

PARFOR: formação de professores-cursistas no Estado do Maranhão: o Curso de Pedagogia

PARFOR: Teacher training in the state of Maranhão: A course in Education

Ilma Vieira do Nascimento¹
Lélia Cristina Silveira de Moraes¹
Maria Alice Melo¹

Resumo

Este artigo resulta de parte de uma pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente, de um Programa de Pós-Graduação em Educação. Objetiva analisar as repercussões das condições de realização de Programas Emergenciais, tendo em vista a prática pedagógica dos professores-cursistas a serem desenvolvidas em escolas públicas de municípios maranhenses. Estes programas são tratados como expressão de determinadas ações governamentais que compõem o elenco da política educacional brasileira, orientada em seus encaminhamentos para a melhoria da Educação Básica, atualmente. O estudo centra o processo formativo no Curso de Pedagogia. A abordagem adotada é qualitativa e envolveu 12 cursistas, oriundos de três polos situados em mesorregiões geográficas. Além da pesquisa documental e bibliográfica, utilizaram-se questionários com perguntas abertas para captar expectativas e percepções sobre o curso realizado. A pesquisa revelou relativo êxito no que se refere à valorização dos profissionais da educação, bem como a possibilidade de ampliação de conhecimentos sobre a docência; porém demonstrou a persistência de um crucial problema a envolver programas focalizados de formação de professores que se encontram em exercício da docência, ou seja, as exíguas condições de trabalho necessárias ao processo formativo.

Palavras-chave: Condições de funcionamento dos cursos. Educação Básica. Programa emergencial.

Abstract

This article is the result of part of a research conducted by the research group School, Curriculum, Training and Teaching, from a Graduate Program in Education. The aim was to analyze the repercussions about the

¹ Universidade Federal do Maranhão, Curso de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus Universitário Bacanga, Av. dos Portugueses, 1966, 65085-508, São Luiz, MA, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: I.V. NASCIMENTO. E-mail: <ilmavi@terra.com.br>.

conditions of the establishment of Emergency Programs regarding the teaching practice of teachers to be developed in public schools in municipalities in the state of Maranhão. These programs are considered the expression of certain government actions that comprise the inventory of Brazilian educational policies, guided by improvement actions in Basic Education. The study focuses on the training process during the course in Education. The method adopted was qualitative and 12 course participants, from three educational centers located in different geographic regions, were invited to participate in the study. In addition to the documentary and bibliographic research, questionnaires with open questions were used to understand the expectations and perceptions about the course. The analysis was supported by the studies of Diniz Pereira (2011), Brzezinski (2011); Freitas (2012), Oliveira, Vieira (2012), among others. The research revealed some success concerning the appreciation of education professionals, as well as the possibility of expanding knowledge about teaching; however, it revealed a persistent crucial problem regarding programs for the training of teachers who are in the teaching profession, that is, the poor work conditions necessary for the training process.

Keywords: *Conditions for the functioning of the courses. Basic education. Emergency programs.*

Introdução

O tema formação de professores não só tem alcançado notável vigor desde o final do século XX, como também tem-se aprofundado no atual, expressando-se em pesquisas, enriquecendo conteúdos curriculares de cursos de formação e materializando-se em políticas educacionais, de modo especial as direcionadas para a Educação Básica. Os eventos científicos na área da Educação acabam por conceder-lhe lugar privilegiado em suas programações, pela relevância que detém no contexto da educação institucional, desde que compreendida como condição básica para levar a bom termo o processo educativo.

Este artigo se insere no rol do fecundo interesse que a formação de professores vem suscitando nacionalmente, na medida em que apresenta resultados parciais da pesquisa em desenvolvimento - Formação Inicial Presencial de Professores em Cursos Emergenciais no Estado do Maranhão -, objetivando analisar repercussões da formação ofertada pelo Curso de Pedagogia/Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), na prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Municípios

Maranhenses. Trata-se de uma pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente, de um Programa de Pós-Graduação em Educação. Recentemente, parte dela foi apresentada no EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, compondo uma mesa-redonda sobre a temática "PARFOR: Formação Emergencial e Acompanhamento de Professores Cursistas no Distrito Federal, Pará e Maranhão" (Nascimento; Moraes; Melo, 2015).

Esta pesquisa toma como referência as recentes reconfigurações do Estado Brasileiro e, junto a elas, as mudanças da política educacional nos últimos quinze anos em cujo contexto se analisa a formação de professores, com relevo para os que atuam na Educação Básica. Essa formação dá-se atualmente, mas não exclusivamente, em formatos que, embora não sejam inteiramente diferentes de outros já ofertados, se caracterizam por responder tanto às orientações da política educacional, que põem em relevo a formação de professores como definidora da qualidade desse nível de ensino, como as demandas de expansão da educação em nível médio e superior, principalmente.

Cumpra observar que os citados fenômenos impulsionadores da formação de professores em seus diferentes formatos já compunham o cenário educacional em décadas precedentes ao século XXI, com repercussões na profissão docente. Na análise de Pereira (2011), a democratização do acesso à Educação Básica, propiciada pela expansão do sistema público de ensino, todavia sem o necessário suporte de investimento público, fez crescer a demanda por professores. Para Pereira (2011, p.36), essa demanda foi atendida “pela expansão do ensino superior mediante um alargamento do ensino privado e a criação indiscriminada de cursos de licenciatura”.

À escassez do investimento de verbas públicas na educação agregam-se outros fatores, como as precárias condições de trabalho e de salário que aviltam a dignidade dos professores e geram consequências negativas relativamente à qualidade do trabalho que realizam. Segundo Pereira (2011) em referência, as décadas de 1980 e 1990 já denunciavam uma profunda crise no magistério no Brasil. A partir daí, grande ênfase é dada à relação da formação de professores com a qualidade do ensino, com responsabilização atribuída ao professor pelos fracassos do processo de aprendizagem e pelos resultados educacionais aferidos nas avaliações.

Entretanto, os percalços a marcar a formação de professores em cursos de licenciatura se localizam anteriormente a essas duas décadas, registrando-se, desde a década de 1970, reações a soluções empreendidas pela via da legislação que introduziu ao lado das licenciaturas plenas as denominadas licenciaturas curtas, além dos Esquemas 1 e 2. Esses cursos, aprovados pelos Pareceres nº 111/1970 e 151/1970, e de caráter transitório, partiam ambos de modo realístico, na visão de Chagas

(1976), do aproveitamento no magistério de profissionais já diplomados de nível superior e de técnicos de nível médio, sendo conferida aos primeiros formação didática e aos segundos, além dessa formação, estudos complementares, conferindo-se a todos ao final o diploma de licenciados.

Têm-se, assim, nessa década, movimentos em reação ao formato dos cursos de formação de professores (licenciaturas curtas e aqueles frutos dos Esquemas 1 e 2), abrangendo o curso de pedagogia e as licenciaturas em geral. Como analisa Freitas (2012), a partir de 1983 a questão das licenciaturas passa a integrar a pauta das discussões do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, destacando-se nesse movimento a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, à época Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.

Os problemas que afetam as licenciaturas, como referido, são complexos e compõem no contexto educacional brasileiro e nos debates antigos e atuais um elenco de fatores a determinar a crise das licenciaturas, acentuada, principalmente, desde as últimas décadas do século XX. Reafirmando esta análise, pretende-se destacar que o conjunto desses fatores leva a considerar que a pouca atratividade que os cursos da grande área da educação vem exercendo, presentemente, nos candidatos ao ingresso em cursos superiores alinha-se a condições adversas, não só referidas a aspectos externamente perceptíveis (condições materiais de funcionamento dos cursos de formação de professores, baixa remuneração, entre outros), como a outros relacionados à responsabilização do professor pelo comprometimento da qualidade da educação, com profundas repercussões

negativas ao reconhecimento social da profissão docente.

Entretanto, em alguns contextos regionais, como no Norte e no Nordeste do país, disseminam-se neste século XXI cursos de licenciatura (de disciplinas específicas e de Pedagogia), atrelados, de modo marcante, a dois processos, na verdade bem entrelaçados. Estudos mostram como um desses aspectos a expansão da educação superior, em processo desde o final do século passado - mas inserida em um amplo contexto de orientações de organismos internacionais que detêm a hegemonia política, econômica, cultural no mundo capitalista. A legislação educacional brasileira, outro aspecto importante na disseminação de cursos de formação de professores, vem ao encontro dessas orientações ao incorporar ao seu ordenamento jurídico a exigência de formação em nível superior para o exercício da docência na Educação Básica, como prescreve o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996).

Ambos os processos alinham-se às reformas em curso em países da América Latina, desde as duas últimas décadas do século passado, nas quais se insere o Brasil ao empreender reformas, mas, no último decênio, com o propósito de adequar o sistema educacional ao imperativo processo de reestruturação produtiva com o consequente ajuste neoliberal, traduzido, sinteticamente, no enxugamento de verbas públicas para a educação e para as políticas sociais em geral.

Porém, a progressiva oferta de cursos de formação de professores, no seio da expansão da educação superior como uma das nuances das reformas então empreendidas, evidenciou a gravidade da crise educacional, não restrita às licenciaturas. Freitas (2012, p.91) analisa que

os indicadores de qualidade da educação trouxeram à tona o fracasso das reformas, “demandando dos novos governos de feição democrática e popular, que assumem a partir dos anos de 2000, novas políticas educativas e rupturas com o modelo de reformas implementadas”.

Nesse novo momento, século XXI, prossegue, conforme alusão feita, o movimento de expansão da educação superior e, nele, a disseminação de cursos de formação de professores como um dos aspectos em evidência. A valorização dos profissionais da educação parece agora integrar o âmbito de interesse da política educacional, desde que traz em seu discurso essa questão, traduzida em termos da elevação dos patamares de formação dos professores em nível superior e programas governamentais direcionados para a profissionalização docente.

Ora, a implementação de políticas educacionais focadas na valorização e profissionalização dos profissionais da educação há muito persiste como uma das principais reivindicações históricas dos movimentos organizados dos educadores por meio de suas entidades, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Tais movimentos defendem uma educação de qualidade que se processa na escola, entendida esta educação escolar como um direito social básico; defendem também a efetivação de antigas demandas relativas às condições de trabalho dos professores e à formação inicial e continuada (Brzezinski, 2011; Freitas, 2012; Weber, 2015). Com efeito, a implementação de ações governamentais focadas na formação de professores vem se dando num espaço tensionado, porque reflete o embate entre projetos de educação que se de alguma forma se aproximam, de outra se

afastam, dado o caráter privatizante a impregnar as políticas educacionais em desenvolvimento.

Nesse contexto em que se intensificam os desafios no campo da formação de professores, é empreendida uma gama de ações pelo Ministério da Educação, entre as quais a que se orienta para a construção de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, com o propósito de organizar a formação inicial e continuada dos professores dessa etapa da educação (Brasil, 2009). Convém, pois, que se observe, nesse contexto contraditório, a relevância atribuída à formação de professores da Educação Básica dos sistemas públicos de ensino pelo atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), expressa em quatro Metas (15, 16, 17 e 18) das vinte que o compõem. Esse Plano Nacional de Educação reafirma tal política ao estabelecer que seja assegurada a todos os professores da Educação Básica formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

O Decreto em referência disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde que esse órgão passa a integrar a política de formação de professores da Educação Básica, ampliando a área de sua atuação para além da pós-graduação. Ao mesmo tempo, passa a empreender ações de fomento a programas de formação inicial e continuada de professores em atuação nesse nível de ensino, tendo sido alterada a estrutura desse órgão (Decreto nº 6.316/2007, revogado pelo Decreto nº 7.692/2012), a fim dar cumprimento àquelas finalidades.

As diretrizes da política de formação de professores se orientam então para efetivar o

compromisso de corrigir as assimetrias regionais e zelar pela equidade como uma medida de promoção de igualdade de oportunidades e democracia plena (Nascimento; Melo, 2015). Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira mostram as profundas assimetrias regionais presentes no quesito nível de formação de professores da Educação Básica. Tomando como referência o ano de 2013, verifica-se que as regiões Norte e Nordeste concentram os menores percentuais de professores da Educação Básica formados em nível superior: 65,7% e 59,9%, respectivamente. Os percentuais mais elevados estão nas demais regiões: 82,2% na região Sul; 82,7%, na região Sudeste e 86,7%, na região Centro Oeste (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014a).

Em um contexto como esse, ações são empreendidas no âmbito da política de formação de professores, sob forte atuação da CAPES, que passa a organizar e a apoiar, desde 2009, a oferta de turmas de licenciatura especiais para professores em exercício na rede pública da Educação Básica, por meio do PARFOR. No ano em que foi criado, a região Nordeste abrigava o maior percentual de professores da Educação Básica formados em nível médio (50,0%), segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014b). Também é essa região brasileira, juntamente com a região Norte, que concentra os percentuais mais expressivos de matrículas ativas no PARFOR, em 2013, perfazendo o total de 62,68% de professores matriculados, com a seguinte distribuição: 29,24% no Estado do Pará; 16,64%, no Estado da Bahia; 10,92%, no Estado do Amazonas; 9,92%, no Estado do Piauí; e 5,18%, no Estado do Maranhão (Brasil, 2013).

A expansão da educação superior no Estado do Maranhão, embora já ocorresse no período imediatamente pós-Lei Diretriz e Bases, ensejada pelas políticas privatizantes de cunho neoliberal, assume aqui particular expressão, pois, anteriormente à promulgação dessa Lei já se verificava, desde o início da década de 1990, sob a iniciativa da Secretaria de Estado da Educação, a oferta de cursos de licenciatura em regiões interioranas para professores em exercício na rede estadual de ensino sem formação de nível superior, ministrados pela Universidade Estadual do Maranhão. Naquele momento, 92,5% dos professores da rede pública de ensino, atuantes da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, à época 1º Grau, não eram formados em nível superior, enquanto 37,0% dos professores do ensino médio encontravam-se em igual condição. Com tal realidade, esse Estado se torna um excelente campo para a implementação de ações governamentais na área das licenciaturas e para a expansão da educação superior em geral, porém com um diferenciador. Enquanto a tendência nacional, baseada na diversificação e flexibilização de cursos e instituições seguia a trilha expansionista via privatização, nesse Estado o fenômeno se dava com a forte presença das duas universidades públicas existentes.

Assim, a partir de 1998, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) entra no processo expansionista, ao qual se juntou depois o Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, acentuando a marca pública que o envolveu até meados da primeira década do atual século. A partir daí, proliferam cursos superiores movidos pela iniciativa privada, todavia sem cobrir as necessidades de formar professores para a Educação Básica, quer em

termos do atendimento quantitativo de uma demanda, quer em termos da qualidade da formação ofertada.

Ao ser implementado nesse Estado, o PARFOR não veio para substituir as ações das instituições de ensino superior públicas, cujos cursos de licenciatura continuam a ser ofertados em vários municípios. Porém, a participação do setor público e do privado não tem sido suficiente para cobrir a necessária adequação da formação de professores aos ditames legais, notadamente em regiões interioranas onde a ausência desses setores é mais sentida. O PARFOR, enquanto política pública destinada a formar em nível superior professores da Educação Básica do sistema público de ensino ou os professores que atuam em área diferente da sua formação inicial, veio para atender a uma demanda ainda não atingida amplamente por essas ações.

O PARFOR na Universidade Federal do Maranhão

A Universidade Federal do Maranhão, a partir do início da década de 1950, vem desenvolvendo cursos de licenciatura nas áreas sociais, humanas e técnicas. Esses cursos vêm acompanhando as mudanças determinadas pelas legislações, decorrentes dos embates oriundos de instâncias oficiais e de movimentos organizados por entidades da sociedade civil, que orientam os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

As experiências anteriores relativas a cursos emergenciais, realizadas por meio de convênios com prefeituras de municípios maranhenses, fortaleceram o interesse da UFMA no estabelecimento de parceria com o Ministério da Educação, conforme previsto no PARFOR, que nessa Universidade passou a ser

denominado Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano de Ações Articuladas (PROFEBPAR). Desse modo, em 2009, a UFMA assinou o termo de adesão ao Acordo de Cooperação Técnica firmado entre a CAPES e a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Para implementar o Programa de formação foi criada na UFMA uma estrutura administrativa e pedagógica vinculada à Assessoria de Interiorização (espaço institucional vinculado ao Gabinete do Reitor, que reúne cursos especiais de licenciatura desenvolvidos em municípios maranhenses).

A implementação do PROFEBPAR pela UFMA, no período de 2009 a 2012, ocorreu em 18 Polos e 10 diferentes Licenciaturas que concentram professores-cursistas provenientes destes, agregando outros municípios, inclusive áreas rurais. A oferta das licenciaturas mostrou-se bastante diversificada, tanto no que se refere aos Polos atingidos quanto aos cursos solicitados, conforme se destaca a seguir. Em 2009 foram atingidos 7 Polos, envolvendo 7 cursos, sendo 1 de 1ª Licenciatura e 6 de 2ª Licenciatura, concluída em 2013 por 432 professores. Em 2010, foram atingidos 14 Polos, ofertando 10 diferentes licenciaturas. Em 2011, o Programa envolveu 7 Polos, ofertando um só curso - Pedagogia. Em 2012, o Programa envolveu 5 Polos, tendo sido ofertados 4 cursos. Em todo esse universo, chama atenção a baixa demanda para as licenciaturas de História (1) e Geografia (4), enquanto no universo de ofertas a maior demanda direcionou-se para o curso de Pedagogia, por estar voltado para o professor da Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental em suas várias modalidades.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa que trata das repercussões da formação na prática pedagógica de

professores-cursistas, desenvolvida em escolas públicas de municípios maranhenses, adota a abordagem qualitativa por centrar-se nos sujeitos do processo de conhecimento e nos significados que atribuem às experiências cotidianas das quais partilham. Entretanto, convém esclarecer que, neste artigo, maior peso é conferido à análise das condições que dão suporte ao desenvolvimento do curso de formação (no caso, o de Pedagogia), tendo-se em vista as implicações favorecedoras ou não dessas condições no processo formativo dos professores-cursistas.

Nesse sentido, foram selecionados 12 sujeitos, provenientes de três polos situados nas mesorregiões geográficas do Oeste Maranhense (município de Santa Inês), do Norte Maranhense (município de Vargem Grande) e do Leste Maranhense (município de Coroatá). Os polos abrangem os seguintes municípios: Polo 1 - (Santa Inês): Santa Inês, Igarapé do Meio, Monção e Pindaré Mirim; Polo 2 - (Vargem Grande): Vargem Grande e Nina Rodrigues; Polo 3 - (Coroatá): Coroatá e Timbiras. Nesses municípios estão incluídas áreas rurais onde predominam ainda escolas multisseriadas e com poucos alunos, em face da baixa densidade populacional.

Para atingir os objetivos da investigação, a seleção dos sujeitos da pesquisa ocorreu de acordo com os seguintes critérios: (a) ser aluno do curso de Pedagogia como 1ª Licenciatura; (b) ser professor em municípios situados em polos diversos, inclusive provenientes de área rural; (c) ser professor efetivo da rede pública municipal ou tê-lo sido no início do curso.

Inicialmente, realizou-se pesquisa documental de Portarias, Leis, Decretos e outros instrumentos legais que regulamentam a política e os programas de formação inicial de professores, além do Projeto Político Pedagógico

gico do Curso de Pedagogia e outros documentos orientadores da ação pedagógica.

Para captar as visões dos sujeitos, utilizou-se como instrumento de pesquisa o questionário, composto de uma parte relativa ao perfil do professor-cursista e outra parte com questões abertas para que os sujeitos pudessem expressar de forma livre suas percepções sobre importantes aspectos de sua relação com o curso de graduação: escolha do curso, expectativas antes do curso, condições de funcionamento do curso e dificuldades enfrentadas no decorrer do curso.

O PARFOR na percepção dos professores-cursistas

Pelas diretrizes do PARFOR, cuja estratégia adotada para a implantação do curso recaiu na criação de turmas especiais nos cursos de licenciatura já ofertados por Instituições de Ensino Superior, as licenciaturas a serem oferecidas deveriam ser equivalentes àquelas devidamente credenciadas. Assim, a UFMA, após adesão ao Programa, justificou as pequenas modificações feitas no Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos, conforme preconizado nesse Projeto: para atender às especificidades do Programa e às características do público-alvo, ou seja, professores da rede pública de ensino sem formação em nível superior, mas com experiência profissional e conhecimento da realidade social e educacional em que atuam.

Concluído o curso, o profissional licenciado em Pedagogia terá como áreas de atuação a docência em Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial e na Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais.

Em se tratando da integralização do curso de Pedagogia, o professor-cursista deve cumprir 3 210 horas, equivalentes a 160 créditos, distribuídos em 118 créditos teóricos, 27 créditos práticos, 12 de estágio e 3 relativos à monografia, com duração total de 4 anos. A oferta do curso ocorre em finais de semana, correspondendo a uma carga horária de 15 horas/aula, e, de forma intensiva, nos períodos de férias escolares. O seu funcionamento dá-se em escolas públicas municipais.

Comparando-se o PPP do curso regular de Pedagogia e o curso emergencial do PROFEBPAR, percebe-se que entre eles a diferença situa-se em número de disciplinas, mudança de nomenclatura de algumas disciplinas e realização de seminários interdisciplinares, estes com o propósito de “desenvolver habilidades de estudo, reflexividade sobre o cotidiano escolar, elaboração e apresentação de trabalhos científicos que subsidiem o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras” (Universidade Federal do Maranhão, 2010, p.2). Os seminários interdisciplinares envolvem professores-cursistas, professores formadores, membros das Secretarias Municipais de Educação e entidades da sociedade civil existentes no município. Os seminários, em número de três, constituem uma das vias para estabelecer diálogo com entidades de diferentes naturezas da sociedade. Desenvolvem-se por meio de conferências, mesas temáticas coordenadas e exposição oral de trabalhos produzidos pelos professores-cursistas.

Cada disciplina é desenvolvida com o apoio de uma coleção de textos bibliográficos disponibilizados pela coordenação do Curso, além do suporte tecnológico de responsabilidade da Prefeitura Municipal, à qual está vinculado o cursista.

Nesta pesquisa, como mencionado nos Procedimentos Metodológicos, participaram 12 sujeitos, na faixa etária entre 24 e 50 anos, com predominância do sexo feminino e estado civil solteiro. Desse grupo, nove possuíam vínculo com a rede de ensino municipal e três encontravam-se desempregados, fato ocorrido durante o processo de realização do curso. O salário desses professores-cursistas variava de um a três salários-mínimos, sendo que a portadora de maior salário exercia a função de Supervisora de Ensino. A experiência estava situada no ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e na educação infantil, variando de 2 a 24 anos; e, apesar desse tempo de exercício na atividade docente, verificou-se pouco engajamento dos pesquisados nas entidades de classe, sendo apenas quatro os sindicalizados.

As condições em que se realizou o Curso de Pedagogia/PROFEBPAR/ PARFOR no Maranhão

Dentre os vários aspectos abordados na pesquisa sobre o curso de formação docente desenvolvido no PROFEBPAR, destacam-se as condições de realização do curso, segundo a percepção dos sujeitos envolvidos. Essas condições envolvem aspectos objetivos, determinados por fatores econômicos, políticos, culturais e educacionais, e referem-se à infraestrutura/instalações do ambiente e insumos necessários para que ocorra de modo satisfatório o processo de ensino e aprendizagem.

Estas condições, portanto, relacionam-se ao espaço em que se realizam as atividades de formação dos professores/cursistas, os quais são os mesmos espaços das escolas públicas municipais onde funciona a educação básica

do município. Desse modo, o curso convive com problemas semelhantes àqueles existentes no interior da escola e das salas de aula em que atuam os professores-cursistas, perpassando pela infraestrutura de todos os ambientes (iluminação, limpeza, arejamento, dentre outros) e em alguns casos até problemas de segurança, bem como a falta de material didático. Essas condições, adversas à realização do curso, acabam por se intensificar devido à ausência de apoio pedagógico local, principalmente durante a realização das aulas, aos sábados e domingos, fato que explicita as lacunas entre as parcerias definidas para a implantação do curso - instituição formadora e prefeituras.

Compreende-se a escola como um espaço de desenvolvimento de políticas e de realização de trabalho, as quais são constituídas das articulações entre esses elementos e se materializam nas interações entre os sujeitos e a realidade objetiva presente em seu cotidiano. Logo, para garantir o seu efetivo objetivo, o trabalho docente exige, além da ação humana, condições objetivas que favoreçam um ambiente adequado para a realização do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, não é demais destacar que a infraestrutura e os recursos pedagógicos disponíveis e adequados são fundamentais para favorecer um razoável trabalho pedagógico e, conseqüentemente, contribuir para assegurar o processo de aprendizagem.

No caso dos cursos do PROFEBPAR, realizados em municípios maranhenses, pôde-se identificar que a indeterminação ou a ausência destas condições disponibilizadas para o professor-cursista no local, certamente dificultaram a aprendizagem. No tocante às condições relativas à dimensão do espaço físico, suas instalações e equipamentos,

questionou-se dos pesquisados a existência de alguns elementos considerados básicos para o funcionamento do curso, dentre os quais se destaca: biblioteca, sala de informática, acesso à internet, secretaria, refeitório/cantina, carteiras, acesso a xerox, recursos pedagógicos, pessoal de apoio, coordenação, quadro branco. Dos três polos pesquisados, identificou-se que um não dispõe dessas condições mínimas para funcionar como um polo. Nos outros dois, na percepção dos professores/cursistas, houve certo equilíbrio entre o que consideram satisfatório e pouco satisfatório no atendimento a alguns desses aspectos (existência de carteiras, secretaria, coordenação, quadro branco). Porém, merece atenção que em todos os polos os aspectos biblioteca, recursos pedagógicos, sala de informática e acesso à internet foram identificados como insatisfatórios. Com relação a este último aspecto, esse dado não é uma particularidade vivenciada pelos professores-cursistas, pois a maioria da população maranhense ainda não possui acesso à *Internet*, evidenciando que esse fato se constitui um problema que exige a intervenção do estado na implementação de políticas de acessibilidade à tecnologia.

As limitações ganharam proporções diversificadas e complexas, na medida em que de certa forma ampliaram o trabalho docente, pois os professores formadores, ao se deslocarem da capital para os polos/municípios onde seriam ministradas as aulas, tinham que dispor de equipamentos (notebook, data show, material didático complementar como livros, textos, vídeo), e por vezes adquiri-los e transportá-los, para desenvolver as disciplinas sob sua responsabilidade. Ressalte-se que, devido à ausência de condições de trabalho adequadas para realizar o curso e também devido a não terem sido tratadas quando da constituição de

parcerias, elas deixaram de ser assumidas institucionalmente, e as alternativas encontradas pelos professores passaram a ser individuais. Tudo isso enfraqueceu a possibilidade de uma discussão mais coletiva e ampliada acerca dessa problemática, no âmbito da administração superior, restringindo-se, em alguns casos, somente aos departamentos acadêmicos responsáveis pela materialização do currículo. Esse fato revela o quanto foi necessário definir estratégias que assegurassem um acompanhamento mais sistemático do cumprimento da parceria por parte da UFMA e das instituições parceiras.

As parcerias devem ser concebidas como uma estratégia relevante, fomentadas e definidas de forma dialogada, de modo a traduzir e atender as reais necessidades dos cursistas e das instituições envolvidas, mediante cooperação e coparticipação efetiva. No entendimento de Gatti, Barretto e André (2011, p.195), a parceria que envolve a universidade, escola e educação básica é considerada muito importante, ressaltando que "Parcerias bem coordenadas, com compartilhamentos e flexibilidades, podem representar uma estratégia que merece investimento, dado o seu potencial de contribuição para enfrentamento da complexidade que permeia a escola e a sociedade na atualidade e de sua atualização rápida".

Ainda sobre o cenário das condições em que foi realizado o PROFEBPAR no Maranhão, destaca-se o tempo destinado ao desenvolvimento do curso, no que diz respeito às condições pessoais, ou seja, como cada professor-cursista se organizou para dividir o tempo entre o estudo e o trabalho profissional e, também, entre estes e o trabalho familiar. É importante mencionar que essa divisão do trabalho se agrava ainda mais quando o

professor exerce as suas funções em escolas rurais, geralmente multisseriadas. Com relação a essa dimensão, é fato que os alunos que trabalham e estudam dispõem de um tempo mais reduzido para se dedicarem aos estudos e, em conseqüência, se defrontam com maiores dificuldades para acompanhar o curso, ocasionando assim um menor rendimento acadêmico. Os professores-cursistas do PROFEBPAR enfrentam uma jornada diária de trabalho e, no final da semana, se envolvem com o curso, isto é, toda a semana é destinada ao exercício profissional e ao estudo. Na percepção de uma das professoras-cursistas pesquisadas, essa dupla jornada, suprimindo o seu tempo, especialmente o de convívio familiar, foi uma das dificuldades encontradas durante a realização do curso, conforme relata: *"Não conviver e ter lazer com a família nos finais de semana"* (Pesquisado 4).

Esse dado também leva a inferir que o tempo destinado ao estudo por esses professores-cursistas se resume apenas ao momento da aula, diferentemente do aluno de um curso que funciona em horário considerado regular, o que confirma, de certa forma, as limitações presentes na proposta do PROFEBPAR ofertado pela UFMA no que tange a esse aspecto, apesar de reconhecer que o curso tem um caráter especial, dado ao público a que se destina - professores que atuam na educação básica e se encontram no exercício da profissão, mas não possuem a formação adequada prevista pela atual Lei Diretrizes e Bases. Porém, é no âmbito das instituições formadoras, por meio dos Projetos Pedagógicos dos cursos, que se delinea a concepção e dinâmica do processo formativo nesses cursos; logo, existem possibilidades de se pensar em outras formas de organizá-los, que possam atender às demandas de formação, em

consonância com a realidade e necessidades dos professores-cursistas.

Ressalte-se que, apesar dessa limitação, a maioria dos professores-cursistas pesquisados declarou que adquiriu novos conhecimentos e que estes têm contribuído para uma melhor compreensão da docência, o que de certo modo converge com as suas expectativas, como se manifestam os pesquisados: *"Contribuir muito para a formação e para o processo-aprendizagem"* (Pesquisado 1), *"Conhecer novos métodos de trabalho em sala de aula"* e *"Aumentar o grau de conhecimento na área educacional"* (Pesquisado 4).

Ainda com relação ao tempo, é importante destacar que a ocupação de toda a semana do professor-cursista, por aglutinar, numa sequência, o trabalho docente e a formação nos finais de semana, contribui também para a intensificação do trabalho docente. Como explicam Oliveira e Vieira (2012), a intensificação é ocasionada pelo aumento da jornada de trabalho, que pode ocorrer de várias maneiras, e também pela ampliação das responsabilidades que o professor passou a assumir com as reformas operadas na educação.

Particularmente no caso dos professores-cursistas do PROFEBPAR do curso de Pedagogia, principalmente aqueles que não residem no município sede do polo e que têm que se deslocar para participar do curso, é adicionado o tempo dos deslocamentos em transportes precarizados. Isso certamente tem proporcionado um desgaste ainda maior para cumprir as exigências do curso, com reflexos no seu desempenho, como declaram os pesquisados ao relatar suas dificuldades: *"O deslocamento todo final de semana, morar distante do local do curso"* (Pesquisado 4), *"Morar distante dos colegas do curso para organizar os trabalhos em grupo"* (Pesquisado 3).

Todas essas condições, como já elucidado, além de refletirem na condução dos professores-cursistas, no seu envolvimento mais efetivo com o curso, também vão repercutir nas condições de trabalho do professor formador, que, de forma similar ao cursista, tem sua jornada de trabalho ampliada e, ainda, necessita contar com um conjunto de recursos e apoio de pessoal no local, que favoreçam a realização de seu trabalho. Oliveira e Vieira (2012) alertam que as condições de trabalho devem ser estudadas e analisadas, a partir dos contextos histórico, social e econômico que as determinam, portanto situando-as no tempo e no espaço em que são produzidas. Desse modo, merece atenção o que a realidade aponta acerca das condições em que tem se objetivado o curso de Pedagogia do PROFEBPAR, ofertado pela UFMA, analisando-as em sua totalidade e contradições.

Expectativas, dificuldades e avanços

O panorama traçado pelas mudanças em curso na sociedade brasileira, tratado anteriormente, ensejou a emergência de reformas que flexibilizaram princípios da educação superior, possibilitando o surgimento de novos arranjos educacionais que permitiram a chegada de cursos de licenciatura em áreas longínquas do Estado do Maranhão. O incremento de cursos privados impedia que grande parte de pessoas interessadas (dentre estas, os professores municipais) tivessem acesso a eles. Dessa forma, participar de uma licenciatura era objeto de desejo de muitos professores, embora parecesse um 'sonho impossível'. De acordo com Ramalho e Nuñez (2014), esse desejo é movido por interesses profissionais para aprender, como também está ligado a interesses de ascensão e de valorização

profissional. Nesse contexto foi criada a política nacional de formação de professores, já aludida neste artigo, com um elenco de orientações que propiciaram a instituição do Programa.

Embora já estivessem determinados os critérios de ingresso pelo PARFOR (Portaria nº 09, de 30 de junho de 2009), a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de cada localidade desenvolveu uma dinâmica própria para selecionar seus professores. No Polo 1 - Santa Inês, coube à SEMED selecionar os professores para participar do Curso; no Polo 2 - Vargem Grande, os professores inscreveram-se diretamente na Plataforma Freire, seguindo as orientações oficiais do Programa; e no Polo 3 - Coroatá, após informações dadas sobre o curso pela SEMED, os professores inscreveram-se na Plataforma. Constatou-se que, embora tenha sido realizado seminário de divulgação pela UFMA, muitas prefeituras não participaram do evento para obter o conhecimento necessário sobre o Programa. Os dados relativos à inscrição e posterior matrícula em todos os cursos desenvolvidos pela UFMA, no período em estudo, apresentam uma variação de 20% a 70%. Ou seja: em 2009, do total de inscritos, somente 20% efetivaram a matrícula; em 2010 e 2011, esse percentual atingiu 70%, vindo a cair para 50% em 2012. Entre os motivos da não confirmação da inscrição, destacam-se: falta de adesão da Prefeitura ao Programa; não atendimento, pelos professores, dos critérios estabelecidos pelo Programa; dificuldades relacionadas ao funcionamento do curso.

Várias são as razões que levam os professores-cursistas a escolher o curso de graduação. Mesmo havendo uma determinação legal prévia, os professores manifestaram os seguintes motivos da sua escolha: ampliar conhecimentos; tornar-se um profissional melhor, crítico, com uma formação superior; melhorar a prática docente. Apenas uma

professora-cursista atribuiu a sua escolha à exigência da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

A realização de curso superior por professores da Educação Básica da rede pública de municípios maranhenses é cercada de muitas expectativas. Para muitos, significa a concretização de um grande sonho. Em relação aos sujeitos desta pesquisa, suas expectativas iniciais foram organizadas em três grupos que se inter-relacionam. Uma parte dos sujeitos tem suas expectativas direcionadas para a obtenção de conhecimentos acadêmicos e educacionais para si, ou seja, direcionadas para a ampliação do conhecimento sobre a educação brasileira, as leis da educação, a função social do docente, entre outros. Outra parte dos sujeitos espera obter conhecimentos para mudar o modo de ensinar matemática, alfabetização e outros conteúdos, bem como as práticas pedagógicas. Nesse conjunto, dois professores-cursistas esperam que os conhecimentos obtidos contribuam para mudanças na educação brasileira.

Sabe-se que há uma insatisfação do professorado em geral pela baixa remuneração recebida e pelas precárias condições de trabalho enfrentadas por eles, o que contribui sobremaneira para gerar desprestígio social para aqueles que desempenham essa função. No entanto, chama atenção o fato de, entre suas expectativas, não estar incluída a melhoria salarial, até porque alguns deles são sindicalizados e essa tem sido uma luta histórica dos trabalhadores da educação. Por outro lado, presume-se que, por estarem situados em áreas geográficas onde há poucas oportunidades de trabalho e renda mais elevada, os professores não vislumbrem maiores salários que possam incluir entre suas principais expectativas. Pode-se entender também que essa postura pode estar relacionada à concepção do exercício da profissão como sacerdócio.

Ao demonstrarem grandes expectativas em relação ao curso por ser oportunidade de aquisição de conhecimentos, ratificam as dificuldades apresentadas antes de iniciar a graduação: interpretação de texto, apresentação de trabalhos, domínio no manejo de instrumentos tecnológicos, habilidades em trabalhos de grupo, domínio de conteúdos básicos. As dificuldades relativas à questão de conteúdos básicos têm suas raízes fincadas na Educação Básica, cursada pela maioria dos sujeitos em escolas públicas estaduais dos polos em estudo. São escolas em que a maioria dos seus professores trabalha disciplinas para as quais não foram preparados. Cabe destacar que, somente de 2004 para cá, o Estado do Maranhão expandiu o ensino médio para todo o território, onde muitas escolas passaram a funcionar de forma precária e improvisada. Ainda em relação à falta de conteúdos básicos, esta é constatada em outras situações de ensino, tais como orientação de monografia e elaboração de trabalhos, entre outros.

Por ser uma situação nova na sua vida, decorrente da estrutura e do funcionamento do curso que os afeta em todas as dimensões do ser humano, os professores-cursistas apontaram como dificuldades questões psicológicas, relações familiares, convivência na vida comunitária e disponibilidade para o lazer. Outras dificuldades apontadas referem-se a questões de ordem diversas: recursos financeiros para as despesas adicionais do curso, transporte, alimentação, xerox e aquisição de material bibliográfico.

Como analisado, considerou-se relevante destacar que, mesmo com esse conjunto de dificuldades enunciadas pelos sujeitos, constatadas e vivenciadas pelo corpo docente que atua no PROFEBPAR, é possível assegurar que os avanços são significativos. Na ótica dos

sujeitos foram muitas as aprendizagens proporcionadas pelo curso: fichamento de textos, resumos e sínteses, elaboração de artigo, apresentação de trabalhos.

Em relação a novos conhecimentos, os sujeitos apontam os estudos realizados sobre o capitalismo, psicologia da aprendizagem, história da educação brasileira, entre outros. Destacam ainda, o desenvolvimento dos Seminários Interdisciplinares - com estrutura similar à de um evento científico - constituindo uma oportunidade para os professores-cursistas trabalharem a dinâmica de um evento dessa natureza. Esses seminários são integradores dos diversos núcleos que compõem a estrutura curricular do curso, conforme apontado anteriormente.

Ao finalizar essa fase da pesquisa, destacam-se alguns aspectos julgados significativos a partir do que expressaram os professores-cursistas investigados no que se refere ao PROFEBCPAR no Estado do Maranhão, considerando que é nele que se verificam os índices mais baixos de desempenho dos alunos da Educação Básica.

Considerações Finais

A oferta de cursos pelo PROFEBCPAR, na UFMA, expressa o compromisso social e político dessa instituição com a formação de professores para a Educação Básica, em um Estado que apresenta um dos mais baixos indicadores educacionais.

Como se pôde constatar nesta pesquisa, apesar das limitações reveladas pelos sujeitos investigados, é possível afirmar que essa formação, de certa forma, converge para atender a complexidade e diversidade de contextos profissionais e pessoais dos professores-cursistas, contextos diferenciados

quanto às experiências vivenciadas por eles nos espaços em que habitam, se provenientes da zona urbana ou da rural.

Assim, no universo de professores-cursistas pesquisados há quem considere satisfatórias as condições para a materialização do curso. Porém, quando se pensa na sua vivência em um ambiente acadêmico (acesso aos instrumentos tecnológicos que lhes propiciem estar em contato com o conhecimento produzido; disponibilidade de tempo para dedicarem ao curso; domínio de conceitos básicos para que possam se apropriar de uma linguagem compatível com os estudos que realizam), constata-se que as condições existentes são insuficientes para atender a essa dimensão.

Na verdade, uma das questões cruciais a envolver programas focalizados de formação de professores que se encontram em exercício da docência, mas sem formação adequada, refere-se às necessárias condições de trabalho para levar a bom termo o processo formativo. Essa questão afeta, sobremaneira, os professores-cursistas por se referir à distribuição de tempo para cumprirem uma pesada jornada de trabalho e de estudo, com implicações na sua vida familiar, na profissional e, sobretudo, no rendimento do estudo. Esse fato revela a necessidade de definição de estratégias que assegurem um acompanhamento mais sistemático do cumprimento da parceria por parte da UFMA e das instituições parceiras, se considerar que os projetos pedagógicos dos cursos, respeitadas as diretrizes do Programa, gozam de autonomia para definir a dinâmica do processo formativo, organizando-o consoante com a realidade e necessidades dos professores-cursistas.

Os problemas que marcam o desenvolvimento do PROFEBCPAR no Estado do

Maranhão parecem, à primeira vista, a reedição de velhas questões. No entanto, um olhar mais atento proporcionado pela pesquisa permitiu verificar que os 'percalços históricos' que assolam as licenciaturas assumem nuances um tanto diferenciadas, principalmente no século atual. Alguns elementos a caracterizar a perspectiva de superação da 'crise das licenciaturas', expressos em termos da necessidade de democratização da educação, da qualidade a ser conferida à formação dos professores e, por extensão, ao ensino e aprendizagem, do investimento mais substantivo de verbas públicas na educação pública, entre outros fatores, embora se configurem com relativo êxito, persistem impregnados com um tom de timidez quanto aos seus resultados.

A oferta de turmas especiais de formação de professores por meio do PROFEBPAR, por exemplo, poderá ser, por suposto, um indicativo do interesse de uma política educacional com foco na valorização e profissionalização docente, o que requer maior canalização de investimento público para esse setor. Mas chama atenção o fato de as políticas de formação de professores virem alcançando crescente centralidade em âmbito nacional, notadamente neste século XXI, mas em tal contexto verificar-se, contraditoriamente, a intensificação do trabalho docente aliada ao aumento da jornada de trabalho.

Considerando a dimensão do que a realidade pesquisada tem revelado, este estudo contempla apenas uma parte significativa do que vem se constituindo essa formação no âmbito dos municípios pesquisados. Tal dimensão remete à ampliação dessa pesquisa, pela complexidade e amplitude do fenômeno da formação docente, particularmente por ter como palco um Estado com as carências educacionais já apontadas neste estudo.

Colaboradores

Todas as autoras contribuíram conjuntamente na realização e produção do artigo.

Referências

- Brasil. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 30 jan. 2009. Seção, p.1.
- Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: Brasil. Câmara dos Deputados. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.
- Brasil. Ministério da Educação. *Relatório de Gestão 2009-2013*. Brasília: CAPES, 2013.
- Brzezinski, I. (Org.). *Anfope em movimento: 2008-2010*. Brasília: Líber Livro, 2011.
- Chagas, V. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.
- Freitas, H.C.L. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: Oliveira, D.A.; Vieira, L.F. (Org.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- Gatti, B.A.; Barretto, E.S.S.; André, M.E.D.A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2013*. Brasília: INEP, 2014a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse>>. Acesso em: 14 jul. 2014.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2009*. Brasília: INEP, 2014b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 14 jul. 2014.
- Nascimento, I.V.; Melo, M.A. A CAPES e a regulação da formação de professores da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v.22, n.3, p.87-99, 2015.
- Nascimento, I.V.; Moraes, L.C.S.; Melo, M.A. *PARFOR: formação emergencial e acompanhamento de professores/cursistas*

no estado do maranhão. In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Paraná. *Anais...* Paraná: EDUCERE, 2015.

Oliveira, D.A.; Vieira, L.F. (Org.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

Pereira, J.E.D. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.92, n.230, p.34-51, 2011.

Ramalho, B.L.; Nuñez, I.B. (Org.). *Formação, Representações e Saberes Docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores*. Natal: UFRN, 2014.

Universidade Federal do Maranhão. *PROFEBPAR: orientações gerais para o planejamento e execução das atividades do segundo seminário interdisciplinar do curso de pedagogia*. São Luís: UFMA, 2010.

Weber, S. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. *Cadernos Cedes*, v.35, n. 97, p.495-515, 2015.

Recebido em 1/7/2016, reapresentado em 30/9/2016 e aprovado em 30/10/2016.