

Formação Docente: Algumas Reflexões sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR

MARINALVA NUNES FERNANDES

Mestre em Educação pela PUC/GO. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem (CNPQ). Professora do Depto de Ciências Humanas da UNEB, Campus VI, Caetité
mari.uneb@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tece algumas considerações sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na sua fase inicial, tendo como referência o curso de licenciatura em Biologia oferecido pela UNEB-Campus VI. Com a contribuição dos autores Dourado, Brzezinski, Caldas, Kuenzer, dentre outros, traça o perfil do professor-aluno, destacando, na reforma do Estado brasileiro, a formação docente. Essa formação é acompanhada por pesquisadores de diferentes áreas. Em 2009, pelo Decreto nº 6.755, o presidente instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. O Decreto integra os princípios da política de formação de profissionais. Sem a participação efetiva dos entes federados e o compromisso



ético, político e profissional da Instituição formadora, o PARFOR não atingirá os resultados esperados e necessários à formação docente, como um dos elementos essenciais à melhoria da qualidade da educação básica. Para realização da pesquisa, utilizou-se de entrevista semiestruturada, questionário e a análise documental. A partir dos resultados, ainda que parciais, é possível afirmar a importância do PARFOR para a formação dos professores; contudo, não basta apenas o esforço da União; faz-se necessário que os municípios reconheçam a necessidade da formação dos seus professores para contribuir na melhoria da educação básica. Caso esse quadro não altere, os resultados do programa poderão ficar aquém do esperado.

Palavras-chave: Reforma educacional. Formação docente. Articulação.

As alterações ocorridas nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI no mundo do trabalho e no modelo de produção expressa às transformações originadas pelo incremento das relações sociais capitalistas, desviando o foco da qualificação manual para a qualificação intelectual que resulta no expressivo avanço tecnológico, gerando benefícios à globalização econômica.

Essas transformações redimensionam o papel da educação e da escola e, conseqüentemente, as políticas de Formação de Professores passam a exigir um olhar mais cuidadoso. Com o objetivo de adequar a política de formação de professores e a educação básica às exigências do novo modelo de sociabilidade capitalista em que o mercado torna-se o definidor de todos os procedimentos políticos, econômicos e sociais, o Banco Mundial elegeu algumas orientações para formação de professores a serem adotadas pelos países periféricos.

Essas orientações têm como parâmetros a educação à distância, programas de curta duração, contratação de professores com conhecimentos específicos e competências comprovadas com salários vinculados à qualidade docente (DOURADO, 2001).

A Formação docente no Brasil é um assunto complexo. Historicamente, ocupa os espaços da academia, atrai a atenção dos movimentos sociais, constitui em pontos de reivindicação do movimento sindical docente. Na década de noventa, com a reforma do Estado brasileiro, que inclui a reforma educacional, o tema ganha status e se consubstancia em possibilidade estratégica de contribuir para fortalecer o vínculo entre educação e produtividade.

Não obstante, ressalta-se que todo esse aparato ideológico encobre o propósito que sustenta o modelo de formação adotada que resume na busca do professor pela certificação. “Enredado pela ideologia dos financiadores, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação [...]” Brzezinski (2008, p. 196). Além de ser caracterizada pelas políticas de aligeiramento que garante somente a titulação, a situação docente vem sendo marcada pelos baixos salários e precárias condições de trabalho (DOURADO, 2001).

Dessa forma, é notável que não há implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação docente e das condições de trabalho; o esforço é para melhorar as estatísticas e não a qualidade, “[...] pois, para os neoliberais, um povo pobre necessita de professores pobremente formados” Brzezinski (2008, p. 174).

Muitos são os estudiosos que se destacam nesse cenário. Várias pesquisas são realizadas tendo como eixo de reflexão o processo de formação docente. A pesquisadora Kuenzer (1999), ao refletir acerca da formação de professores na acumulação flexível, traz elementos importantes para o debate e chama a atenção para a necessidade de compreender a natureza do trabalho docente, haja vista que o próprio trabalho produz e reproduz, por meio da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e suas próprias determinações específicas, que produz a alienação e, ao mesmo tempo, engendra espaços de autonomia relativa.

[...] as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e as configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (KUENZER, 1999, p. 166).

Em pesquisa na rede municipal de Curitiba para sua Tese de doutoramento, Caldas (2007) buscou compreender o porquê da desistência docente nos últimos anos; para tanto, utilizou as conclusões da pesquisa de Codo (1999), quando o autor “procurou compreender o conflito entre o trabalho do professor como possibilidade de transformação social e as limitações que lhe são impostas, particularmente a partir das novas formas de organização do trabalho no regime de acumulação flexível” (CALDAS, 2007, p. 8).

Também Brzezinski em vários trabalhos publicados demonstra sua preocupação com a causa, especificamente nos capítulos 8 e 9 do livro, LDB dez anos depois: reinterpretação sobre diversos olhares. Brzezinski no decorrer das suas análises estabelece comparações e questionamentos sobre a política de formação de professores e destaca a grande disputa entre dois mundos: o oficial, representante da sociedade política, e o real, representado pelo segmento dos educadores.

Dourado (2001) aborda a reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990 e destaca a perda de identidade da educação como direito social, uma vez que as “políticas são redirecionadas, em sintonia com os novos padrões de regulação e gestão” retirando do âmbito da universidade a responsabilidade da formação docente, transferindo para

os Institutos privados a função de formador dos docentes para a educação brasileira, mesmo que estes não possuam qualquer referência histórica que abone a realização dessa atividade.

Em 29 de janeiro de 2009 o presidente da República, por meio do Decreto nº 6.755 Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. O inciso III do art. 2º do referido Decreto integra os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e define que “a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino”.

Ocorre que esse princípio, nesse primeiro momento de implantação dos cursos, não se efetivou conforme o esperado, alguns municípios do estado da Bahia integrantes do raio de atuação da UNEB-Campus VI não agiu como ente federado que deve contribuir com a nação, sem necessariamente ter que se submeter a qualquer imposição. Mas, foi visível o total descomprometimento com o programa o que provocou a desistência de um significativo número dos professores selecionados e aptos a ingressarem nos cursos. Assim, o presente trabalho tem como premissa que sem a efetiva colaboração dos entes federados, o compromisso ético, político e profissional da Instituição formadora o PARFOR não atingirá os resultados esperados e necessários à formação docente como um dos elementos essenciais à melhoria da qualidade da educação básica.

Dessa forma, o presente trabalho almeja tecer algumas reflexões acerca do PARFOR, na sua fase inicial, tendo por referência o curso de licenciatura em Biologia que está sendo oferecido pela UNEB-Campus VI.

Do empírico ao analítico

Ao falar sobre o novo pesquisador, Kensky faz um breve esboço histórico de como era concebido o cientista-pesquisador e o conhecimento científico; superiores, verdadeiros, possuidores de uma verdade absoluta, migrada da prática religiosa. Atualmente essa posição possui outra compreensão, “suas verdades são apenas uma forma discursiva a mais – a científica – em que um objeto, um fenômeno ou uma situação podem ser analisados, identificados, compreendidos” (KENSKY, 2001, p. 135).

Ao relacionar esse princípio de verdade, a ação pedagógica torna-se mais difícil ainda para o professor, vez que este, constantemente, depara com questões diversas que influencia diretamente no seu trabalho. Essa realidade faz com que a pesquisa tenha no ensino um complemento importante e indispensável.

Quando se trabalha com a formação de professores, compreende-se que esta ação pedagógica deve ser desenvolvida de forma horizontalizada de modo que o processo investigativo interligado ao ensino desenvolva no professor-aluno o desejo de conhecer com maior propriedade sua área de conhecimento e o objeto com o qual trabalha. É possível despertar a necessidade do diálogo entre seus pares, da reflexão coletiva proporcionando outros significados para sua formação.

Embora sendo de extrema importância a pesquisa na formação do educador e na atividade docente, ela se depara com muitos desafios que varia desde as condições de trabalho do professor, às condições naturais e ambientais das escolas, e estes, só serão superados com o enfrentamento pelo próprio pesquisador.

Ludke (2000) é bastante convincente ao defender a pesquisa na formação e na execução da atividade docente, alegando que esta permite a concreticidade do real por meio da investigação, servindo não só para a formação inicial como também para a formação continuada, tornando assim, ser possível associar teoria e prática, tanto no domínio dos conhecimentos específicos, quanto nos saberes didáticos pedagógicos.

Tendo por base os paradigmas inovadores que busca superar a visão fragmentada, estereotipada do conhecimento, presentes nos paradigmas conservadores, que tem como pressupostos a racionalidade cartesiana, a professora/pesquisadora aliou o ensino à pesquisa, focalizando o trabalho de formação numa visão de totalidade dando ênfase ao processo de realização das atividades.

Devido à professora/pesquisadora ministrar aula no curso de licenciatura em Biologia, este foi selecionado para campo de pesquisa. Ressalta-se, que o referido curso, integra os cursos oferecidos pela UNEB-Campus VI na cidade de Caetité-BA, através do PARFOR, programado para duas turmas, por ter sido selecionados noventa professores que demonstraram interesse em fazer o curso.

O interesse dos professores não foi concretizado. Ao iniciar os trabalhos, no primeiro módulo do curso, poucos professores efetivaram a sua matrícula, passando a enfrentar dificuldades e resistências junto aos gestores municipais. Com o empenho da coordenadora do curso, após várias tentativas e contatos com as secretarias de educação dos municípios que tiveram professores selecionados foi possível formar uma turma com trinta e um professores-alunos, sendo esta a referência para o nosso trabalho.

No primeiro contato com os professores-alunos para a aula do componente curricular Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica I a professora/pesquisadora solicitou aos presentes o preenchimento de um formulário contendo dados referentes à vida profissional: local de trabalho,

tempo de serviço, disciplinas que lecionam, vínculo trabalhista, motivos que levaram a optar pelo curso de Biologia dentre outros. Essa ação teve como objetivo levantar informações acerca dos professores-alunos integrantes do PARFOR visando uma análise mais criteriosa em relação aos princípios do Programa.

Cabe registrar que, por se tratar de uma formação continuada, os professores-alunos permanecem em efetivo exercício da docência nas respectivas instituições de ensino, assim as aulas aconteceram no período diurno de sábado a sábado, perfazendo um total de 80 horas a cada módulo. Paralelo ao trabalho com o ensino a pesquisadora analisou a legislação pertinente ao PARFOR e sua aplicabilidade pelas instituições parceiras.

Com os dados coletados através do formulário foi possível levantar o perfil dos professores-alunos do curso de licenciatura em Biologia. Com as atividades pedagógicas realizadas no âmbito do espaço da universidade, por ocasião das aulas presenciais, e na escola onde os professores-alunos atuam, averiguou o nível de (in)satisfação dos professores-alunos nesse primeiro ano de programa. Para abarcar a parte de organização do curso no âmbito local foi realizada uma entrevista com a coordenadora do curso cujas informações foram relevantes para uma compreensão mais elaborada do programa.

A presente pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, a qual esteve preocupada em compreender a realidade humana vivida socialmente no cotidiano, buscando significados, atitudes e motivos.

André (1995) relata que essa abordagem se contrapõe ao esquema quantitativo de pesquisa e que a mesma defende uma visão holística dos fenômenos, ou seja, leva em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

O uso da pesquisa de campo neste trabalho permitiu que a professora/pesquisadora utilizasse o espaço da sala de aula como espaço de pesquisa e construção do conhecimento a fim de que pudesse coletar, de forma direta, os dados no local onde o PARFOR está se efetivando e, por conseguinte, ter a compreensão sobre a realidade das pessoas envolvidas bem como o espaço pesquisado.

Para tanto, fez-se necessário lembrar, que para tratar da questão da política educacional, é preciso considerar os espaços micro e macro onde se desenvolvem essas políticas, estando atentos para as formas concretas em que os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos, assumam na realidade escolar sob pena de construir generalizações sem sustentação empírica e teorizar no vazio (PARO, 2001).

A entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora sobre os procedimentos administrativos do curso, com a análise dos documentos oficiais, foram essenciais para compreender a formação docente, mediante o PARFOR, nesse momento inicial. O instrumento utilizado foi o formulário, que para Marconi e Lakatos (2008), é um dos instrumentos essenciais para a investigação social, já que consiste em obter informações diretamente dos entrevistados.

Resultados/discussão

O curso está organizado em módulos, uma semana a cada mês, compreende uma carga horária de 3.105 horas. Desse total, 960 horas serão concluídas com o módulo do mês de dezembro de 2010, o que equivale a 30,9% do total. Foi possível constatar que noventa professores-alunos foram selecionados para o curso de Biologia. Deste total, vinte e seis compareceram para o primeiro módulo, com o empenho da coordenadora foi feito um segundo contato com os municípios para começar outra turma resultando no comparecimento de oito professores-alunos formando uma turma com trinta e quatro alunos.

Devido a problemas relacionados ao custeio e manutenção na cidade, sede de realização do curso, não liberação nas escolas onde atuam, outros três professores-alunos desistiram. Atualmente, a classe está com vinte e nove professoras-alunas e dois professores-alunos. Considerando a variável formação, vinte e quatro professores-alunos possuem o magistério e sete já possuem uma licenciatura, destes quatro já fizeram especialização.

Os dados revelam que estamos diante de uma turma que envolve dois momentos de formação: inicial e continuada. Esses aspectos precisam ser considerados pelos professores-formadores por exigir uma concepção clara na condução do trabalho.

Garcia (p. 25, 1999 apud BEHRENS, p. 447, 2007) aponta quatro fases no aprender a ser professor.

A primeira fase designada como *pré-treino* acontece no período da escolarização básica e se caracteriza como o momento em que o aluno aprende a ser professor. Neste período de sua formação, toma como exemplo a prática de seus próprios professores. A segunda é denominada como *fase de formação inicial* corresponde às situações formais de capacitação docente, como as graduações que envolvem as licenciaturas. A terceira é a *fase de iniciação*, que equivale aos primeiros anos de exercício profissional. Neste período, os professores aprendem com a sua própria prática. A quarta é denominada como *fase de formação permanente*. Ela corresponde à formação durante o decorrer de toda a vida dos professores.

Behrens (2007) ainda destaca que a formação docente é sempre embasada em um paradigma, uma abordagem, uma tendência, uma concepção. O professor-formador que se pautar no paradigma emergente para a formação inicial deverá garantir nas suas aulas um enfoque multidimensional onde o científico, o político, o afetivo e o pedagógico sejam apresentados de forma interconectados.

A formação continuada possibilita ao professor o redimensionamento das dimensões: pessoal, social e profissional que deve ser acompanhada de uma consistente orientação pedagógica além do encontro periódico com os seus pares para as discussões que envolva a ação docente.

Na classe em análise a maior participação está com os professores-alunos com trinta e trinta e nove anos de idade, 14 pessoas, seguido da faixa etária que compreende de 19 a 29 anos, oito pessoas, sete professores-alunos estão entre os que possuem de quarenta a quarenta e nove anos e dois estão acima de 50 anos.

Dezoito professores-alunos já exercem a docência há mais de 10 anos e oito têm de 1 a 3 anos na docência, três possuem de 6 a 10 anos na docência e dois professores-alunos de 4 a 5 anos. A carga horária está assim distribuída: vinte e dois professores-alunos trabalham 20 h semanais e nove 40 h semanais.

Analisando a faixa etária e o tempo de serviço verifica-se que a maioria desses professores está atuando na profissão desprovidos de uma formação mais sólida, compatível com a disciplina que está lecionando. Além de ser, diariamente, cobrado pelos diversos excessos que dificultam o trabalho pedagógico e os diversos defeitos que lhe retiram a confiança da sociedade.

Nessas circunstâncias e entendendo a complexificação da ação pedagógica Kuenzer defende a formação docente em nível de graduação a ser ministrado na universidade, pois o professor “[...] precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno” (KUENZER, 1999, p. 172).

Dez professores-alunos são contratados e vinte e um são efetivos no serviço público. Vinte e oito professores-alunos atuam na rede municipal e três são funcionários da rede estadual.

A condição de contratados influencia na identidade dos professores além de provocar uma instabilidade em relação à permanência ou não no curso.

Sentir-se parte do grupo, de uma comunidade, de uma sociedade, de uma cultura, é sentir-se integrado a outros sujeitos com os quais compartilham das mesmas ideias, dos mesmos objetivos, isto revela o quanto à identidade pode ser construída mediante as diferentes vinculações. A insegurança profissional macula a construção da identidade do professor.

É importante destacar que o curso atende onze municípios da área de abrangência da Universidade, o maior número de professores-alunos, nove, trabalha no município de Caetité.

No Projeto do curso está incluso a avaliação que é realizada ao término de cada módulo. Esse procedimento propicia ao professor-aluno exercitar a reflexão, pois são vários os aspectos que devem ser considerados no ato de avaliar. Os pontos positivos apontados pelos cursistas estão relacionados à parte pedagógica: conteúdos, metodologias, material didático; aos professores e a coordenação. Com relação aos municípios os cursistas têm demonstrado um sentimento

negativista, apontam não receberem contribuição econômica para custeio das despesas, alguns gestores não pagam professor substituto no período de ausência do professor-aluno.

O comportamento adotado por alguns municípios carece de uma análise mais aprofundada acerca do regime de colaboração proposto pelo Decreto nº 6.755/2009 que cria o PARFOR que tem por base o art. 211 da Constituição Federal. Esse assunto sempre vem à baila quando se discute a colaboração entre os entes federados.

O federalismo é um sistema político em que as unidades federadas se unem para formar uma organização mais ampla de forma interdependente, mas mantendo sua autonomia. A Constituição Federal de 1988 avança ao incluir no texto legal os municípios como ente federados, atribuindo-lhe um papel de cooperador junto a União e aos Estados, mas preservando a sua autonomia. Esse mecanismo nunca havia sido objeto de lei nas constituições anteriores (BRASIL, 2004).

No Brasil, o pacto federativo passou por transformações no decorrer da sua história. O caráter federativo foi instituído no Brasil República na Constituição de 1891. Em 1937, o governo Vargas imprimiu um regime ditatorial reduzindo os Estados federados a unidades administrativas, chegando ao ápice de queimar as bandeiras dos Estados em praça pública.

Nove anos depois o caráter federativo voltou a ser assegurado na Constituição de 1946, período que o país passou por uma redemocratização. Contudo, em 1964, com a instituição do golpe do capital com braço militar o caráter federativo sofreu, mais uma vez, com o controle político. O governo federal passou a agir sobre os estados e municípios impondo suas decisões, utilizando o poder de polícia.

Foi na Constituição de 1988 que o princípio federativo passou a ser realidade, expandido, inclusive os entes federados com a inclusão dos municípios. Momento também que foi instituído o Regime de Colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios disposto no art. 211.

Outros instrumentos legais ratificaram o princípio do Regime de Colaboração, a LDB nº 9.394/1996, a emenda constitucional nº 14, inclusive definindo as responsabilidades de cada um no tocante a prover o ensino público e gratuito. Assim foi definido no Art. 3º da emenda constitucional nº 14:

É dada nova redação aos §§ 1º e 2º do artigo 211 da Constituição Federal e nele são inseridos mais dois parágrafos, passando a ter a seguinte redação:

Art.211...

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.



§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino os Estados e Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Isto posto, cabe questionar, considerando que nas definições de responsabilidade cabe ao município atuar com prioridade no ensino fundamental e na educação infantil, os professores-alunos que estão cursando Biologia no PARFOR, não constitui parte integrante do ensino fundamental? Não ficaria mais claro se no Decreto nº 6.755/2009 ficasse definido as formas de colaboração, previsto no § 4º da Emenda Constitucional nº 14?

Acredita que tais questões precisam ser aprofundadas juridicamente e politicamente de modo que as interveniências ocorridas no início da implantação do PARFOR possam ser superadas.

Considerações parciais

A conjuntura atual é permeada por aparentes contradições, ao mesmo tempo em que exige do professor maior preparo científico para atuar no processo de escolarização e responder as demandas impostas pelo capital internacionalizado a sociedade não reconhece a nobreza e a complexidade do seu trabalho.

A escola está sendo chamada a dar respostas ao sistema produtivo devido este estar utilizando cada vez mais a ciência e a tecnologia nas fabricações dos produtos, assim “quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador, e, em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada” (KUENZER, 1999, p. 168).

Os projetos de curso organizados pelas Instituições formadoras devem considerar a experiência dos professores, mas devem garantir uma sólida formação que adquira ou fortaleça os saberes docentes, defendidos por Saviani (1996) sendo estes: específicos, atitudinais, crítico, pedagógico e didático de modo que esses profissionais ao atuar no espaço escolar possam contribuir com a formação dos estudantes tornando-os protagonistas da sua própria história e

também possa aperfeiçoar o conhecimento adquirido, pois a escola antes de ser uma instituição de ensino é uma instância de aprendizagem.

Desta forma, considerando os resultados, ainda que parciais, é possível afirmar a importância e a relevância do PARFOR para a formação dos professores. O curso, a parte pedagógica e organizacional é avaliada positivamente, também na escola, campo de atuação dos professores-alunos, é notável o reconhecimento por parte dos demais colegas e dos diretores. Os relatos aparecem nos trabalhos de classe e nos trabalhos escritos que são realizados pelos professores-alunos nos seus espaços de trabalho.

Contudo, não basta apenas o esforço da União, faz-se necessário que os municípios reconheçam a necessidade da formação dos seus professores para contribuir na melhoria da educação básica, colocando em prática o regime de colaboração previsto o art. 211 da Constituição Federal e reforçado no Decreto nº 6.755 de 2009 que cria o PARFOR.

Também os professores-alunos em conjunto com a comunidade escolar devem estabelecer estratégias de luta em favor do desenvolvimento da educação básica visando a efetivação do regime de colaboração, inclusive criando redes de discussão para que esse dispositivo legal seja regulamentado. Caso esse quadro não altere os resultados do programa poderão ficar aquém do esperado.

Ainda vale a pena lembrar, que todo esforço empreendido na realização de estudos teórico-práticos, tem maior relevância quando servem para contribuir com as reflexões dos sujeitos sociais envolvidos na ação e conseqüentemente com as mudanças que poderão ser implementadas no decorrer do processo. O movimento precisa ser dialético envolvendo as instâncias superiores em estreita conexão com as instâncias locais de modo que as respostas encontradas aos problemas não se configure em meras fórmulas prontas importadas de outros lugares e outros campos do saber.

Teacher Training: Some Reflexions about National Policy on Education of Professional Teaching of Basic Education

Abstract

This paper presents some considerations about PARFOR in its initial phase, in reference to Biology under-graduation course offered by UNEB-Campus VI. From the contribution of authors like Golden, Brzezinski, Caldas, Kuenzer, it traces the teacher-students' profiles, highlighting their training inside the reform the Brazilian state, focused by researchers from different areas. On 2009, through Decree No 6.755, president established the National Policy on Education of Professional Teaching of Basic Education and regulated the activities of CAPES in developing programs of initial and continuing training. The Decree integrates principles of professional training. Without the effective participation of federal agents and the ethical, political and professional of the trainer institution, PARFOR will not achieve the expected results and the necessary teacher training as an essential element to improve quality of basic education. Research



used semi-structured interview, questionnaire and document analysis. From the results, even partial, it's possible to affirm the importance of PARFOR for the teachers' training; however, the effort of Union is not enough; it is necessary municipalities recognize the need for training their teachers to contribute the improvement of basic education. If this situation does not change, the results of PAFOR could be worse than expected.

Keywords: Educational reform. Teacher training. Articulation.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia científica**: elaboração de trabalho na graduação. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ANDRÉ, Marli Elza D. **Etnografia da prática escolar**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 3, n. 63, p. 439-455, set./dez. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. 22. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 2004.

_____. **Decreto nº 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 02 jul. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

CALDAS, Andrea do R. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

KENSKY, Vani Moreira. A formação do professor-pesquisador: experiências no grupo de pesquisa ‘Memória, Ensino e Novas Tecnologias (MENT)’. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-8, dez. 1999.

LUDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: LINHARES, Célia Frazão et al. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

Correspondência

MARINALVA NUNES FERNANDES

Rua Arlinda Pereira Donato, 203 - Paraíso

46430-000 - Guanambi - BA

Tel. (77) 9930-8914

mari.uneb@hotmail.com

Recebido em 27.01.2012

Aprovado em 10.04.2012