

1. INTRODUÇÃO

A presente monografia busca tratar das políticas de formação dos professores das séries iniciais da Educação Básica, com um olhar voltado para o curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR/UFBA. A eleição da temática “formação de professores” ocorreu inicialmente no terceiro semestre do curso de Pedagogia, na disciplina Organização da Educação Brasileira, ministrada pela professora Maria Couto Cunha. Nesse período, houve o convite para participar de um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) vinculado ao Projeto de Pesquisa “Formação e Profissionalização do Magistério da Educação Básica”, coordenado pela professora citada. Essa inquietação foi ganhando terreno e subsídio para a compreensão do tema durante as leituras, rodas de discussões que aconteciam semanalmente no Grupo de Estudos, palestras sobre o tema e da produção de um relatório previsto no plano de trabalho intitulado de “Bases Legais das Políticas de Formação e Valorização do Magistério da Educação Básica no Brasil”.

Um segundo fator que também criou motivação para tratar do tema foram as experiências de estágio nas escolas do sistema municipal de ensino. No meu primeiro estágio, em 2009, estava ocorrendo uma greve dos professores justamente buscando dentre outras reivindicações melhoria no salário e a realização de concurso público, o que possibilitou um cruzamento entre as teorias aprendidas durante todo o período do PIBIC e essa nova realidade no estágio. O que os professores reivindicavam estava previsto em lei, como consta no artigo 67 da LDBEN/96, que estabelece o ingresso “exclusivamente por concurso publico de provas e títulos”, além de tratar do piso salarial profissional, que é uma das formas de valorização do magistério da educação básica.

O objetivo Geral desta monografia é compreender e discutir as políticas de formação dos professores dos anos iniciais da educação básica, em especial, do curso de Pedagogia do PARFOR/UFBA.

Compreende-se que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 1994). Seguindo uma abordagem qualitativa de pesquisa,

procurou-se evidenciar o estudo da política de formação desenvolvidas no âmbito do Plano de Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFBA, especialmente as ações direcionadas aos professores das séries iniciais da educação básica. Nesse sentido, para alcançar o objetivo proposto, foi necessário o estudo da legislação educacional brasileira, assim como, da produção acadêmica sobre o tema, e a utilização de instrumento de coleta de dados – questionário - que permitiu visualizar um novo olhar sobre a política de formação implementada num curso de Pedagogia da UFBA.

Esse estudo se desdobrou através de estudos e sínteses dos textos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e resoluções do CNE pertinentes ao assunto). Além desses documentos, foi utilizado um estudo bibliográfico, a partir de livros e artigos científicos, para uma discussão teórica sobre o tema, além da realização de uma entrevista com uma aluna do curso de pedagogia do PARFOR/UFBA.

O primeiro capítulo trata de um contexto histórico da formação do professor no Brasil, especialmente dos anos iniciais. Faz-se uma breve discussão sobre a relação existente entre a formação do professor que vive em constante transformação e seu processo de formação que nunca acaba. Aborda-se ainda sobre a necessidade da formação dos professores não é uma questão atual e sim uma necessidade histórica que foi se aprofundando a partir do século XVII. Assim, procedeu-se uma breve contextualização histórica da formação do professor através das escolas normais até a atualidade, com a LDBEN/96, que estabelece como exigência de formação para os professores das séries iniciais da educação básica os cursos de graduação em pedagogia.

O segundo capítulo, intitulado “Formação de Professores da Educação Básica: questões legais e normativas” trata dos marcos legais que direcionam as políticas de formação dos Professores da Educação Básica, refletindo sobre as questões que envolvem tais demarcações legais.

Já o terceiro capítulo, sob o título “PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): “Novas Políticas” para atendimento a antigas demandas de formação inicial de professores da Educação Básica?”, trata-se das questões que envolvem a criação do PARFOR , sua execução através da Plataforma Paulo Freire, as leis que o regularizam, as vagas, formas de inscrição e todo

processo que envolve a participação dos professores das redes públicas de ensino para ter acesso a esse Programa.

No quarto capítulo, intitulado “Uma reflexão sobre a relação entre curso de licenciatura regular de pedagogia da UFBA e a licenciatura especial do PARFOR/UFBA” trata das formas de operacionalização de ambos cursos na UFBA e as relações entre eles, considerando a função e a execução dos mesmos.

Sob o título “Implementação do PARFOR/UFBA: um olhar reflexivo a partir do relato de uma professora-cursista do curso de licenciatura em pedagogia”, desenvolve-se o quinto capítulo evidenciando a reflexão de uma professora/cursista do curso de licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFBA sobre seu processo de formação na Instituição. Nesse capítulo, procura-se relacionar essas reflexões com a reflexão desenvolvida nos capítulos anteriores.

Por fim vem as Considerações Finais expondo as compreensões obtidas a partir das análises e das reflexões sobre a política de formação dos professores da educação básica no PARFOR/UFBA, objetivo desta monografia.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: uma questão histórica

Para tratar do tema proposto nesse trabalho, “Políticas de Formação dos Professores das Séries Iniciais da Educação Básica: um olhar sobre o Curso de Pedagogia do PARFOR/UFBA”, faz-se necessário entender dois termos-chaves: formação e professor. Nesse sentido, consideram-se os seguintes conceitos: *formação* como “ação ou efeito de formar ou formar-se”, e de *professor* como “o que ensina; mestre”, conforme nos esclarece o Dicionário (PERES, 1996, p.289, 498).

Considerando os conceitos supracitados, pode-se entender que esses dois termos tratam da ação ou efeito de formar o outro ou a si mesmo, e que o professor, participante ativo do processo de formação, é o profissional que se propõe a ser aquele que se forma e participa do processo de formação de outrem. Assim, pode-se entender que o professor nunca está totalmente pronto, vive sempre em processo de aprendizagem, e de transformação de si e do outro. Assim, pode entender que na profissão de professor o sentido da formação implica em estar apto para ensinar e aprender em processos contínuos, assim, “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo”(FERRY, 1991, p. 43 *apud* GARCÍA, 1999, p. 19).

Segundo Saviani (2009), a formação docente desde a antiguidade e mais precisamente no século XVII, é vista como uma necessidade, sendo inicialmente preconizada por *Comenius*. O mesmo autor afirma que o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores foi criado por *São Batista de La Salles* em 1784, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres. Mas foi apenas no século XIX, que a formação docente exigiu uma resposta institucional logo após a Revolução Francesa.

Com a explosão do problema com o ensino popular foi que surgiram as Escolas Normais como instituições encarregadas de formar professores. A primeira Escola Normal foi instalada em 1795 em Paris. Neste período foi introduzida a distinção entre Escola Normal Superior, para formar professores de nível secundário, e Escola Normal, que era a Escola Normal Primária.

No Brasil, segundo Saviani (2009), as primeiras escolas normais só foram criadas após a vigência do Ato Adicional de 1834, que promoveu a descentralização do ensino, avançando por um lado, na medida que assegurava a gratuidade da instrução primária que, a partir de

então, deveria ficar sob a competência das Províncias, assim como o ensino secundário, e, por outro lado, promovendo rupturas com a organização do ensino nacional.

Em 1835, foi criada a primeira escola normal brasileira tendo como objetivo preparar os docentes para as “primeiras letras”, o que obrigava os professores a se instruir no método do “ensino mútuo”, no Rio de Janeiro. Em 1836 foi na Bahia, seguida por Mato Grosso em 1842. A partir das primeiras iniciativas várias Escolas Normais foram criadas em todo o país.

Segundo Saviani (2009) a formação de professores seguindo o viés das escolas normalistas, onde formava os professores das primeiras letras, funcionava desde 1835, entretanto, não possuía estabilidade. Segundo o mesmo autor, a Escola Normal passou todo o século XIX como uma alternativa sujeita a contestações, pois o número de professores formados nessas escolas normais era muito pequeno.

Em 1890 foi fixada a Reforma da Instrução Pública no Estado de São Paulo que, ainda segundo o mesmo autor, acredita-se que esta reforma tenha estabelecido o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais, pois as escolas existentes pecavam em seu programa de estudo. A reforma foi marcada por dois vetores, sendo o primeiro o “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 145), cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal, de forma que a criação da escola modelo foi a principal inovação da referida reforma que se estendeu por todo interior de São Paulo, tornando-se referência para os outros estados. De forma que o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar por todo país. Essa foi a marca do modelo de formação de professores na Primeira República.

Segundo Saviani (2009), tanto na Reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, quanto na de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, é fixada o padrão da Escola Normal; tal fato acontece com o advento dos Institutos de Educação. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo implementaram essas reformas sob o ideário da Escola Nova. Os institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se Institutos Superiores de Educação. O Instituto Paulista incorporou a Universidade de São Paulo, que foi fundada em 1934, e a Universidade do Distrito Federal fundada em 1935.

Com o Decreto-Lei n.1.190, de 4 de abril de 1939, o curso de Pedagogia foi generalizado para todo o país. Segundo Brzezinski (2007), o primeiro perfil do curso de pedagogia foi delineado com duplo sentido, pois foi configurado em decorrência da

implantação do disciplinamento exigido em lei, que padronizou todos os cursos de licenciatura, em um esquema que passou a ser conhecido por esquema 3+1. Desta forma a licenciatura formava professores para ministrar várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias, e o curso de pedagogia formava os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Ao serem implantados, tanto os cursos de licenciatura como os cursos de pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos de forma que a educação foi posta de um modo dualista, com a separação entre conteúdos cultural-cognitivos e os de natureza pedagógico-didáticos.

Segundo Castro (2007), o curso de pedagogia oferecia o diploma de bacharelado e licenciatura, que formava o técnico em educação e o professor da Escola Normal. O bacharel em pedagogia ou técnico em educação era formado em três anos e podia atuar em áreas não-docentes de administração escolar. Para obter o diploma de licenciado, que permitia sua atuação como pedagogo, como professor da Escola Normal, era necessária a complementação com mais um ano de Didática. Essa separação no curso, entre bacharelado e licenciatura também implicava em divisão entre conteúdos e métodos, teoria e prática.

Ainda que a Lei Orgânica do Ensino Normal (Lei n. 8.530/1946) não fizesse referência de maneira explícita ao curso de pedagogia, apontava as diversas áreas de atuação do pedagogo, sendo elas: “a administração escolar, e a docência no curso normal e em conteúdos especializados” (CASTRO, 2007, p. 203)

Finalmente em dezembro de 1961, após vários debates e conflitos, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4024/61, que promoveu a flexibilização da estrutura do ensino e determinou a equivalência de todos os cursos de 2º grau, o que possibilitou o acesso ao ensino superior a todos os egressos do citado nível.

Segundo Tanuri (2000), a LDBEN/1961 não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja na duração dos estudos ou na divisão em ciclos.

Em 1962, o Parecer CFE n. 251/1962, manteve o esquema 3+1 para o curso de pedagogia e mantinha-se a dualidade do currículo do curso de pedagogia. Com a reforma universitária em 1968, com a Lei nº 5.540/1968, deixava como facultativo à graduação em

pedagogia a oferta de habilitação tais como: supervisão, orientação, administração e inspeção educacional.

Com o Golpe militar de 1964, houve a necessidade de adequações no campo educacional, mediante mudanças na legislação de ensino. Com o Parecer nº 252/1969, de 11/04/1969, houve a definição do curso de Pedagogia como licenciatura, extinguindo assim o bacharelado, de forma que o pedagogo recebia o diploma único de licenciado em pedagogia (MARTELLI; MANCHOE, s/d apud CASTRO, 2007, p. 205). Percebe-se o avanço e o reconhecimento do curso e do diploma de Pedagogia embora, segundo Brzezinski (2007), o professor ainda continuasse sem identidade específica, sem a devida articulação entre teoria e prática, entre o fazer e o pensar, e desta forma, encontrava-se com identidades multifacetadas entre ser professor e especialista da educação.

A Lei n. 5.692/71 estruturou e modificou a denominação do ensino primário e médio, que passariam a ser o primeiro e o segundo grau respectivamente. Com essa nova estrutura desapareceu as Escolas Normais, e em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 2º grau. Com o Parecer n. 349/72, a habilitação do magistério foi organizada em duas modalidades: curso de duração de três anos (2.200 horas) para lecionar até a 4ª série; e curso com duração de quatro anos (2.900 horas) para lecionar até a 6ª série do 1º grau. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Segundo Saviani (2009), a formação dos antigos professores primários foi reduzida a uma habilitação dispersa, sugerindo assim uma precariedade no campo educacional. Com a precariedade existente na educação, o governo lançou em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com o objetivo de “revitalizar a Escola Normal”. Apesar dos resultados alcançados com esse projeto, houve uma descontinuidade, pois, muitos professores foram formados, entretanto, não houve aproveitamento dos mesmos pelas redes escolares públicas.

Os anos 80 foram marcados pela reflexão crítica do modelo educacional da época, o que apontava para a necessidade de uma redefinição em relação às políticas de formação dos profissionais de educação, de forma que a ênfase que até então era dada à formação do especialista diminuiu e recaiu sobre a formação de um profissional mais generalista. E assim, se inicia o debate em torno da reformulação do curso de pedagogia. Nesse período, segundo Weber (2007), é iniciado um movimento em prol da Formação do Professor, que é incluído na

Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador- CONARCFE, que foi organizada com apoio do MEC-SESU (Secretaria do Ensino Superior), e passou a se reunir frequentemente. Ainda segundo Weber (2007), os documentos produzidos entre 1983 e 1988, enfatizavam a dimensão política da atividade educativa, tema que continua subjacente a toda produção, como é possível perceber pela reiteração, em praticamente todos os encontros nacionais desde novembro de 1983. A partir da década de 1990, a CONARCFE se transformou em ANFOPE - Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação, que a cada dois anos se reúne para pensar a estruturação ou reestruturação os cursos de formação dos profissionais de educação. Segundo Castro (2007), essa Comissão tinha princípios que apontavam para o compromisso com o:

Curso de Pedagogia, com a construção de uma escola pública de qualidade e com atendimento às novas exigências colocadas pelas demandas sociais e pelos avanços científicos e tecnológicos; com a formação docente garantida por um caminho de aperfeiçoamento e especialização continuada, pela formação do pedagogo que ultrapasse a concepção fragmentada de escola, de sociedade e do trabalho pedagógico inerente à formação nas habilitações do especialista em educação, e uma formação teórica, concreta, que assegure novos meios de abordagem da relação teoria-prática, do trabalho coletivo e interdisciplinar e da gestão da escola (CASTRO, 2007, p. 2008).

Na década 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n 9.394/1996, houve uma transformação não só na educação no país, como também na formação inicial dos professores para os anos iniciais da Educação Básica, definindo como prioritária a formação de todos os professores em nível superior, conforme consta no artigo 62.

Desta forma, nota-se que a LDBEN/96 foi e ainda é um marco legal de grande importância no que diz respeito à educação e à formação inicial do professor brasileiro. De acordo com Castro (2007) muitos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental estabeleceram como projeto de vida a formação em nível superior, deixando de procurar os cursos normais de nível médio porque, supostamente, eles não valeriam mais a partir de 2006. Diante deste panorama, os professores em serviço se viram pressionados pelas escolas e pelos sistemas de ensino a buscar complementação para a sua formação nas instituições em que os cursos rápidos foram criados. Vale lembrar que nem sempre esses cursos eram de boa qualidade, pois eram feitos às pressas e sem estrutura.

Para atender essa demanda por formação profissional, ora por necessidade de uma formação, ora por pressão das escolas e do sistema, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizaram centenas de Cursos Normais Superiores e cursos rápidos à distância, que em sua maioria foram oferecidos por instituições particulares de ensino superior, que logo se propagaram por todo o país. Inicia-se, nesse período uma evidente superposição entre o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, entre as Universidades/Faculdades de Educação e os Institutos Superiores de Educação. Apesar da conquista legal, Tanuri (2000) afirma que a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores os novos marcos legais fizeram surgir também incertezas acerca da formação do professor, pois, em muitos locais onde existem cursos superiores de formação, teme-se que aconteça “um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas Universidades.” (TANURI, 2000, p.85)

Segundo Castro (2007), diante da grande demanda por Curso de Pedagogia e as demarcações legais conquistadas pelos diversos movimentos da área educacional, os Cursos Normais em todo o país foram fechando suas portas gradativamente.

A formação dos licenciados em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem como base a docência. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, constituído nas relações sociais, étnico-raciais e produtivas, às quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Nesse contexto, é destinado à formação inicial de professores para exercer funções do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Considerando as sucessivas mudanças ocorridas em nossa sociedade, o formato e o modo de ver e perceber a formação do professor também foi se modificando, e emerge a necessidade de se discutir a identidade desses professores, segundo Brzezinski (2007). Esse movimento de configuração de identidade perpassa pela sólida formação teórico/prática, especialmente nos cursos de graduação em Licenciatura, como afirma a autora.

Segundo Weber (2007), a formação docente é um campo de disputa política por hegemonia de projetos da sociedade, de forma que todos os processos históricos da formação

do professor estão interligados com a história da educação brasileira que por sua vez está interligada com os processos históricos da nossa sociedade. Dessa forma, cabe entender de que forma esses processos vão se constituindo em cada ação governamental e em suas relações com as instituições acadêmicas e sociais envolvidas. O se configura como um objetivo do trabalho em tela.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: questões legais e normativas

A década de 90 é marcada por muitas reformas no âmbito do Estado Brasileiro e, conseqüentemente, no setor educacional. A aprovação da Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) alterou significativamente o cenário da formação de professores no Brasil, especialmente em referência à formação específica necessária para atuação no magistério, indicando a preferência pela formação em nível superior, admitindo-se como formação mínima o magistério de nível médio, a situação da formação de professores no para atuar na educação básica no Brasil ainda é considerada precária, especialmente do ponto de vista da qualidade dos cursos.

Essa Lei, nos artigos 61 à 66 tratam da formação profissional dos professores. Fica explicito no artigo 61,incisos I e II que à formação dos profissionais da educação para o atendimento de ensino, terá como fundamentos a associação entre teoria e prática, inclusive mediante capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Já o artigo 62, prevê que:

A formação de docentes para a educação básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em Universidade e Institutos Superiores de Educação, admitida,como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras series do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

No período, detecta-se a existência de um alto contingente de professores em exercício sem nível de formação superior. O que enseja uma grande demanda por formação superior para os profissionais do ensino em todo país, à qual os governos municipais e estaduais não podem arcar sozinhos, necessitando assim, da colaboração do Governo Federal. Com o objetivo de atender a demanda por formação superior dos profissionais da educação que o artigo 63 da LDB determina a incumbência dos Institutos Superiores de Educação, deixando explicito que deverão oferecer:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica,inclusive o curso normal superior,destinado a docentes para a educação infantil e para as primeiras series do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para os portadores de diplomas de

educação superior que queiram se dedicar á educação básica;
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996)

Esses artigos 62 e 63 trazem consigo grandes discussões por parte das entidades de profissionais que defendem a qualidade de ensino a partir de uma boa formação de educadores. A grande polêmica é quanto à indicação dos Institutos Superiores de Educação para formação desses profissionais. Essas entidades defendem que os profissionais da educação devem ser formados em universidades, onde é garantido o tripé da formação em nível superior: ensino, pesquisa e extensão, o que estes Institutos não tem por base. Assim, não se deve considerar apenas a necessidade de certificação dos professores, mas a garantia de uma formação de qualidade que se associe à melhoria da qualidade da educação escolar no país.

Segundo Brzezinski (2008), a União assumiu a responsabilidade pela universalização do ensino fundamental e, por consequência, a formação de professores para atender essa demanda, no entanto, optou por incentivar programas de capacitação de professores leigos, através do treinamento em serviço. Nesse sentido a autora afirma: “ações pontuais de formação de professores pouco resolverão a falta de docentes qualificados na educação básica.” (BRZEZINSKI, 2008, p. 172)

Os debates em torno das orientações desses artigos se deram por conta da exclusão da obrigatoriedade de formação de nível superior para os professores que atuariam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Definiu exigências diferenciadas para cada nível de ensino além de provocar discussões em torno da desqualificação dessas etapas da educação básica, descaracterizando sua importância para a oferta de educação pública de qualidade. No entanto, essa iniciativa provocou uma situação adversa talvez do que era esperado, no sentido de que o entendimento desse conteúdo foi provocando, paulatinamente, a extinção dos cursos normais de nível médio, sem que as estruturas dos sistemas de educação se preparassem para suas consequências.

Para Severino (2006, p. 177), os efeitos do deslocamento da formação dos professores da educação básica para os Institutos Superiores de Educação, retirando a Universidade como locus prioritário desse processo, compromete a médio e longo prazo a necessária qualidade desse profissional em nível superior. Nesse sentido, concordamos que essa política não somente transfere aos educadores a responsabilidade pelo aproveitamento dos cursos ofertados, uma vez que serão cobrados através dos resultados das escolas nos

exames de avaliação dos estudantes, como também, essa ação prorroga o efeito de uma política que poderia transformar a realidade educacional do país, no sentido de que a expansão da oferta da educação básica pública fosse feita com qualidade.

Com o deslocamento do locus de formação do professor, o sistema não considera a universidade o local adequado para o modelo de formação preterido. Assim, a escolha pelos Institutos Superiores de Educação, segundo Severino (idem, p. 190-191), representa não só um retrocesso como a expressão de desprestígio que o sistema atribui à educação e a seus profissionais. Nesse âmbito, a política de formação proposta pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) redireciona esse processo para outra vertente, tendo as Instituições Públicas como principais executoras da proposta.

A LDBEN/96, no artigo 64, defini a formação dos profissionais para além da atividade docente. Este é um tema muito polêmico que tem suscitado o aparecimento de serias questões e tem implicado em confusão quanto à identidade do perfil dos profissionais da educação, especialmente do pedagogo. Este artigo prevê que a formação dos profissionais para atuar na administração, inspeção, planejamento, supervisão e orientação na educação básica se dê em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, dando autonomia às instituições de ensino superior na escolha da forma de oferecimento dos cursos, garantida a formação na base comum nacional.

Esse artigo deixa explícito que o curso de pedagogia é prioridade para formação dos profissionais de educação, seja a área de atuação deste profissional a docência ou a não-docência (áreas de suporte à docência ou outras atividades que exijam um profissional da educação), assim fica claro que:

A formação de profissionais de educação, para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Contudo, para aplicação do artigo 64 há necessidade de explicitar a exigência da formação requerida dos profissionais para atuar em outras funções do magistério público da Educação Básica, conforme consta no parágrafo único do artigo 67, que fixa que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.”(BRASIL,1996)

Nos artigos 65 e 66 a formação docente inclui prática de ensino de, no mínimo, 300 horas, com exceção para educação superior, na qual a preparação se dará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado sendo que o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, supre a exigência anterior.

Mas é o artigo 67 também que os profissionais de educação encontram seus direitos de formação continuada mediante os sistemas de ensino, segundo os incisos:

- II-aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim.
- IV-progressão profissional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
- V-período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho; (BRASIL, 1996)

Segundo Brzezinski (2008, p. 174), esses aspectos poderiam evidenciar um avanço na política educacional brasileira para os profissionais da educação, se o governo assumisse as políticas de Estado nas ações governamentais em relação à educação e à formação e valorização sócio-econômica do magistério.

A LDBEN/96 instituiu a Década da Educação através do artigo 87. Nesse artigo, “cada município e , supletivamente, o estado e a União, ficam incumbidos de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também , para isso, os recursos da educação à distância”(BRASIL,1996 b).E ainda, reforçando a necessidade de uma formação sólida para o profissional do ensino, prevê que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996)

Outro aspecto a ser citado diz respeito ao incentivo dado aos municípios na implementação dessas políticas. Apesar de a lei indicar primeiramente os municípios como responsáveis pela aplicação dessas políticas de formação aos professores da rede, o Governo Federal vem criando políticas e disponibilizando recursos para que isso se efetive como dita o artigo 87, parágrafo 6º, que também condiciona esse auxílio ao cumprimento das obrigações legais contidas no artigo 212 da CF/88. Desta forma amplia-se o leque de discussões que é o questionamento sobre onde, como e que tipo de formação é dada a esses professores. Muitos críticos defendem que as atuais políticas de formação são tem como objetivo criar índices favoráveis para darem justificativas a organismos internacionais e ,ainda deslocar recursos

públicos para a iniciativa privada. No bojo dessas discussões, o que fica evidente é a necessidade de uma formação de qualidade para os profissionais da educação e que se constitua em mecanismo de valorização, que possa impulsionar mudanças nas práticas e carreiras docente.

Mas é no artigo 13, que fica explícito uma forte conquista de valorização dos professores quando a LDBEN define as incumbências do professor. E algumas dessas incumbências, portanto, constitui-se da participação do professor no planejamento das ações da escola, a participação dos professores na elaboração do projeto pedagógico da escola, demonstrando a importância desses profissionais na gestão da educação.

Assim, percebe-se que a LDB é um marco legal que estabelece muitas garantias de formação e valorização dos profissionais de educação onde nele está incluído o professor como elemento essencial para um bom desenvolvimento da educação nacional.

A Resolução 03/97 (CNE/CEB) fixa diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios. Em seu artigo 2º estabelece quais são os profissionais integrantes da carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público:

Os profissionais que exercem atividade de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as direções ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Fica previsto no Artigo 3º e em seu inciso 1º que o ingresso na carreira do magistério público se dará por concurso público de provas e títulos, fixa que a experiência docente mínima, pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções do magistério que não a de docência, será de 02 (dois) anos adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino, público ou privado. Em seu Artigo 4º fica previsto que a qualificação mínima para o exercício da docência na carreira do magistério é ensino médio completo, modalidade normal para educação infantil e as quatro séries iniciais do ensino fundamental; e ensino superior em áreas correspondente ou plena com habilitações específicas, formação superior em áreas correspondente ou complementação nos termos da lei, para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Esse ponto sempre causou polêmico, tendo em vista a falta de

equidade de exigência de formação para atuar na educação básica, sendo considerada uma formação inferior para os professores dos anos iniciais.

Neste período, diante das incertezas e corridas por cursos superiores, foi instituído em 19 de abril de 1999, através da Resolução nº 02/99 pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Essas diretrizes estabeleceram o período de duração do curso de 3.200 horas, que são distribuídas em quatro anos letivos, podendo ser cumprida a carga horária em três anos, com jornada integral.

O Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, enfatiza que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores e a formação de docentes para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino de especialidade, em qualquer etapa da educação básica, de forma que possibilita ao docente se especializar em determinada área em que mais lhe apraz de forma que saiba transmitir com segurança, os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do aluno.

Já a Resolução CNE/CP nº01/02, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Fica previsto no artigo 2º a organização curricular para a formação de professores, que deve contemplar a preparação do corpo docente para:

- I - O ensino visando a aprendizagem do aluno;
- II - O acolhimento e o trato da diversidade;
- III - O exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - O aprimoramento em práticas investigativas;
- V - A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos;
- VI - O uso de tecnologias de formação e da comunicação e de métodos lógicos, estratégias e materiais de apoio inovadores.
- VII - O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

No artigo 3º e em seus respectivos incisos, I, II e III trata sobre a formação dos professores que atuarão em diferentes etapas e modalidades da educação, visando a competência e a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor,

ressalta a importância da pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, já que para se ensinar é necessário, dispor de conhecimentos e saber mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. No Artigo 7º, incisos V, VI, VII, fica explícito que a organização institucional proverá a formação dos professores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudo e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação.

A Resolução CNE/CEB nº 01/03, de 20 de agosto de 2003, dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação em nível médio, garantindo ao seu credenciamento profissional para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o Artigo 62, da LDBEN 9.394/96.

Fica explícito nesta resolução que os sistemas de ensino devem se esforçar para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, sendo oferecida à formação em nível médio para aqueles que não a tem e de nível superior para aqueles que possuem o curso normal de nível médio. No Artigo 3º, inciso 1º, estabelece que os sistemas de ensino instarão os professores a aderir aos programas de capacitação por meio de estímulos de carreira e progressão funcional, já que a adesão é voluntária.

Segundo o Parecer CNE/CEB n. 03 /2003, fica previsto que cabe aos sistemas de ensino realizar programas de capacitação para os professores em exercício, devendo ser oferecida a formação em nível médio para os professores de educação infantil e dos anos iniciais e para os professores que já possuem formação em nível médio na modalidade normal, será oferecida a formação em nível superior.

A Resolução 02/04, de 27 de agosto de 2004, teve como finalidade adiar o prazo previsto na Resolução CNE/CP (Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno) n. 01/02 que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No Artigo 15º e em seus respectivos incisos estava previsto que:

1. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta resolução no prazo de dois anos.
2. Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.
3. Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Esta resolução tem por finalidade fixar uma data para que os estabelecimentos de ensino possam se adequar, as normas legais instituídas pelo CNE/CEB, já que ficou subentendido que a regulamentação de tal lei requer um determinado tempo, este que expirou em 2004, e com “as alterações a lei entra em vigor a partir do ano letivo de 2006”.

Diante do que já foi mencionado acima é visível a preocupação dos Órgãos e Colegiados com a formação dos profissionais da educação, já que o cumprimento rigoroso mencionados nas resoluções (em relação ao tempo) de 2002 e 2004 certamente pode acarretar sérios prejuízos tanto para os alunos, como para as diversas instituições de ensino.

A Resolução 01/06, de 15 de maio de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimento a ser observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país. Nos seus artigos e em seus respectivos incisos e parágrafos fica evidente a preocupação que se volta para a formação dos profissionais de educação, desta forma em seus Artigos 2º, 3º e 4º fica explícito que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O estudante da Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentado-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

O curso de licenciatura em pedagogia destina-se á formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (MEC/CNE, 2005)

Além do que já foi supracitado, o Artigo 4º pontua as áreas de atuação do pedagogo, ainda neste mesmo artigo, em seu parágrafo único fica explícito que as atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituição de ensino, englobando:

1. Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação.
2. Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
3. Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, e m contexto escolares e não escolares.

No Artigo 5º ficam previstas as varias aptidões do egresso do curso de pedagogia entre elas pode-se destacar a participação da gestão das instituições contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, participar da gestão planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares, realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares.

Esta resolução que prever o curso de pedagogia para formação de professores de series iniciais e a sua participação dentro da escola não se limita apenas ao ato de ensinar, podendo o docente também participar de varias funções da escola seja na docência, coordenação, direção, supervisão de forma que o professor compreenda toda a dinâmica do contexto escolar.

Através da Resolução MEC/CEB nº 9, de 4 de outubro de 2007, ficam estabelecidas normas para o apostilamento em diplomas de cursos de graduação em pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil. Fica previsto no seu artigo 1º que os estudantes concluintes do curso de graduação em pedagogia, até o final de 2007, terão direito ao apostilamento de habilitação para o exercício do magistério da educação, desde que tenham cursado como aproveitamento:

- I-Estrutura e Fundamento da Educação Básica ou equivalente;
- II-Metodologia da educação Infantil ou equivalente; e
- III-Pratica de Ensino-Estagio Supervisionado na Educação Básica, com carga horária mínima de 300(trezentas) horas, de acordo com o disposto no art. 65, da Lei 9.394/96.

Essa resolução estabelece direitos aos professores, entretanto, se restringe até o final de 2007. Visando uma prorrogação do cumprimento desta lei é que foi criado e aprovado o parecer CNE/CES nº 81/2008, aprovado em 10 de abril de 2008, que propõe alteração na

resolução nº 9, de 4 de outubro de 2007, este parecer segundo o texto legal tem por finalidade atender as demandas que têm sido dirigidas á Comissão Bicameral de Formação de Professores, no sentido de que seja analisada a possibilidade de estender o direito de apostilamento aos alunos que vierem a concluir o curso de pedagogia até 2010.

4. PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): “novas políticas” para atendimento a antigas demandas de formação inicial de professores da Educação Básica?

Com a criação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais, houve uma necessidade de articulação dos Entes Federados nessa oferta, conforme já era preconizado na Constituição Federal de 1988. Essa política deu origem ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

Essa situação é vista como um embrião para um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua, de fomentar e organizar a formação de professores no país.

Segundo o Ministério da Educação, de acordo com o Educacenso¹ de 2007, haviam mais de 600 mil professores em exercício na educação pública que não possuíam a graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Desta forma com a criação do Plano criou-se a intenção de formar esses professores. Desta maneira no artigo 2º deste decreto, fica explícito como princípio do Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério:

I- a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnica sólidas.

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de

¹ O *Educacenso* é uma ferramenta que permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=339>>.

uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2009)

Segundo Kuenzer (1999), a retirada da formação do professor da Universidade contribuiu para o desmantelamento a identidade docente. Nesse sentido, o PARFOR prevê o redimensionamento dessa formação que deve ser ofertada pelas Universidades Públicas. Diante dessa realidade, justifica-se entender de que forma está se desenvolvendo a política de formação após esse redirecionamento.

O artigo 2º do Decreto n. 6.775 fixa que os cursos devem ter garantidos o padrão de qualidade na formação docente tanto na modalidade presencial como à distância, a necessidade de articulação entre teoria e prática no processo de formação, sendo necessária a fundamentação do domínio dos conhecimentos científicos das diversas áreas, principalmente da escola como lócus integrante da formação do futuro docente.

Cada elemento supracitado é importantíssimo na formação docente, pois eles direcionam a atuação do futuro profissional. Os objetivos do Plano visam: promover a melhoria da qualidade da educação básica, apoiar e fomentar a oferta de cursos de formação inicial e continuada, organizar e suprir a necessidade dos sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada. Além desses aspectos, ficam explícitos como objetivos:

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos. (BRASIL, 2009)

Assim, nota-se que o referido Decreto visa promover a qualidade na formação dos profissionais de educação nas redes públicas de ensino, já que a formação de professores necessita de uma base sólida e consistente no que diz respeito à formação destes profissionais.

4.1 Operacionalização do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica- PARFOR, na modalidade presencial, é um programa emergência que foi instituído para atender ao que está disposto no artigo 11, inciso III do Decreto n 6.755/2009. O Plano visa aumentar a oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, para os professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação que é exigida pela LDBEN-96 para melhorar a qualidade da educação básica no país.

O acesso a formação dos professores, conforme é requerida na LDBEN, por acontecer por intermédio da oferta de turmas especiais por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de:

- I- Licenciatura- para docentes ou tradutores interpretes de libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- II- Segunda licenciatura- para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor interprete de libras na rede pública de Educação Básica;
- III- Formação pedagógica- para docentes ou tradutores interpretes de libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica; (CAPES, MANUAL OPERATIVO)

Para a operacionalização do Plano na modalidade presencial é realizado em regime de colaboração entre União, por intermédio da Capes, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, que dividem suas responsabilidades na execução da Proposta.

No caso dos Estados, estes participam por meio de Acordo de Cooperação Técnica – ATC, acordo firmado entre a Capes e a Secretarias de Educação ou Órgão equivalente de cada Estado. O manual operativo do PARFOR deixa explícito as principais atribuições dos Estados em relação ao Plano

I- implantar, organizar e presidir o Fórum Estadual Permanente de Apoio á formação Docente, conforme os termos do inciso 1, do artigo, do decreto n 6. 755, de 29 de janeiro de 2009.

II- Indicar um servidor, preferencialmente de seu quadro permanente, que será responsável pela articulação e acompanhamento das atividades do Programa no âmbito das redes estaduais e municipais, inclusive na Plataforma Freire, bem como dar seguimento aos encaminhamentos deliberados no Fórum.

III- acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL no âmbito do Estado;

IV- promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL no Estado;

V- realizar o processo de validação dos pré-inscritos de sua rede, observando que a validação corresponde à certificação que:

a) a pré-inscrição foi realizada para o curso correspondente à disciplina/etapa de atuação do docente em sala de aula;

b) a secretaria aprova a participação do docente no curso de formação e que o mesmo será liberado nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração;

Além disso, cabe aos Estados orientar os docentes da sua rede sobre todo processo de pré- inscrição, como acontece o processo de seleção e a matrícula, o estado também deve se articular com as instituições de ensino superior- IES de seu Estado, além de garantir as condições necessárias os docentes de sua rede possam participar dos cursos de formação.

Sobre as atribuições do município, para participar do PARFOR Presencial estes devem aceitar as condições previstas no Termo de Aceite quando vai validar o processo de inscrição na Plataforma Paulo Freire e se comprometer a:

I- promover e articular as ações do PARFOR PRESENCIAL no âmbito das escolas sediadas em seu município;

II. Indicar um servidor de seu quadro de pessoal para:

- a) realizar procedimentos atribuídos à secretaria municipal ou órgão equivalente na Plataforma Freire;
- b) orientar os docentes de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula; e
- c) acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL no âmbito do município. (CAPES, MANUAL OPERATIVO, 2009)

Seguindo essas orientações, o servidor indicado deve se articular com as Instituições de Ensino Superior para melhor viabilizar as aulas considerando o calendário escolar de sua rede com a formação de seus professores, sem prejudicar as atividades docentes de seu município, além de garantir as condições necessárias para a participação de seus docentes aos cursos de capacitação.

Por seu turno, a CAPES também possui atribuições para o bom andamento do processo de formação dos professores por meio do PARFOR, são elas:

- I. Promover o processo de articulação entre as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e as IES na organização da oferta e implantação dos cursos;
- II. Realizar, em parceria com as entidades que integram os Fóruns, ampla divulgação das ações e da oferta dos cursos e vagas;
- III. Analisar, homologar e publicar na Plataforma Freire, o Quadro de Oferta de Cursos e Vagas;
- IV. Transferir os recursos à IES, nos termos da legislação federal pertinente;
- V. Efetuar, diretamente aos beneficiários, o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do PARFOR;
- VI. Homologar o pagamento das bolsas do Coordenador Geral e Adjunto. O pagamento somente será autorizado após verificação do cumprimento das atividades do bolsista.
- VII. Acompanhar a execução e prestação de contas do objeto pactuado nos instrumentos de repasse de recursos formalizados entre a Capes e as IES.

Para participar do PARFOR PRESENCIAL cabe às Instituições de Ensino Superior firmar o Termo de Adesão e Acordo de Cooperação Técnica, de modo que para a implantação de turmas especiais, as IES devem estar devidamente credenciadas no Ministério da Educação, e quando avaliada devem apresentar Índice Geral de Cursos –IGC com conceito igual ou superior a 3. Podendo também participar as IES privadas sem fins lucrativos, quando não houver vagas nas entidades públicas de ensino, visando atender a demanda por formação inicial dos professores em exercício na rede pública de educação

básica, mediante Edital, com solicitação, justificativa formal do Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente.

Assim, as IES que aderirem ao Programa são responsáveis por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais do PARFOR nas IES, tendo as seguintes atribuições:

- I. Comunicar ao Fórum seu interesse em participar do Programa;
- III. Participar da elaboração e revisão do Planejamento Estratégico do estado;
- IV. Promover a divulgação das ações do PARFOR PRESENCIAL;
- V. Apresentar ao Fórum Estadual sua capacidade de oferta de cursos e vagas, com a finalidade de compatibilização da oferta com a demanda;
- VIII. Articular-se com os estados e municípios para definir o calendário escolar e alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos docentes nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais;

Cabe também as IES selecionar, acompanhar e certificar o pagamento dos bolsistas do PARFOR no Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), de acordo com as normas expedidas pela Capes; e realizar a seleção dos alunos pré-inscritos na Plataforma Freire para concorrer às vagas.

Quanto aos alunos inscritos no PARFOR, cabe dedicar-se com afinco às atividades acadêmicas dos cursos, possuir aproveitamento positivo nas disciplinas, além de cumprir as normas acadêmicas da Instituição de Ensino. Como as turmas do PARFOR são turmas especiais o aluno que for reprovado em disciplina somente poderá ter garantida a matrícula no componente perdido se houver nova oferta do curso pelo PARFOR ou conforme as normas da IES sobre o assunto. O aluno inscrito no PARFOR somente terá direito a uma única matrícula ativa.

No tocante às vagas ofertadas, as turmas do PARFOR PRESENCIAL deverão ter no mínimo 30 alunos inscritos. As turmas especiais ofertadas nos cursos de licenciatura serão disponibilizadas na Plataforma Freire, no endereço eletrônico <<https://freire.mec.gov.br>> onde os professores da rede pública de educação básica poderão realizar sua pré-inscrição. Somente poderão se inscrever nos cursos ofertados professores da rede pública de educação

básica e que estejam cadastrados na função docente ou tradutor interprete de libras no *educacenso*. Entretanto, pré-inscrição não garante a vaga e a matrícula na instituição de ensino, os alunos que fizerem a pré-inscrição serão submentidos ao processo seletivo de acordo com as normas da IES e os aprovados devem assim se apresentar no ato da matrícula com os devidas documentações exigidas como requisito para a participação no Programa.

4.2 Plataforma Paulo Freire

A Plataforma Paulo Freire é um sistema, que foi criado pelo Ministério de da Educação em 2009, com o objetivo de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

O sistema passou a ser gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e vem sendo reestruturado para melhor atender a demanda de professores. Assim, a CAPES está informatizando todo processo de gestão, acompanhamento, revisão e planejamento da formação dos professores da educação básica.

É nesta Plataforma que acontece a publicação dos cursos e o processo de inscrição nos mesmos, acontece também um contato virtual onde todos o acontecimentos entre as IES (Instituição de Ensino Superior) e suas turmas devem ser comunicado tais como: evasão do curso quantidade de alunos para serem matriculados.

Esta plataforma também permite que as secretarias informe anualmente a demanda por formação em sua rede tanto as estaduais como as municipais. Espera-se que com tais avanços haja um aperfeiçoamento na gestão e no acompanhamento do Programa.

5. UMA REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CURSO DE LICENCIATURA REGULAR DE PEDAGOGIA DA UFBA E A LICENCIATURA ESPECIAL DO PARFOR/UFBA

Considerando as políticas de formação implementadas no âmbito da educação brasileira para os diversos níveis e modalidades de ensino, considera-se de extrema importância pensar essa formação considerando a atuação das Instituições Superiores na aplicação dessas orientações legais e normativas direcionadas à formação dos professores dos anos iniciais da educação básica. Assim, propõe a compreender de que forma está sendo desenvolvido o curso de pedagogia voltado para professores em exercício que retomam seus estudos com vistas a um atendimento legal e também a uma necessidade de qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido nos sistemas de ensino.

A partir dessa concepção, apresenta-se algumas características dos cursos de Pedagogia desenvolvidos na UFBA, na modalidade regular e na modalidade especial (PARFOR).

5.1 O Curso Regular de Licenciatura em Pedagogia

O Curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Federal da Bahia/ UFBA foi criado em 1941 nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura, onde sua principal função era formar professores para as Escolas Normais e os técnicos em Educação.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (em 2006), o curso de graduação em Pedagogia passou a dar suporte aos pedagogos no desempenho da sua função tanto em contextos escolares, possibilitando a atuação em atividades de docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como em contextos não escolares, de acordo com o que está previsto como áreas de atuação do pedagogo.

De acordo com o projeto do curso de pedagogia da UFBA, o curso tem acompanhado as mudanças políticas da formação dos profissionais da educação, tendo em vista uma

formação de qualidade, buscando contribuir para elevação do padrão de ensino da educação básica.

Após trinta anos da criação do curso de Pedagogia na UFBA, a Faculdade de Educação percebe a necessidade de reformular o currículo do curso de Pedagogia, visando às demandas contemporâneas do mundo do trabalho educacional. Com a reformulação do currículo do curso de Pedagogia da UFBA, a FAGED passou a formar o coordenador do trabalho pedagógico, substituindo assim, a antiga formação especializada por habilitações (Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar).

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em maio de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação, determinou a extinção do Curso Normal Superior, atribuindo ao curso de Pedagogia o dever de formar os professores da educação infantil e dos anos iniciais da educação básica. Com essa determinação das Diretrizes tornou-se obrigatória a docência na formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil- EI e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental- SIEF, além de exigir que todos os cursos de Pedagogia do país se adequem ao seu projeto pedagógico ao modelo/ perfil que ela prescreve.

Para atender essa nova exigência, para o currículo do curso de Pedagogia, o Colegiado do curso de Pedagogia da UFBA, fez uma intervenção no currículo então vigente, mudando assim, o centro da gravidade do curso que passa a ser a formação de professores da Educação Infantil (creches e pré-escolas) e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Desta forma, o curso de Pedagogia da UFBA visa não só a formação do pedagogo para atuar na educação infantil e nas séries iniciais da educação básica, como também uma sólida fundamentação teórica no campo educacional, desenvolvendo assim, habilidades relacionadas com a investigação científica e uma profissionalização competente e atualizada.

Para entrar no curso de graduação em Pedagogia na UFBA é necessário participar do concurso vestibular; anualmente são ofertadas 90 vagas: para o curso diurno são 45 vagas no primeiro semestre e 45 no segundo semestre. Já para o turno da noite são ofertadas 50 vagas no segundo semestre de cada ano.

As aulas diurnas das disciplinas obrigatórias acontecem no período das 7 às 13, com duração de até 6 horas-aula diárias. Já as disciplinas optativas são oferecidas nos três turnos,

assim, o aluno pode escolher o melhor horário, aquele que se adeque a sua rotina. As aulas noturnas acontecem das 18:30 às 22:30, podendo também estes alunos escolher algumas disciplinas no diurno caso haja disponibilidade de vaga no período.

O curso diurno se organiza em oito semestres letivos onde os alunos cursam as disciplinas obrigatórias (que garantirão a formação básica e profissional, no campo da pedagogia) e optativas (que tem como função complementar a formação básica e profissional); nesse período os estudantes farão as disciplinas, atividades, estágio supervisionado (que se inicia a partir do 3º semestre para o diurno e a partir do 9º semestre para o noturno, sendo desenvolvido em instituições escolares e não escolares), atividades complementares (estudos de experiências extracurriculares, de livre escolha do aluno, realizados ao longo do curso) e o trabalho de conclusão de curso (TCC- o produto que representa a culminância dos estudos no campo da pesquisa em educação, que está previsto para o último semestre do curso). Os alunos das turmas noturnas têm semestre um pouco mais longo e curso com dez semestres, para atender ao que está previsto na legislação da UFBA quanto à carga horária permitida para esse turno que é de 3.313 horas, que são distribuídas ao longo dos semestres.

As competências e habilidades que se esperam do futuro pedagogo ao fim do curso de licenciatura em Pedagogia dentre outras são:

Planejar, executar e avaliar atividades de ensino na Educação Infantil; e Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
Gerir redes e unidades escolares bem como projetos educativos, bem como atividades educativas em espaços não escolares;
Atuar com ética e compromisso com vista à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
Compreender, cuidar e educar crianças de zero a dez anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social (UFBA, outubro de 2012)

Ao fim do curso, ao aluno que concluir com louvor todas as exigências do curso será conferido o título de Licenciado em Pedagogia.

5.2 PARFOR na UFBA: o Curso de Pedagogia em questão

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é resultado de um conjunto de ações feitas pelo Ministério da Educação- MEC, em regime de colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios. O PARFOR visa à formação de qualidade para os professores em exercício das escolas públicas que não possuem a formação adequada conforme prega a LDB/96, em seu artigo 62. Desta forma, mesmo 17 anos após essa lei ser implantada ainda existem professores das séries iniciais da educação básica que não possuem a habilitação adequada exigida por lei, que é a graduação em Pedagogia para o exercício da função. Diante desse quadro, os sistemas Estaduais e Municipais de ensino, junto com os órgãos da política nacional de educação, tomaram a iniciativa de promover programas de qualificação, destinados a professores em exercício cuja escolaridade era apenas o ensino médio, ou ainda sem licenciatura ou formação superior.

Mesmo antes de integrar o PARFOR, a UFBA já integrava ações de formação superior em Pedagogia para professores em exercício para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental através de convênios com prefeituras municipais, a exemplo de Irecê e de Salvador para a graduação de professores em exercício - Licenciatura em Pedagogia (PARFOR/UFBA, 2012). A UFBA também aderiu ao PARFOR, no contexto de expansão da universidade que já estava em curso com a integração ao REUNI. Dessa forma, inclui em sua proposta a expansão da oferta de cursos de formação de professores para a Educação Básica.

Nesse âmbito, para ter acesso às inscrições nas vagas ofertadas através do PARFOR, os professores das diversas redes devem acessar a Plataforma Freire, onde são oferecidas 50 vagas para o curso de Licenciatura em Pedagogia, com ingresso em uma turma única. O processo seletivo é realizado pelo Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA) da UFBA, as provas ocorrerão em período definido por edital. Os cursos são voltados prioritariamente para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo o projeto do PARFOR/UFBA, a turma é inserida em um programa de formação para os professores, segundo o modelo que já foi projetado pelo MEC, que tem como base o formato modular, utilizando a possível da arquitetura curricular do curso regular

de Pedagogia da Faculdade de Educação, visando cumprir o que dita as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, contudo, entendendo que se trata da formação de professores em serviço. O PARFOR/UFBA, referente ao curso de Pedagogia, segundo sua proposta tem como objetivo oferecer vagas para professores em exercício da educação infantil e da séries iniciais do ensino fundamental da rede estadual e dos sistemas municipais da região metropolitana de Salvador. (PARFOR/UFBA, 2012).

O perfil do egresso da Licenciatura Especial em pedagogia deve ser de um profissional capaz de desempenhar as funções da docência na Educação Infantil e nas series iniciais do Ensino Fundamental nas unidades escolares e também realizar atividades de gestão do trabalho pedagógico.

As competências e habilidades que se espera que este profissional tenha ao sair do curso, em especial são: a de planejar, executar e avaliar as atividades de ensino na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; que possua ética em sua atuação e compromisso, visando a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; saber desenvolver trabalho em equipe, onde haja dialogo entre a área educacional e as demais áreas de conhecimento, sabendo compreender, cuidar e educar as crianças de seis a dez anos, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento em diversas áreas da vida da criança entre elas física, psicológica, intelectual e social, além de trabalhar em espaço escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem do sujeito em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diferentes níveis e modalidades do processo educativo.

O curso é organizado em seis semestres letivos, onde existe o desenvolvimento de diferentes modalidades de componentes curriculares de natureza obrigatória e optativa, com disciplinas, atividades, estagio supervisionado, trabalho de conclusão de curso, além de atividades complementares, totalizando carga horária de 3.245 horas, em conformidade com o estabelecido pelas Diretrizes de 3.200 horas, embora as orientações emitidas pelo CNE/MEC, desenvolvida para o PARFOR, seja de 2.800 horas.

Como já foi citado o curso acontece em formato modular, onde em cada semestre são oferecidas seis disciplinas de modo intensivo por um período de uma semana em cada mês. As aulas acontecem das 7:30 às 19:00 horas, e possuem intervalos apenas para almoço, e aos sábados acontecem oito horas de aulas que são reservadas para o desenvolvimento de

atividades curriculares. Os professores orientam os professores-cursistas quanto ao estágio, o trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares.

As turmas noturnas seguem o mesmo padrão das aulas dos cursos da FAGED, com oferta contínua das 18:30 às 22:30 horas. Para completar a carga horária dos componentes curriculares são desenvolvidas atividades de ensino à distância, onde os alunos deverão desenvolver atividades das aulas teóricas.

Ao fim do curso, aos egressos, será conferido o título de Licenciado em Pedagogia.

5.3 Algumas reflexões sobre os cursos de Pedagogia em tela: uma análise comparativa

Considerando as informações coletadas através do Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia da UFBA, elaborou-se um quadro comparativo com a intenção de prosseguir com algumas constatações a partir da análise das características de ambos os cursos.

QUADRO COMPARATIVO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA		
CARACTERÍSTICAS	PEDAGOGIA REGULAR	PEDAGOGIA ESPECIAL PARFOR\UFBA
PERFIL	Deve ser de um profissional para atuar na educação infantil e nas séries iniciais da educação básica, como também uma sólida fundamentação teórica no campo educacional, desenvolvendo assim, habilidades relacionadas com a investigação científica.	Deve ser de um profissional capaz de desempenhar as funções da docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas unidades escolares e também realizar atividades de gestão do trabalho pedagógico.
CARGA HORARIA	3.313 horas	3.245 horas
SEMESTRES	8 Semestres(diurno)/10 Semestres (noturno)	6 Semestres

OBJETIVO		
PÚBLICO ALVO	Alunos que não possuam formação ou que desejam fazer uma nova formação.	Professores em serviço nas escolas públicas que não possuem a formação adequada
ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS	<i>Diurno</i> com as disciplinas obrigatórias pela manhã, das 7:30 às 13:00, e as disciplinas optativas são ofertadas nos três turnos. <i>Noturno</i> , das 18:30 às 22:30, podendo também ter aulas no diurno caso haja vaga	Formato modular, onde, em cada semestre são oferecidas seis disciplinas de modo intensivo por um período de uma semana em cada mês, o dia todo, das 7:30 as 19:00 no diurno e a turma noturna das 18:30 as 22:30, mais os sábados para completar a carga horária
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	Saber planejar, executar e avaliar as atividades de ensino na educação infantil e séries iniciais do ensino Fundamental, possuir ética em sua atuação e compromisso, visando a construção de uma sociedade justa igualitária e equânime; saber desenvolver trabalho em equipe onde haja diálogo entre as áreas educacional e demais áreas do conhecimento.	Equivalente.
INGRESSO	Vestibular	Inscrição via Plataforma Paulo Freire, e seleção através de edital específico.
NÚMERO DE VAGAS	90 vagas anuais (diurno) com entrada de 45 alunos no primeiro semestre e 45 no segundo semestre do curso e 50 vagas (noturno), com entrada no segundo semestre.	50 Vagas anuais
TÍTULO	Licenciado em Pedagogia	Licenciado em Pedagogia

Fonte: PROJETO PEDAGÓGICO (2012)

Diante das características apontadas acima, pode-se perceber algumas semelhanças e diferenças existentes entre o curso de Pedagogia regular e o curso de Pedagogia do PARFOR\UFBA.

Inicialmente ambos os cursos apresentam as mesmas características quando se trata do perfil do egresso do curso de pedagogia, que tem por finalidade prioritária a docência nos

anos iniciais da educação básica, entretanto o curso de pedagogia tem um ponto a mais, positivo para a carreira deste profissional, desejando desenvolver no aluno o espírito investigativo para o campo da pesquisa científica, espírito esse em que, segundo Josso (2010), possibilita ao aluno cursista a busca, o ir além do que lhe é dado procurando sempre mais e mais, sem aceitar apenas as respostas curtas que lhes são oferecidas mediante as suas indagações. Nessa perspectiva, MACHADO e SILVA (2008) considera que o aluno/professor submetido a um processo de formação investigativo, estará fazendo “a reflexão-na-ação”, onde os processos de pensamentos e as respostas encontradas acontecem no momento da ação, sempre lembrando que mesmo com “todas” as pesquisas encontrando-se uma resposta, a questão não se encerra por ali, pois o processo de formação acontece de maneira contínua.

Em comum, visualiza-se, por exemplo, a titulação conferida, e competências e habilidades que ambos cursos esperam proporcionar ao graduando em pedagogia no final do curso. No que tange à carga horária, que muito se aproxima, o curso de Pedagogia regular possui uma carga um pouco maior, de 3.313 horas, já o curso do PARFOR possui 3.245 horas, lembrando que esta carga horária do PARFOR/UFBA é maior do que a prevista segundo as orientações do CNE/MEC, que é de 2.800. Contudo, entende-se que é difícil qualificar essas horas de atividade-formação, que depende muito mais da proposta curricular e do aproveitamento qualitativo desse tempo previsto, mesmo considerando um ponto positivo ultrapassar os limites mínimos previstos na legislação vigente.

Quanto a oferta de vagas, as que são disponibilizadas no curso regular é mais que o dobro do PARFOR, pois no regular acontece a oferta inicial para o diurno de 90 mais 50 vagas no noturno, enquanto no PARFOR esse número é de 50 vagas por ano. Contudo, entende-se que essa questão não implica em desqualificação do curso nem da demanda, pois tratam de dois públicos diferenciados: o primeiro, envolve a livre concorrência, ou seja, geralmente são pessoas que ainda não possuem uma formação profissional e estão em processo de reconhecimento da atividade profissional escolhida. Quanto aos cursistas do PARFOR, professores em serviço da educação básica, já possuem uma característica voltada para o trabalho docente, ou seja, apenas buscam a qualificação exigida pela Lei ou ainda mais que isso, a qualificação do seu trabalho, conforme se espera.

Percebe-se que existe uma preocupação com a implantação e adequação do programa na Universidade para esses professores, de forma a proporcionar a esses

estudantes/professores o aproveitamento de suas experiências em serviço e transformá-las durante seu processo de formação, pois, segundo Josso (2010), quando não há experiência, não há formação, isso se tratando não só das experiências da vida acadêmica, mas também da vida como um todo, da história de vida de cada um.

Nesse processo de formação também acontecem as experiências de curso e essas sem a transformação e devida reflexão e relação com a prática cotidiana não se tornam formação. Pode-se entender que neste processo o professor/aluno dá continuidade ao seu processo de aprendizagem, ao seu processo de formação, e “aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade através das suas diversas e intencionadas mediações” (JOSSO, 2010). O professor/aluno começa a dar sentido às suas experiências durante o seu processo de formação, de modo que o conhecimento profissional começa a se construir na prática, no momento em que o professor pensa enquanto faz, é um processo de reflexão-na-ação.

Segundo Josso (2010), há “inúmeros cursos oportunistas que nos leva a indicativos massificados do fenômeno da formação de modo que somos enganados pelas estatísticas no que tange a qualidade da educação e da formação no Brasil”, o que se constitui mais como um processo de “deformação de professores”. Contudo, entende-se que as características apontadas pelo Projeto de Curso da UFBA caminham por uma vertente mais formativa, de considerar o perfil de um profissional reflexivo.

6. IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR/UFBA: UM OLHAR REFLEXIVO A PARTIR DO RELATO DE UMA PROFESSORA-CURSISTA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Inicialmente, como previsão de elaboração do trabalho em tela contava-se com a expectativa de conseguir alcançar professores/cursistas de algumas turmas da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR, de modo a compreender o olhar deles sobre o processo de formação em que estão inseridos e daí delinear um olhar mais amplo sobre a implementação da política nacional de formação de professores em exercício, de acordo com a oferta da Instituição (UFBA). Esse olhar permitiria, ao ver da autora do trabalho, uma potencial discussão sobre a amplitude da ação formativa na vida desses professores em exercício. Contudo, houve problemas no nível da execução da proposta pensada inicialmente, especialmente em relação ao tempo destinado à elaboração do trabalho e a disponibilidade de horários das turmas. Acrescentando-se a isso, as tentativas via meios virtuais (e-mails individuais e de grupos) também não alcançaram essa demanda.

Contudo, considerando a abordagem adotada e a disponibilidade de apenas uma professora/cursista em atender à chamada para responder o questionário proposto, resolveu-se apresentar esse olhar que, apesar de único, pode contribuir para se pensar a política de formação sob outros olhares. Advém dessa expectativa, a utilização da referida entrevista.

Com os dados do questionário respondido por uma professora/cursista do PARFOR, pôde-se ter uma ideia mais profunda sobre a influência do programa na vida dos alunos atendidos por ele. Segundo ela, que trabalha como professora numa escola municipal de Salvador, e cursa o 6º semestre do curso, o PARFOR a ajuda porque através dele, ocorre troca de experiências com outros profissionais da área, e os conhecimentos teóricos que ela está adquirindo têm ajudado a tentar conduzir alguns problemas em sala de forma que antes ainda não vislumbrava.

O fato da cursista se identificar como realizada enquanto professora da educação básica, mas, que encontra problemas no exercício da profissão indica que o curso pode ser visto como uma expectativa de desenvolvimento profissional para além do atendimento da prescrição normativa de exigência do Sistema. Contudo, aponta problemas correntes

enfrentados na sua prática diária como professora tais como: indisciplina dos alunos, falta de estrutura em algumas escolas, falta de apoio de alguns pais, falta de formação continuada e falta de tempo para planejar e elaborar atividades. A partir disso, cria-se uma possibilidade de reflexão para além da formação desses professores, algo que atinge condições de trabalho, no entanto, o fato de citar a inexistência de formação continuada implica o desejo de continuar aprendendo, o que a política de formação em tela para atender, mesmo que, segundo a entrevistada, ainda de forma insatisfatória. Essa insatisfação contudo, é alegada pela falta de tempo para estudo, ao ter que conciliar a carga horária de trabalho com os estudos de graduação.

Além dessas questões, a própria organização do curso (modular) é insatisfatória, pois é complicado estudar e trabalhar de 40 a 60 horas, e depois de uma semana de formação, voltar ao trabalho e se afastar muito do curso, pois a demanda de trabalho é grande. Não há tempo para ler os textos indicados e fazer as atividades como gostariam. Assim como Kuenzer (1999) chama a atenção para a necessidade de se definir a especificidade da ação docente, o que implica no cuidado com sua formação e, conseqüentemente, na construção da identidade desse profissional, entende-se que a reconstrução dessa identidade nesse processo de formação é importante e deve ser considerado na implementação das propostas, mesmo com as limitações dos sistemas de ensino e das Instituições de Ensino Superiores envolvidas.

Para a cursista, o formato do curso possui algumas falhas, mas ainda assim a formação oferecida pelo curso a tem ajudado profissionalmente. Afirma que participa ativamente do curso porque ele é de seu interesse e considera muito importante para sua prática. Aponta que as teorias aprendidas no curso estão em consonância com sua prática, mas que também articula com sua própria experiência para conduzir algumas questões no seu trabalho na escola.

A entrevistada também aponta características significativas do curso, como: contribui com novas ideias e uma nova perspectiva na atuação do professor em sala de aula; professores-formadores qualificados e adequando suas práticas à realidade escolar; e a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares.

Esse ponto é essencial da política de formação que visa articular, como apontado em capítulo anteriores, a formação do professor à qualidade da oferta do ensino na educação básica.

De acordo com a entrevistada, a formação inicial em serviço é necessária, primeiro para melhorar a sua prática em sala de aula e depois, na sua carreira profissional. E define o PARFOR/UFBA como um Plano que tem contribuído para superar dificuldades de sua formação anterior e contribui para alinhar teoria e prática. Para ela, esta formação tem trazido conhecimentos que a levam a refletir sobre sua prática, modificando-a no intuito de melhorar a cada dia a prática pedagógica em prol de seus alunos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta monografia pôde-se perceber a grande estruturação legal do país voltada para as políticas de formação dos professores dos anos iniciais da educação básica. Múltiplos são os instrumentos legais, principalmente os que normalizam os programas de formação inicial e continuada.

O Parfor/UFBA é a materialização de uma das ações de formação previstas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, sendo uma conquista para os profissionais da educação na formação inicial e em serviço dos professores que ainda não possuem a habilitação adequada, conforme a LDB/96. Para os professores/cursistas é uma oportunidade de aprimoramento de sua prática pedagógica, pois ganham uma melhor formação e contribuem para a melhoria da educação escolar, conforme está previsto nos marcos legais.

Pelo histórico da formação empreendida no país, percebe-se um quadro em constante mudança, voltado para o aprimoramento da formação e da atuação dos professores no contexto escolar e não escolar. Contudo, historicamente numa situação mais de descaso com a qualidade, e nessas novas ações abre-se um leque de expectativas, tendo em vista o atendimento a uma luta também histórica: a formação de professores dos sistemas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior. O PARFOR é uma representação do atendimento a essa demanda.

Os cursos de formação de professores devem ficar atentos para a necessidade de cursos de formação de qualidade, sem visar prioritariamente o quantitativo que precisa de certificação formal, para não recair sobre a deformação do professor, com os cursos aligeirados e com grande quantidade de professores que por fim pouco transformam sobre sua prática, não exercitando o fazer a reflexão na ação, nem saber pensar sua prática pedagógica, enfim, o exercício da prática reflexiva e investigativa que a função de professor exige para lidar com as questões cotidianas do ambiente escolar.

Ao se tratar do PARFOR/UFBA não se pode negar a relevância e preocupação com o processo de formação dos professores da educação básica, fato este que ao aceitar desenvolver ações do PARFOR, a UFBA se adequa ao atendimento de uma demanda social por formação, considerando tanto as normas da Instituição como ao que está previsto nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso Pedagogia. E, nesse atendimento, demonstra estar ciente da necessidade de se compreender esse Programa dentro de um novo paradigma de formar professores em serviço, proporcionando aos alunos/professores uma educação de qualidade, humanitária e respeitando e aproveitando suas experiências e vivências pedagógicas. Fazendo assim uma ponte entre as teorias presentes no curso com sua prática diária em sala .

Conclui-se que o PARFOR é um programa que possibilita aos professores em serviço sem a formação adequada ter essa formação de forma qualificada, visando também a melhoria da educação como um todo, pois, professores qualificados, terão maior possibilidade de oferecer aos estudantes dos anos iniciais da educação básica uma educação de qualidade conforme anseios de toda sociedade.

Espera-se que as conquistas legais apresentadas para a formação inicial e em serviço dos professores dos anos iniciais da educação básica seja cumprido por todos os envolvidos na implementação das ações formativas. Muitos são os problemas e muitas também são as alternativas propostas para a formação inicial e em serviço dos professores da educação básica, no entanto, faz-se necessário refletir e perceber se essas medidas são implantadas corretamente e se estão conseguindo minorar o quadro de carência no que tange à formação inicial e em serviço dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 3 edição –Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 56.

ARAÚJO, Bohumila. Universidade Aberta do Brasil. In: ARAÚJO, Bohumila, FREITAS, Kátia Siqueira de. **Educação a Distância no contexto brasileiro: experiência em Formação Inicial e Formação Continuada** (orgs.). Salvador. ISP/ UFBA, 2007. p.169-117.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em:04 abr. 2013.

BRASIL, Emenda Constitucional n 14. Promulgada em 12 de setembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 04 abr. 2013.

BRASIL, Emenda Constitucional n 53. Promulgada em 19 de dezembro de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em:04 abr. 2013.

BRASIL, LDB. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho, et. al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Ed. Pioneira. São Paulo, 1998, p.299-333.

BRASIL, Decreto n6.755, de 29 de janeiro de 2009, “estabelece, as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio á formação Docente”. Brasília, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em:27 mar. 2013.

BRASIL. Ministério de EstadodaEducação. Portaria n 883, de 16 de setembro de 2009. Estabeleceas diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio á Formação Docente, criado pelo de Decreto 6.755/2009. Brasília, 2009. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica- PARFOR**. 2009. Disponível em : < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> > . Acesso em : 04 de abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica- PARFOR Presencial – Manual Operativo**. 2009. Disponível em : <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf> > . Acesso em : 04 abr. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte**, in: RBP AE, v.23, n.2, p.229-251, mai/ago.2007.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídio para uma leitura crítica. In: **Educ. Soc.**, v.18, n.60, pp.15-35. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301997000300002&script=sci_arttext> Acesso em: 30 mar. 2013.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens as diretrizes curriculares nacionais. In: **RBP AE**, v. 23, n. 2, p. 199-227, mai/ago. 2007.Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/documentos/edicoes_revistas/revista_RBP AE_ed23_n2.pdf>. Acesso em: 29 mar.2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CP n 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, Graduação Plena”. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> . Acesso em: 06 fev. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CEB n 01/2003, de 20 de agosto de 2003, que “Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista ao disposto na lei 9.394/96, e dá outras providências”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_2003.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CP n 2, de 27 de agosto de 2004, que “adia o prazo previsto no artigo 15 da resolução CNE/CP/2002, QUE INSTITUI Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CP/CNE n 01, 17 de novembro de 2005, que “altera a resolução CP/CNE n 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena”. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1, de 3 de Fevereiro de 2005, que “atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica em nível Médio”. Brasília, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CP N 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, que “INSTITUI Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura”. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2013

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CES n 9, de 4 de outubro de 2007, que “estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil”. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces009_07.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARECER CNE/CES n 81/2008, de 10 de abril de 2008, que propõe “alteração da resolução CNE/CES n 9, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas de apostilamento, em diplomas de curso de graduação em Pedagogia, do

direito ao exercício do magistério da Educação Infantil”. Brasília, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces081_08.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2013.

CRUZ, Gisele Barreto da. O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. In: **31 Reunião Anual da ANPEd** – Caxambu/ MG, 2008. Anais... Minas Gerais. CD-ROM.

GATTI, Bernadete. A. A formação de professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos. In: **Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, 30 de ago. 2008. p. 3-15. Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/39b091bb-7206-4f99-9faf-ba8a29f71aa1.pdf> >. Acesso em: 04 abr. 2013.

LIMA, Terezina Bazé; BRITO, Ângela Maria de. **Formação de professores: Diálogo entre a formação inicial e a continuada na educação básica**. Disponível em:
<<http://www.professorabaze.com.br/?pg=artigosler&id=35>>. Acesso em: 02 mar. 2013

JOSSO, Marie-Christine. Primeiros Argumentos: a obra e sua Intinerância. In-: MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/Mediar a formação o fundante da educação**. Brasília- DF: Liber Livro, 2010.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídio para uma leitura crítica. In: **Educ. Soc.**, v.18, n.60, pp.15-35. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301997000300002&script=sci_arttext> Acesso em: 30 mar.2013.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fatima. Curso de Pedagogia ou Normal Superior?, in: **RBP AE**, v.32, n.2, p.253-275. mai /ago.2007. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19128>>. Acesso em: 28 mar.2013.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 20, nº 68, dez.. 1999, Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 out. 06.

MINAYO, M^a Cecília de Souza (org); CRUZ NETO, Otávio; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Ed. Vozes, 1991.

PERES, Ruth Hindenburg da Silva. **Minidicionário Ruth Rocha**. São Paulo: Scipione. 1996. p.289 e 498.

PDE. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: razões, princípios e programas. Brasília: 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso: 20 set. 2012.

SAVIANI, Dermerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.14 n.40 jan/abr 2009. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. In: **RBP AE**, v. 23, n 2, p. 277-292, mai/ago.2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19129>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. – 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.(p. 177-192)

TANURI, Maria Leonor. Historia da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. n..14. p.61-88. Mai/Jun /Jul/ Ago.2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf>. Acesso em :04 abr. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA Oferta através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR**. Salvador, 2012. Disponível em : <http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf>. Acesso em : 04 abr. 2013.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. **Cenário da formação dos professores Brasileiros: Diretrizes e praticas**. In: XXIII Simpósio brasileiro de Política e Administração da Educação. V Congresso Luso-Brasileiro de Política e administração da Educação. I Colóquio Ibero-Americano de política e Administração. Porto Alegre-RS, Anais... Rio Grande do Sul. CD-ROM.

WEBER, Silke. Formação docente e projetos de sociedade. In: **RBPAE**, v. 23, n. 2, p. 181-198. Mai/ago.2007.Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100008>.
Acesso em: 29 mar. 2013.

APÊNDICE