu âmago, a questão do projeto de sociedade que se almeja para o país, pois o professor molda gerações” (PAIVA, 2006, p. 11). Em outras palavras, segundo Paiva (2006), o mercado educacional aproveitando-se do caráter de banalização da formação docente implícito em muitas políticas educacionais nos anos de 1990, não preocupou-se em formar profissionais da educação comprometidos socialmente com um referencial de homem omnilateral.

Compete esclarecer que a perspectiva de Educação Básica, neste artigo, é concebida à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN de 1996) e abrange a Educação Infantil, todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Nessa lógica, ao tratar da formação inicial e dos contextos de formação, torna-se fundamental colocar na “berlinda a **formação superior dos professores em exercício**” para poder discutir as práticas políticas de aligeiramento, na qual professores da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental “percorreram verdadeira maratona pelo diploma” (FREITAS, 2002, p. 98, grifos do autor) nos anos posteriores a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDBEN de 1996).

Desse modo, para fins didáticos, o trabalho divide-se em três momentos distintos, mas relacionados em busca de compreender elementos que perpassam essa política educacional brasileira de formação de professores no âmbito da Educação Básica paranaense. Inicialmente, realiza-se uma breve contextualização das condições históricas de formação de professores após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No segundo momento, expõe-se analiticamente o Plano de Formação de Professores da Educação Básica, com ênfase no Paraná. Para finalizar, problematizam-se certos limites e o conjunto de possibilidades da formação inicial e continuada do professor para a conjuntura do século XXI.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS LDBEN N.9.394/96

De acordo com estudos realizados por Freitas (2004, p. 90), a gestação de políticas educacionais voltadas à formação de professores no Brasil foi uma demanda das reformas educativas ocorridas em vários países da América Latina a partir dos anos de 1970 devido à crise de acumulação do capitalismo, e teve por objetivo promover as adequações do sistema educacional à lógica da reestruturação produtiva do mercado em que o Estado capitalista articulava para época.

Desde os anos de 1980, acentuou-se, de modo caloroso o debate sobre a formação de professores para Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere ao processo formativo em nível de ensino superior (PAIVA, 2006, p. 1). Apesar de ser um elemento crucial na formulação de políticas públicas, de acordo com Paiva (2006, p. 2), “[...] sendo uma questão de Estado, a formação de professores parece ter se tornado esquecida durante décadas, sendo lembrada [...] com mais vigor, dados os interesses os mais diversos na esfera da educação”.

Historicamente a Escola Normal compreendia ser sua função tratar de questões voltadas à formação do professor para a educação da infância, sobretudo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, foi a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), na década de 1990, que teve um papel decisivo na luta política por um espaço pedagógico destinado à formação do Pedagogo, fundamentado no princípio da docência e que elegeu “[...] a universidade pública como espaço privilegiado para debates, assim como para a formação desse profissional” (PAIVA, 2006, p. 5).

O final dos anos de 1970 e início da década de 1980 era uma conjuntura social marcada pelo processo de redemocratização do país que saía lentamente de uma ditadura militar, na qual implicava numa melhoria da “escola básica” e da formação de professores.

Nesse movimento histórico, político e pedagógico de transição política no Brasil, as políticas educacionais direcionadas para a formação de professores, segundo Freitas (2004, p. 90),

continham um elevado teor tecnicista e muito conteudista pautado na concepção de currículo mínimo articulados ao caráter aligeirado e fragilizado que culminava numa “degradação da formação e da profissionalização do magistério”.

Assim, no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, focalizou-se uma política inicial e continuada de formação de professores destinada a “[...] aumentar o nível de satisfação das ‘necessidades básicas de aprendizagem’, pilar do plano de ação Educação Para Todos, que fundamentou em nosso país, o Plano Decenal” (FREITAS, 2004, p. 90). Ainda, de acordo com a autora, na contracorrente, o movimento da ANFOPE contribui muito para a formação coletiva de uma concepção sócio-histórica de educador, fundada numa base comum nacional para o processo de formação de professores.

Sob a influência desse contexto, a questão de uma política educacional para formação de Professores da Educação Básica passa a ser nivelada pelo parágrafo IV no artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, na qual fazia-se menção que até o final da década da educação só seriam admitidos professores com formação pedagógica em nível superior. Além disso, a própria legislação educacional contida na LDBEN n. 9.394/96 trata em capítulo específico sobre a formação dos profissionais da educação, principalmente nos artigos 62 e 63 (BRASIL, 1996).

Compreendendo tal panorama, concorda-se com a perspectiva de Scheibe (2010, p. 989) em apontar como a LDBEN de 1996 redimensionou a organização dos cursos de licenciatura, na medida em que rompeu com a tradição do famoso esquema “3+1“, na qual os cursos superiores de formação de professores caracterizavam por três anos de disciplinas específicas da área do conhecimento e um ano com disciplinas pedagógicas, formando profissionais para atuarem na educação.

Além disso, segundo Braga (s.d., p. 1), a temática de formação de professores para o Ensino Fundamental I vem articular os interesses das próprias instituições formadoras e, principalmente dos sistemas municipais e estaduais de ensino, na medida em que a questão da “[...] qualidade desta formação constitui um dos fatores que interfere diretamente na qualidade do ensino, oferecido nas

escolas da rede pública e privada de ensino”.

De acordo com dados extraídos do Censo Escolar de 2007, Brzezinski retratou que o Brasil, nessa época, possuía cerca de 64,4% do total de professores da Educação Básica com formação em nível superior completo, “destes, pelo menos 10% não possuem curso de licenciatura e um número expressivo de professores, mesmo com licenciatura, não tem a formação compatível com a disciplina que lecionam” (BRZEZINSKI, 2008, p. 983).

Para Brzezinski (2008, p. 984), um dos motivos que fragmentam a profissão docente é “a inexistência de um Sistema Nacional de Educação”. Isso porque existem professores federais, estaduais e municipais; concursados e não concursados; urbanos e rurais; de redes públicas e particulares e de redes patronais profissionais (Sistema S); enfim professores titulados e sem titulação (BRZEZINSKI, 2008, p. 984).

Dessa forma, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a política educacional de formação inicial e continuada do professor em nível nacional, estadual e municipal, a partir do ano de 2007 redimensionou a relação entre os níveis educacionais, principalmente entre o ensino superior público e a Educação Básica.

O diálogo entre as esferas governamentais e educacionais parte do pressuposto de que “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes” (BRASIL, 2007, p. 10). Isso implicou em realçar como “o aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais” (BRASIL, 2007, p. 10).

Por isso, nos primeiros dez anos do século XXI, os sistemas de ensino municipal, estadual e federal têm pressionado “[...] para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais” (BRZEZINSKI, 2008, p. 985). Um dos principais fatores apontados como causador de muitos males

educacionais aferidos nas avaliações em larga escala, que estão em expansão nos sistemas educacionais, teria relação com um aspecto de má formação dos professores da Educação Básica. Baseando-se nessa suposta “ineficiência profissional do magistério” foi que diversos níveis governamentais “[...] vêm criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros” (BRZEZINSK, 2008, p. 985).

Cabe explicitar como a conjuntura econômica do século XX influenciou na formulação e implementação das políticas educacionais posteriores ao ano de 2003, sobretudo no atendimento aos interesses de Organismos Internacionais. A par desse contexto, como consequência do Plano de Desenvolvimento da Educação, apresenta-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica enquanto aspecto balizador à necessidade de uma educação continuada para o professor do século XXI.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): ALGUNS APONTAMENTOS NO ESTADO DO PARANÁ

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6.755 de janeiro de 2009, foi criada para efetivar a oferta de cursos superiores de formação profissional nas modalidades presencial e a distância, propostos pelo próprio Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) (BRASIL, 2009) com o objetivo de atender aos professores em exercício nas escolas públicas de âmbito estadual e municipal, sem a devida formação pedagógica à luz das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) (BRASIL, 2009, p. 6) constitui-se como uma ação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ao mesmo tempo em que reflete a articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as próprias instituições públicas de Educação Superior e as Secretarias estaduais e municipais como enfrentamento

ao cumprimento de marcos legais propostos na LDBEN de 1996, no que se refere à formação dos professores da educação básica, mediante estratégias diferenciadas e arranjos educacionais.

Para analisar as especificidades formativas dessa política pública de formação de professores parte-se da premissa de compreender que o PARFOR tem como “[...] finalidade atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas” (SCHEIBE, 2010, p. 987) da Educação Básica.

No ano de 2007, estados e municípios desenvolveram Planos de Ações Articuladas (PAR) que visavam “[...] assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica”, por meio dos arranjos educacionais coordenados pela Secretaria de Estado de Educação com o envolvimento das administrações municipais e das instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura (BRASIL, 2009, p. 6).

De acordo com bases legais, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica está ancorada pelo Decreto n. 6.755 de janeiro de 2009 e com a Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009, ficou instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. A Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, autorizou a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica; por fim, a Portaria n. 883, de 16 de setembro de 2009 estabeleceu as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Em outras palavras, esses instrumentos jurídicos asseguraram que em “[...] regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais” da educação (BRASIL, 2009, p. 6).

O próprio documento oficial do PARFOR (BRASIL, 2009, p. 8) em sua totalidade teve por objetivo apresentar a demanda pela Política Nacional e a necessidade do Plano através da exposição de uma planilha de vagas. Com destaque especial, segundo o Plano seriam oferecidos pouquíssimos cursos de formação pedagógica, pois somente havia uma “[...] pequena demanda nos estados de bacharéis sem licenciatura em exercício com financiamento especial

do Ministério da Educação”. Há também alusão no Plano em futuramente receber apoio específico do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) para ampliar o atendimento e preenchimento de vagas a professores em exercício pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), através de financiamento especial e específico para efetivação das atividades pelo Ministério da Educação.

A criação e regulamentação do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica visam oferecer cursos superiores públicos e gratuitos, destinando-se aos professores em exercício nas escolas públicas municipais e estaduais.

Inicialmente, esse Plano atenderia “[...] municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 federais e 28 estaduais, contando também com a colaboração de 14 universidades comunitárias” (BRASIL, 2009, p. 7). O referido Plano previa que as licenciaturas das áreas de conhecimento da Educação Básica fossem ministradas em cursos nas modalidades presencial e a distância (BRASIL, 2009, p. 7).

Nessa primeira etapa, os 21 estados com adesão ao Plano foram: Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins (BRASIL, 2009, p. 7).

No conjunto total, nos referidos estados seriam ofertadas cerca de 330 mil vagas, alguns cursos com início no segundo semestre de 2009 e outros previstos para os anos de 2010 e 2011 (BRASIL, 2009, p. 7).

De modo geral, os cursos de primeira licenciatura apresentam carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação. Na segunda licenciatura, a carga horária varia de 800 a 1.200 horas para professores que lecionam fora da área de formação e há também os cursos de formação pedagógica para os bacharéis sem licenciatura (BRASIL, 2009, p. 7).

As instituições formadoras que participassem do Plano receberiam “[...] recursos adicionais do Ministério da Educação, num montante da ordem de R\$700 milhões até 2011 e R\$1,9 bilhão

até 2014” (BRASIL, 2009, p. 7).

O PARFOR, mediante a criação de um ambiente virtual, a Plataforma Paulo Freire, sistema informatizado que mostra os cursos disponíveis ou previstos, possibilita ao professor da educação básica a inscrição em cursos de primeira licenciatura para professores sem graduação, de segunda licenciatura para professores que atuam fora da área de formação, e de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Neste espaço, o professor tem o seu currículo profissional e acadêmico cadastrado e atualizado. Inicialmente, ocorre a fase da pré-inscrição dos professores mediante a oferta de formação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. A partir disso, as secretarias estaduais e municipais de Educação têm condições de organizar um planejamento estratégico, no sentido de adequar a “[...] oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes” (BRASIL, 2009, p. 7), e proceder à efetiva inscrição dos professores nos cursos oferecidos.

Os Termos de Adesão firmados pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) reconhecem a necessidade do aproveitamento das capacidades instaladas “[...] em cursos de licenciatura das instituições existentes e o atendimento regular da demanda futura, mediante programação para ampliação de recursos alocados pelo Ministério da Educação às instituições” (BRASIL, 2009, p. 8).

A avaliação dos cursos nas modalidades presencial e a distância foram vinculados às Secretarias de Educação Superior (Sesu) e de Educação a Distância (Seed) e da CAPES, e compreende: a) cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade presencial; b) cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade a distância; c) cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura; d) cursos presenciais especiais de segunda licenciatura; e) cursos especiais de formação pedagógica (BRASIL, 2009, p. 8).

Além disso, a Resolução do Conselho Nacional de educação n. 1, de 11 de fevereiro de 2009, estabeleceu diretrizes para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura, para professores em exercício na educação básica. São cursos voltados a professores da escola pública que atuavam pelo menos cerca de três anos em área diferente da sua formação superior na

educação básica. A carga horária mínima vai de 800 horas, quando “a segunda licenciatura pretendida pertence à mesma área do curso de origem”, e de, no mínimo, 1.200 horas, se a segunda licenciatura pertencer a uma área distinta do curso de origem, sendo que não passariam do teto de 1.400 horas (BRASIL, 2009, p. 8).

No Estado do Paraná as universidades que modelaram seus espaços para integrar esse diferenciado corpo de discentes foram: a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (BRASIL, 2009, p. 115-119).

Para a construção de alguns apontamentos sobre esse processo formativo em curso, à luz do texto-base do PARFOR, analisou-se a planilha de vagas (BRASIL, 2009, p. 119) a serem ofertadas pela UNIOESTE. Os câmpus participantes foram Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu. Para segunda licenciatura, foram previstos os cursos: Ciências Biológicas no câmpus de Cascavel, Ciências Sociais, Filosofia e Química em Toledo, Pedagogia na unidade de Cascavel. O Câmpus de Foz do Iguaçu foi o único a oferecer a primeira licenciatura em Pedagogia. Além disso, em Cascavel, houve uma turma para formação pedagógica com o curso Programa Especial de Formação Pedagógica para Bacharéis e Tecnólogos.

O início das atividades letivas estava previsto para o ano de 2010 com abertura de 40 vagas em cada curso, exceto para os cursos de Ciências Sociais e Filosofia que ofertariam mais 40 vagas em cada curso no decorrer do ano de 2011.

Na Unioeste, percebeu-se que a modalidade presencial permeou essencialmente a chamada de todos os cursos superiores e pedagógicos para a formação de cerca de 360 professores da rede pública municipal e estadual do Paraná, principalmente na região Oeste do Estado.

Segundo o Plano (BRASIL, 2009, p. 115), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) ofereceria aproximadamente 750 vagas para os professores da escola pública nos anos de 2009, 2010 e

2011. Todos os cursos de 2ª licenciatura e de formação pedagógica para bacharéis e técnicos ocorreriam na modalidade presencial no município de Curitiba, ao contrário do curso de Pedagogia como 1ª licenciatura que aconteceria de modo descentralizado via modalidade a distância nos municípios de Colombo, Foz do Iguaçu, Novas Tebas, Palmeira, Paranaguá, Rio Negro.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) ofertaria os cursos de primeira licenciatura em Pedagogia e o programa de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos com atividades na modalidade a distância para o atendimento de 1.000 professores da educação básica.

A partir do ano de 2010, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), na modalidade presencial, no câmpus de Jacarezinho ofereceria a segunda licenciatura de biologia, filosofia, história, pedagogia e a formação pedagógica, para um total de 240 discentes-professores da Educação Básica.

Os cursos de formação pedagógica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) iniciados em 2010 e 2011 centrariam-se na modalidade presencial para o atendimento de 880 professores.

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) atenderia 530 professores da educação básica distribuídos em cursos voltados à segunda licenciatura, tais como sociologia, química, música, artes visuais, biologia, filosofia, física, pedagogia (1ª e 2ª licenciatura), e o próprio Programa especial de Formação Pedagógica.

Assim, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) propôs a formação de aproximadamente 2.290 professores, mesclando a oferta de cursos na modalidade presencial e a distância. Somente o curso de 1ª licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, destinava-se a formar 1.800 professores nas turmas a serem iniciadas em 2009 e 2010.

A Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) atuaria em cursos de 1ª licenciatura abrangendo Pedagogia nas modalidades presencial e a distância; nos de 2ª licenciatura envolveria música, pedagogia, química, biologia, física, artes, além dos cursos de formação pedagógica.

Como já foi anteriormente abordado, nesse texto, não será

confrontada a efetivação das matrículas às quantidades de vagas ofertadas, por isso sinaliza-se a necessidade de empreender estudos nessa temática, devido a ausência de documentos e dados oficiais sobre a materialidade dessa política educacional no Estado do Paraná.

Quanto a estudos acadêmicos, o artigo intitulado “Alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): Professores Polivalentes” inclusive de Educação Física” (LIPPO; LIPPO, 2011), foi um dos poucos registros já sistematizados que trouxe elementos de análise sobre as implicações pedagógicas desse processo de formação de professores à educação brasileira.

De acordo com estudos de Mello (citado por LIPPO; LIPPO, 2011, p. 2), o corpo discente do PARFOR é composto majoritariamente pelo sexo feminino. São profissionais polivalentes aqueles que atuam na Educação Básica, Ensino Fundamental I, por ministrarem aulas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física.

Além disso, em consulta ao banco de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) via Plataforma Lattes (2011), foram encontradas duas temáticas referentes ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica para dissertação de Mestrado em Educação iniciada no ano de 2011. Borba (2011) trará em sua pesquisa as “Implicações do PARFOR na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia e na prática pedagógica” e Santos (2011) abordará “PARFOR: uma análise da formação em exercício de professoras(es) para educação infantil”.

Nesse sentido, salienta-se a importância do presente trabalho em contribuir na área de estudos sobre as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (DUARTE; ALMEIDA, 2011).

A EDUCAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DO PROFESSOR: DILEMAS E PERSPECTIVAS

Conforme Bruno (2001, p. 18) já sinaliza no que abrange os olhares da classe dominante sobre a Educação Básica, faz certo tempo que a “classe capitalista local deixou de se preocupar com a qualidade do ensino público”. Na contemporaneidade, o interesse

converge para a universidade, e porque não especificar, para certos cursos superiores.

Em atendimento à lógica do capital, para Moraes (2003), o aumento do nível de competitividade no mercado de trabalho demandou uma busca por conhecimentos e informações, na qual “[...] a educação foi eleita como barreira estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta” (MORAES, 2003, p. 152).

Assim, Barroso (2004, p. 49), ao discorrer sobre os desafios colocados à formação inicial no cenário de mudanças significativas no mundo do trabalho, pontua como estes elementos têm influência direta nos sistemas educativos, nas escolas e na profissão docente. O referido autor evidencia a relação entre “a mudança da formação e a mudança dos contextos de trabalho dos professores”, especialmente no que tange certos modos de organização do trabalho pedagógico na escola pública (BARROSO, 2004, p. 49).

O discurso do capital para o século XXI, atualizado para garantir o desenvolvimento, a reprodução e exploração da força de trabalho humano, apresenta-se conciso e preciso em ressaltar a necessidade de elaboração de uma nova (roupagem da) pedagogia, outro projeto educativo que assegure o desenvolvimento de competências do indivíduo (MORAES, 2003, p. 152).

Os principais elementos para qualificar a necessidade de “mais e melhor formação dos professores quer inicial, quer contínua” articula-se no campo da contradição de dois contextos distintos, desde “a responsabilização (explícita ou implícita) dos professores pelas “insuficiências” da escola e pelos “fracassos” das reformas, por um lado, e a verificação de que o seu contexto de trabalho e funções se alteraram radicalmente, por outro” (BARROSO, 2004, p. 51-52). Por isso, compreende-se a existência de uma demanda política, histórica e pedagógica que ressignifica os atuais processos formativos para o magistério atuante na escola pública.

De acordo com Barroso (2004, p. 51,) houve uma espécie de “desencanto dos cidadãos pela escola” e isso também encontra reflexo num “desencanto dos professores sobre a sua profissão” devido à ausência do real significado da atividade educativa da escola na sociedade, da complexidade que a ação docente tem sofrido sem

as necessárias condições de trabalho.

Nesta conjuntura, a contradição entre trabalho/capital tem influência direta na formulação de políticas públicas para a educação básica, e nas últimas décadas, com o esvaziamento do sentido do trabalho pedagógico tanto para alunos como para professores quando fica polarizado “o desejo de instruir, a necessidade de educar e a utilidade de estudar” frente às exigências do modo de produção social vigente (BARROSO, 2004, p. 54).

Sob a ótica de estudos marxistas, compreende-se que o espaço escolar possui dinâmica própria, reflete e interfere nas condições objetivas e subjetivas do modo de produção social da humanidade. A superação do modo de organização capitalista só se desenvolverá à medida que o trabalho educativo for compreendido em sua totalidade emancipatória e de acordo com o desenvolvimento histórico da vida em sociedade.

Por isso, “[...] qualquer mudança nos modelos e conteúdos da formação de professores [...]” tem ligação direta com seu exercício profissional, e há a necessidade do próprio corpo docente, formado e em formação, elencar elementos que contribuam numa transformação do processo formativo, no sentido de que os modelos de formação contínua devem orientar-se para a “mudança dos comportamentos e das práticas do professor”, com relação direta em seu universo simbólico, seus contextos de trabalho e “os modos como se apropriam deles” (BARROSO, 2004, p. 58).

Assim, de acordo com as palavras de Veiga (2009, p. 10), a análise de Brzezinsk (2009) demonstra como a construção de uma política de formação de docentes no Brasil “[...] visa garantir condições adequadas de trabalho, bem como a possibilidade da formação continuada como direito do profissional e dever da agência contratante”, pois “a formação está ligada às instituições” e à própria valorização econômica do profissional da educação à sua agência contratante”.

Além disso, corrobora-se com Scheibe (2010, p. 996), que compete ao Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado para 2011 a 2020, prever e articular o estabelecimento das prioridades que assegurem um caráter de “[...] continuidade às ações que superem a defasagem existente, corrigindo, para isso, determinados percursos

e introduzindo novas iniciativas com base nas formulações já destacadas pelos coletivos de educadores”.

Para uma educação inicial na formação de professores com aspecto de continuada, torna-se necessário confrontar e alterar “[...] todo o sistema de interiorização, com todas as suas dimensões visíveis e escondidas” (MÈSZÁROS, 2005, p. 13), e isso só se materializa em práticas pedagógicas que visam a humanização do homem.

Como escreve Barroso (2004, p. 58), “já não se trata de, primeiro, “formar professores”, para que depois eles possam aplicar o que aprenderam, na transformação das escolas [...]”, ou seja, deve acontecer um processo educativo contínuo de práxis, sem a dicotomia entre teoria e prática, para avançar numa constituição profissional em sintonia com um projeto societal de humanização e emancipação. As mudanças necessárias à formação inicial e continuada dos professores se materializarão quando as escolas disponibilizarem “espaços significativos de autonomia e que a sua gestão seja assegurada de modo participativo mediante lideranças individuais e coletivas” (BARROSO, 2004, p. 58),

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe refletir que a obtenção de um nível de qualidade educacional transcende a uma proposta de governo, implica no desenvolvimento prático de política de Estado acerca de “[...] ações efetivas, investimento maciço, melhoria nas condições de trabalho, mais recursos para a infraestrutura das escolas, materiais, recursos didáticos, bibliotecas, sólida formação dos profissionais, redução de alunos por turma, etc” (ORSO, 2010, p.1).

A implementação de uma política de formação inicial e/ou continuada de professores “[...] reflete o grau de seriedade e compromisso com a qualidade da educação, o que também representa uma postura contrária às atuais propostas de formação em vigência no País” (SANTOS, 2010, p. 10) que respaldam-se por modelos aligeirados, superficiais, desconexos e distantes das necessidades educacionais de qualidade na Educação Brasileira.

Corroboram-se fidedignamente com a tese exposta por Frigotto (2010, p. 12) na qual a verdadeira especificidade do trabalho

pedagógico realizado no seio da escola capitalista não consiste em lutar para superação das relações de classes sociais no modo de produção capitalista para criar uma nova organização da sociedade de classes, ao contrário, prima-se pelo desenvolvimento de “[...] relações sociais, valores, símbolos e processos formativos cujo objetivo seja o de abolir a sociedade de classes”. Desse modo, “romper a lógica do capital no campo da educação é portanto sinônimo de substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de interiorização misticante por uma alternativa positiva abrangente” (MÈSZÁROS, 2005, p. 13).

Os apontamentos sobre esse Plano Nacional de Formação de Professores, ainda que de caráter provisório, são necessários enquanto artefatos históricos de sistematização dessa política educacional em busca de qualidade na educação pública. A presente análise buscou expor, à luz do documento oficial, informações que possibilitassem uma visão panorâmica e crítica da educação brasileira, atentando às especificidades formativas no Estado do Paraná, em especial à UNIOESTE.

O PARFOR apresenta inúmeros avanços históricos, políticos e pedagógicos na medida em que privilegia a oferta da primeira licenciatura em um curso superior para aqueles professores que, ainda, não tiveram oportunidade de cursá-la; principalmente quando não esquece de propiciar a segunda licenciatura para àqueles que lecionam fora área de formação; além de enfatizar a formação pedagógica para profissionais bacharéis que pertencem ao quadro do magistério atuando na Educação Básica.

Nesse sentido, a formação humana e emancipatória de professores da Educação Básica podem ocorrer no espaço em que as relações sociais e as tomadas de decisões se dão de modo democrático e participativo. Assim, “por mais convencidos que estejamos da necessidade de transformações no sentido da democratização das relações no interior da escola, é preciso estar consciente de que elas devem partir das condições concretas” (PARO, 1990, p. 165). Por isso, cabe aos educadores, ao lado da sociedade e comunidade escolar, promover a transformação social através da identificação dos objetivos que a escola se propõe, e que seja de interesse da maioria da população.

PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA (PARFOR) NO PARANÁ

RESUMEM: La lucha y la conquista de espacios y tiempos dirigidos a la capacitación en servicio de los docentes de Educación Básica, articulan históricamente la creación de una esfera intelectual y práctica de estas personas para la (auto) formación pedagógica del profesorado, especialmente en lo que se refiere a los docentes que no se encuentran adecuadamente formados. Por lo tanto, este texto teórico, tiene como objetivo discutir el Plan Nacional de Formación de profesores de Educación Básica (PARFOR) para abordar aspectos específicos en el Estado de Paraná, a la luz del materialismo histórico y dialéctico. Hemos articulado como esta política en la búsqueda de una educación de calidad en las escuelas públicas se centraron en la capacitación en servicio de los maestros de Educación Básica a las exigencias impuestas por la sociedad del modo de producción capitalista. El objetivo es reflexionar sobre algunos de los impasses del PARFOR para ver las necesidades que atraviesan la formación de maestros en el siglo XXI.

Palabras Clave: Política educativa. Formación de los docentes. PARFOR. Estado de Paraná.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRAGA, Rachel Gonçalves Montilla. **Formação de professores para a Educação Básica**. s.d. Disponível em: <www.ipae.com.br/pub/pt/re/ae/91/materia2.htm>. Acesso em: 10 nov. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n.

9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR**. 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BRUNO, Lúcia. Reorganização econômica, Reforma do Estado e Educação. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Orgs.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade** [online], v. 29, n.105, p. 1139-1166, 2008 Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400010>. Acesso em: 02 nov. 2011.

DUARTE, Luzia Franco; ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos. **Educação inicial e continuada na formação do professor do século XXI: impasses e horizontes**. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Foz do Iguaçu, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. 2010. In: MARTINS, Fernando José. **Ocupação da Escola: uma categoria em construção**. Cascavel: Edunioeste, 2011.

LIPPO, Bruno Rodrigo da Silva; LIPPO, Priscylla Cristina de Souza. Alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): Professores “Polivalentes” inclusive de Educação Física. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: educação e contemporaneidade, 5. **Anais...** São Cristóvão – SE/ Brasil. 2011. Disponível em: <www.educonufs.com.br>. Acesso em: 05 nov. 2011.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da Escola**: uma categoria em construção. Cascavel: Edunioeste, 2011.

MÈSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2005. Disponível em: <resistir.info/meszáros/meszáros_educacao.html>. Acesso em: 10 set. 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORSO, Paulino José. **A qualidade da educação básica e os PDEs**. 2010. Disponível em: <http://espacoacademico.wordpress.com/2010/08/14/a-qualidade-da-educacao-basica-e-os-pdes/>. Acesso em: 01 de set. 2011.

PAIVA, Fernando de Souza. Formação do Professor da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: Avanços ou Recuos? In: SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO: regulação educacional e trabalho docente, 6., Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/formacao_do_prof_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS, Welington Tavares dos. Programa de Desenvolvimento

Educacional do Paraná -PDE/PR: uma proposta ousada de valorização e formação continuada de professores. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL E VII FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO: currículo, formação docente, inclusão social, multiculturalidade e ambiente, 4., 2010. Disponível em: <forum.ulbratorres.com.br/2010/mesa_texto/MESA%207%20A.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação do professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 set. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Apresentação. In: BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.