

Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas

Maria de Fátima Barbosa Abdalla¹

Resumo: Este texto traz reflexões sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica/PARFOR no âmbito das políticas de formação de professores. Destaca o papel dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, e coloca o acento nos desafios e nas perspectivas de mudança a serem implementadas para que se promova a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Palavras Chave: formação de professores – desafios e tensões – possibilidades de mudança.

Abstract: This paper presents reflections on the National Policy on Vocational Training of the Magisterium of the Basic Education / PARFOR within the policies of teacher education. Highlights the role of Permanent State Forums Support Teacher Training, and puts the accent on the challenges and prospects for change to be implemented so that they promote improvements in the quality of Brazilian education.

Keywords: teacher education - challenges and tensions - options for change.

Introdução

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. (FREIRE, 1997, p. 126)

Levando em conta as palavras de Paulo Freire (1997), este texto pretende refletir sobre alguns aspectos que vêm norteando o percurso da formação e desenvolvimento profissional dos professores, com base nas políticas de formação, profissionalização e valorização docente e no movimento dos educadores frente a estas políticas. Sob essa ótica, primeiro, destaca o contexto de formação e desenvolvimento profissional, assinalando as mudanças mais significativas por que passaram e passam os professores. Segundo, indica alguns dos aspectos introduzidos pela Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (BRASIL, 2009a), no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação, contextualizando, assim, a pesquisa. E, em um terceiro momento, anuncia e/ou denuncia alguns dos desafios e perspectivas de mudança desta reforma. Por fim, são tecidas proposições para se repensar o compromisso do Estado, da Universidade e da Escola, acentuando, assim, que “alguma coisa fundamental a educação pode”, tal como afirma o autor da epígrafe inicial.

Do contexto de formação e desenvolvimento profissional

Ao olhar para os professores que estão hoje no final de suas trajetórias profissionais, pode-se dizer que passaram por muitas mudanças. Do ponto de vista social, eles vivenciaram o período da ditadura militar (da dec. 60 à dec.70), que gerou uma crise econômica, política e cultural intensa, na medida em que fortaleceu a reprodução acelerada da divisão de classes, o surgimento das multinacionais, o autoritarismo do governo e a repressão a toda espécie de manifestação.

¹ Doutora em Educação pela Fe-USP e pós-doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora da Universidade Católica de Santos e coordenadora/CPA das Faculdades Integradas “Campos Salles”. Secretária Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação/ANFOPE e pesquisadora do Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade – Ed/CIERS/FCC. Membro do Fórum Paulista de Apoio à Formação Docente. E-mail: mfabdalla@uol.com.br

No final da década de 70, no contexto da abertura política e da consequente democratização da sociedade, é que os educadores, de forma mais organizada, passaram a posicionar-se a favor de uma educação mais democrática, justa e igualitária, percebendo a necessidade de fazer a ruptura com as formas do tecnicismo que eram tão fortes no governo anterior, autoritário e tecnocrático. A partir daí, foi possível revigorar a luta pela redemocratização, na perspectiva de superar as condições impostas pelo capitalismo, agravadas pelas políticas do Banco Mundial que, desde a década de 80, vem orientando o enxugamento dos recursos do Estado para a Educação.

É preciso mencionar, ainda, que mesmo no contexto dos anos 90, considerada a “década da educação”, e atualmente, o que se nota é o aprofundamento das políticas neoliberais e os incontroláveis efeitos da globalização, gerando um cenário que, por vezes, torna mais complexo o mundo do trabalho dos profissionais da educação. Nesta perspectiva, princípios foram prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assim como foram sancionadas diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e outras modalidades, sem contar as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), entre outros documentos.

Também, neste caminho para “mudanças”, é necessário levar em conta as políticas implementadas pelo MEC (BRASIL, 2005), com o intuito de desenvolver os seguintes programas: a) a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; b) o Programa de Formação de Professores em Exercício/Proformação; c) o Proinfantil; d) a Pró-Licenciatura; e) o Pro-Ifem; f) o Programa Universidade para Todos/PROUNI; g) o Pró-Letramento; h) o Programa Universidade Século XXI; i) o ProDocência; j) a TV Escola; l) o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP); m) a Educação no campo; n) a Educação indígena, entre outros, objetivando combater o fracasso escolar (BRASIL, 2005, p. 38).

Por outro lado, não dá para desconsiderar a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e a Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, que apresentou um documento referência, denominado “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação” (BRASIL, s/d). Tais conferências, como afirmam Aguiar e Scheibe (2010, p. 79), “tematizaram, de forma expressiva, a formação e a valorização dos profissionais da educação”, no entendimento, ainda, de que estas questões devem ser tratadas como um direito e, por isso, precisam ser consideradas como política pública.

Mais recentemente, também, o governo federal instituiu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, constituindo um Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), com “a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009a, p. 1). E, por fim, a aprovação do Projeto para o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, que apresenta as vinte metas, acompanhadas das respectivas estratégias, que deverão ser alcançadas pelo país até 2020 (BRASIL, 2010, p. 17).

Apesar do movimento dessas reformas educativas, não se pode deixar de enfatizar, junto com autores como Oliveira (2004), Sampaio e Marin (2004), Abdalla (2006, 2009), Brzezinski (2008), entre outros, os múltiplos desafios que ainda estão mal resolvidos, tais como: as contradições postas pelas políticas contemporâneas de formação e profissionalização docente; a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas, especialmente, as

públicas; a desvalorização profissional e a degradação do *status* da profissão, agravada pelos baixos salários e pela falta de perspectivas de trabalho mais digno; os conteúdos que estão cada vez mais fragilizados, decorrentes de práticas fragmentadas; a cultura negativista e autoritária das escolas, apesar de anunciar uma gestão democrática. Isso significa dizer que, em relação às políticas de formação de professores, há uma produção de sentidos que está sendo desenvolvida e precisa ser compreendida e questionada. É com essa intenção que este texto se desdobra, procurando-se vislumbrar quais têm sido os desafios e as perspectivas de mudança para implementar o PARFOR.

Contextualizando o movimento de implementação do PARFOR

O que vem a ser, então, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica/PARFOR? Qual é o papel do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente neste contexto? E quais aspectos delineados por esta política podem ser considerados como desafios e/ou *perspectivas de mudança*? Estas são algumas das inquietações da pesquisa, que faz parte de um projeto maior “Observatório da Formação e Valorização Docente: configurações e impactos da implementação dos fóruns permanentes de apoio à formação do magistério”, conduzido pelo Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação/ANFOPE, e que tem por objetivo analisar “as configurações e dos impactos dos programas emergenciais de formação inicial e continuada e de valorização de professores da Educação Básica desenvolvidos, conforme planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente de cada Estado da Federação e do Distrito Federal” (BRZEZINSKI, 2010).

A pesquisa, foco deste texto, está sendo desenvolvida no âmbito do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente de São Paulo, e tem como objetivo central revelar os desafios, as tensões e as possibilidades frente à implementação do PARFOR. Com efeito, tratar das discussões e das decisões coletivas, tomadas pelo Fórum no desenvolvimento do plano estratégico de suas ações para implementação do PARFOR, além de se constituir em uma troca de experiências sobre a realidade vivenciada, torna-se espaço de análise de políticas públicas e de construção de saber.

Do ponto de vista teórico, fundamentamo-nos, para além dos autores citados, na filosofia de ação de Bourdieu (1997, 1998a, 1998b). Segundo ele (1998b), é preciso pensar em um espaço social, em que os agentes ou os grupos são distribuídos em função de sua posição, formado por estruturas objetivas, a que o autor dá o nome de *campos sociais*, e estruturas incorporadas, ou seja, o *habitus*. Estes princípios orientadores fazem-nos lembrar, também, de alguns conceitos nucleares da teoria freiriana (1997), tais como: a *conscientização*, o que implica, necessariamente, o compromisso do sujeito com a transformação de sua realidade; a *disponibilidade para o diálogo*, no sentido de viabilizar a “experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado” (p. 153); e a *capacidade de intervir no mundo*, de transformá-lo (FREIRE, 1997, p. 85-86).

O campo da pesquisa se circunscreve às atas e documentos relativos às reuniões mensais ou extraordinárias, que se desenvolveram desde o final de 2009 a 2011, como também em informações obtidas no banco de dados da CAPES/Educação Básica, relativos à Plataforma Freire, da Secretaria de Educação Básica/SEB e do Sistema e Redes de Ensinos Municipais e Estaduais de Educação, referentes aos Planos Estratégicos dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com o objetivo de compreender, melhor, o movimento do Fórum na implementação do PARFOR. Os

sujeitos pesquisados são, em especial, membros do Fórum, representantes de diferentes segmentos/setores da educação brasileira, além de representantes do MEC e da CAPES, que têm acompanhado o processo de implementação do PARFOR.

Da Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

De acordo com o Decreto 6.755, fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com “a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”, conforme art. 1º (BRASIL, 2009a, p. 1).

O art. 2º dispõe sobre os princípios que orientam esta Política, dentre eles, indicamos os que foram mais discutidos: a “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente”; a “importância do projeto formativo, assegurando organicidade ao trabalho e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar”; a “importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização”, entre outros (BRASIL, 2009a, p. 2)

O art. 3º aponta dez objetivos a serem alcançados por esta Política. Entre eles, mencionamos aqueles que foram mais destacados pelo Fórum durante os anos de 2010/2011: “identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério” e “promover a valorização do docente, mediante ações de formação que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira” (BRASIL, 2009a, p. 2-3).

Tendo em vista os princípios e metas, definidas pelo PARFOR, perguntamos, em 2010, ao diretor da Educação Básica Presencial (DEB), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como esta Política está sendo implementada e qual o seu significado para a educação brasileira. Segue sua resposta:

Para a execução da *Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR*, foi implementado o *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica* que é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC), em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior (IES). (...) A meta é diminuir o *déficit* de professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais que atuam sem formação adequada às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996). Trata-se, desse modo, de um esforço histórico inédito de articulação envolvendo as diferentes esferas responsáveis pela gestão de políticas públicas relacionadas à formação, num fim único, que é a melhoria da qualidade da educação brasileira. (TEATINI, 2010, p. 157)

A partir de suas colocações, podemos avaliar os desafios e as possibilidades de mudança, especialmente, em relação à consolidação do regime de colaboração, à ampliação de professores qualificados e à instituição e regulamentação de uma gestão de políticas públicas relacionadas à formação para a “melhoria da qualidade da educação brasileira”, conforme citação acima.

Para gestar, então, esta política de formação, o Decreto 6.755/09, em seu art. 4º, menciona a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os

Municípios, dispendo sobre seus membros efetivos (BRASIL, 2009a, p. 3-4). Estes Fóruns deverão, conforme o art. 5º: diagnosticar e identificar as necessidades de formação e a capacidade de atendimento das instituições envolvidas; definir ações a serem desenvolvidas; e assumir atribuições e responsabilidades com os compromissos assumidos, inclusive financeiros (BRASIL, 2009a, p. 4).

Também, foi divulgada a Portaria nº 883 (BRASIL, 2009b), que estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns e explicita suas atribuições e normas de funcionamento. E, dentre as principais atribuições do Fórum, estabelecidas pelo art. 2º, está a responsabilidade em elaborar, acompanhar e executar o plano estratégico, promovendo sua revisão periódica.

Do Fórum Estadual Paulista: desafios e perspectivas de mudança

Ao fazer o levantamento dos dados descritos nas atas e diferentes documentos, assim como as informações obtidas por meio de entrevistas com alguns representantes que fazem parte deste movimento de implementação do PARFOR, consideramos duas dimensões de análise: 1ª a *normativa*: que retrata as atribuições do Fórum e sua composição, tendo em vista os desafios e as tensões deste processo; e 2ª a *educativa/formativa*: que coloca o acento nas possibilidades e/ou perspectivas de mudança do Fórum quanto à constituição “do que é possível, concebível, nos limites de certo campo”, como diria Bourdieu (1996, p. 267).

Da dimensão normativa: os desafios e as tensões

Na intersecção dos diferentes aspectos levantados até o momento, centramos a discussão no papel do Fórum Paulista de Apoio à Formação Docente quanto à implementação do PARFOR. A questão que se põe, agora, é a de “apreender” o que é “instituído”, conforme anuncia Bourdieu (1998b, p 118), “sem esquecer que se trata somente da resultante, num dado momento, da luta para fazer existir ou “inexistir” o que existe. Afinal, como se estrutura o Fórum para alcançar os objetivos da política nacional de formação de professores em nosso Estado? Quais são suas atribuições? E quais são os principais desafios/tensões neste processo de “instituição” do PARFOR?

Buscamos especificar o mecanismo de interiorização das condições objetivas e o mecanismo de exteriorização das disposições subjetivas. Dentro desta perspectiva, pensamos ser possível revelar quais seriam os elementos que estariam “constituindo” o Fórum. E distinguimos, a partir da análise dos dados, alguns deles, tais como: 1º a composição do Fórum; 2º suas atribuições; e 3º desafios e tensões na “normatização” do processo, que serão descritos a seguir.

Em relação à *composição* (1º elemento), o Fórum tem como representantes efetivos: a Secretaria de Educação Estadual São Paulo, a Escola de Formação de Professores, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo/CEE, as universidades públicas e associações, entre elas: a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE. Conta, também, com algumas instituições comunitárias e filantrópicas, conforme art. 1º (SÃO PAULO, 2010a, p. 1).

São *atribuições* do Fórum (2º elemento): 1) elaborar os planos estratégicos; 2) desenvolver programas e ações de formação inicial e continuada; 3) coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas; 4) propor mecanismos de apoio complementar bem como a aplicação de recursos; 5) subsidiar os sistemas de ensino na definição de diretrizes pedagógicas; 6) propor diretrizes e critérios para o estabelecimento de prioridades, visando à participação dos professores no PARFOR;

7) divulgar junto ao sistema estadual e sistemas municipais de educação as diretrizes e prioridades desta Política; 8) zelar pela observância dos princípios e objetivos do PARFOR e execução dos programas e ações, no seu âmbito de atuação; 9) acompanhar a execução do plano estratégico, avaliar seus resultados e promover sua revisão quando necessário; 10) promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada com a prática escolar regular que responde às características culturais e regionais (art. 3º, SÃO PAULO, 2010a, p. 1-2).

Quanto aos *desafios* e *tensões* na “normatização” deste processo, poderemos citar os que se seguem:

1º indefinição no nível do sistema e das instituições – favorecendo uma certa imobilidade na atuação dos membros do Fórum. Este desafio foi constante, em especial, durante o início da implementação do Fórum e do PARFOR (ago/2009). Mas as reuniões só se regularizam, novamente, com encontros mensais (2010) e/ou bimestrais (2011). Por outro lado, nem todas as universidades públicas assumiram o PARFOR, assim como houve demora na definição dos convênios, em especial com as universidades comunitárias, cujos repasses de verbas só foram liberados em setembro/2010. Também, uma outra indefinição, por parte dos representantes da CAPES/MEC, foi em relação à avaliação do ENADE a ser realizada pelos estudantes deste Programa. Neste sentido, o Fórum considera que as Instituições Formadoras não deverão ser prejudicadas, e aponta a necessidade de se pensar nesta avaliação de forma especial, tal qual é o Programa. Há, também, desafios a serem superados, que foram discutidos no âmbito do Fórum e, também, referendados, à época, pelo Diretor da CAPES (TEATINI, 2010, p. 159), tais como: a) garantir o apoio logístico dos municípios aos professores participantes, liberando-os das aulas, fornecendo transporte, alimentação, hospedagem em certos casos; b) oferecer infraestrutura mínima para realização dos cursos; c) contar com um quadro de professores, instalações e bibliotecas para a efetivação de uma formação significativa por parte dos professores/estudantes.

2º o uso da Plataforma Freire – sistema em que as pré-inscrições dos professores são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às instituições formadoras, para concretizar as inscrições. Tal sistema provocou muitas falhas no início do processo, causando, também, transtornos às IES e discussões ao nível do Fórum;

3º a elaboração do Regimento - que especificou os membros do Fórum (art. 1º); a duração do mandato de seus integrantes (art. 2º); suas atribuições (art. 3º); seu funcionamento (art. 4º); esclarecendo o tratamento dado às questões omissas (art. 5º), conforme a Portaria nº 883 (BRASIL, 2009b). O Regimento só foi publicado e divulgado em 11 de maio de 2010, dificultando a “instituição” de todo processo. Também, houve demora na constituição das Comissões Temáticas e/ou Câmaras, tal qual tinha sido previsto no Regimento;

4º elaboração e execução do Plano Estratégico – este tem sido o maior desafio do Fórum, na medida em que precisa, entre outras atribuições, “articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada”; “coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas”; “propor mecanismos de apoio complementar”; “subsidiar os sistemas de ensino na definição de diretrizes pedagógicas”; “dar amplo conhecimento aos sistemas estaduais e municipais de educação das diretrizes e prioridades do PARFOR; e “acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica” (BRASIL, 2009b).

Tudo isso fragilizou o movimento do Fórum, dificultando o processo de estabilização das ações a serem desenvolvidas, provocando algumas *tensões*, tais como: a) falta de integração dos membros; b) incredibilidade nas ações da CAPES,

das Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios e da UNDIME; c) fragmentação dos temas geradores das reuniões, que não davam conta da realidade em movimento; d) diversidade de funções atribuídas pela legislação ao Fórum que facilita, também, a fragmentação e dispersão de suas intenções e ações frente ao PARFOR.

Bourdieu (1998b) mostraria que este movimento de tensão, que está no interior deste processo, e, em consequência, os discursos/representações produzidos se constituem na “relação com um estado do jogo político e, mais precisamente, do universo das técnicas de ação e de expressão que ele oferece em dado momento” (p.165). E, neste caso, como em outros, “a passagem do implícito ao explícito, da impressão subjetiva à expressão objetiva, à manifestação pública num discurso ou num ato público constitui por si um ato de *instituição* (grifos do autor) e representa por isso uma forma de oficialização, de legitimação” (BOURDIEU, 1998b, p.165). Lógica esta que reforça os efeitos da normatização, abrindo poucas possibilidades de mudança.

Da dimensão educativa/formativa: perspectivas de mudança

Obviamente, os desafios e as tensões, por que passa o Fórum Paulista, são vários, mas é preciso saber, como nos diz Freire (1997, p. 152), que “é impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança”, assim como é “impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade”. Segundo Bourdieu (1998a), esta disponibilidade anuncia-se como “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (p. 191). Nesta direção, exploramos, um pouco mais, este nosso sistema de interpretação, com o entendimento de que a noção de *habitus*, conforme Bourdieu (1998b), pode, como “proposição”, “encerrar” esta “ligação” entre os elementos acima mencionados, expondo-os e compondo-os como um “corpo estruturado”. Corpo este que se inicia pela disposição da formação de três Câmaras, criadas, pelo Fórum, para dar encaminhamento ao Plano Estratégico (conforme estabelece o § 1º do art. 4º e o art. 5º do Decreto 6.7555/09), tal como destacamos a seguir.

A *Câmara de Formação Inicial* sugere: 1) fazer uma pesquisa de demanda de cursos e da capacidade de oferta das universidades públicas, usando base de dados existente, e fazer uma estimativa inicial sobre a respectiva demanda; 2) encaminhar uma consulta para CAPES a respeito da segunda licenciatura e da possibilidade das comunitárias poder ofertá-la; 3) estabelecer critérios para evitar a evasão; 4) prever ações para aproximar as redes públicas das instituições formadoras; 5) prever prazos de abertura de vagas na Plataforma Freire, que se concretizem em um cronograma a ser encaminhado com adequada antecedência; 6) organizar as informações e os documentos dispersos entre MEC, SEE, UNDIME, assim como os documentos de representação, listas das Câmaras, atas, entre outros (SÃO PAULO, 2010b).

A *Câmara de Formação Continuada* traz as seguintes propostas: 1) promover ações para que as iniciativas de formação continuada de professores, fomentadas pelo MEC, sejam informadas ao Fórum, com os respectivos objetivos e calendários, para que as universidades e redes de ensino possam se organizar adequadamente para a sua oferta; 2) propor a elaboração de instrumentos, junto ao MEC/CAPES para levantamentos e acompanhamento de demandas formativas por região em parceria com os municípios; 3) promover ações para acessar diferentes bases de dados sobre demandas formativas; 4) promover maior articulação da UNDIME – MEC/CAPES e Universidades para que as demandas formativas dos professores possam ser efetivamente contempladas, com ênfase em ações voltadas para o diagnóstico das necessidades formativas de cada município/escola; 5) fomentar a oferta de apoio pelas redes de ensino para que os professores possam realizar as ações formativas

oferecidas/financiadas pelo MEC, em particular no que se refere às suas condições objetivas de trabalho; 6) fomentar a validação das certificações pelas diferentes redes de ensino relativas às ações de formação continuada promovidas pelo PARFOR; 7) propor referenciais para a definição de critérios para validação das ações do PARFOR pelas diferentes redes de ensino (SÃO PAULO, 2010b).

E a *Câmara de Avaliação e Monitoramento* encaminha as seguintes proposições: 1) estimular um “sistema” de avaliação para as diferentes Instituições formadoras, a fim de que possam desenvolver uma autoavaliação dos cursos pelas próprias instituições, por meio de instrumentos que seriam elaborados por pesquisadores da área, apreciados e deliberados pelo Fórum; 2) acompanhar e regular os cursos, por meio dos instrumentos utilizados pelas IES, que poderia constar de um *questionário*, contendo: a) o perfil socioeconômico dos alunos-professores, dos professores-bolsistas e dos gestores; b) questões fechadas, que abrangessem, pelo menos, quatro eixos temáticos: 1º necessidades e expectativas de formação; 2º desafios da realidade profissional; 3º problemas e perspectivas em sala de aula; 4º implicações e/ou efeitos do PARFOR na (re)construção da identidade profissional e na atuação do professor(a) em seu contexto de trabalho; e c) questões abertas, para que escutar a voz de todos atores que participam do desenvolvimento destes cursos; 3) promover Encontros das Instituições Formadoras (gestores, coordenadores, professores e alunos-professores), do Fórum e dos demais responsáveis pela implementação do PARFOR, para sensibilizar os participantes sobre a importância de se ter um monitoramento e acompanhamento dos cursos, a fim de qualificá-los (SÃO PAULO, 2011). Estas proposições são criadas, conforme Bourdieu (1997, p. 144), pelo “*habitus* do sentido do jogo”, pois “ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo” (p. 144).

Consideramos, assim, que estas duas dimensões de análise poderiam traduzir o que Bourdieu (1997) descreveu como *habitus*: “(...) um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas iminentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo” (p. 144).

Considerações Finais

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 1997, p. 88)

Sem negar a validade e a legitimidade do PARFOR, enquanto política nacional de formação de professores para a educação básica, e o papel decisivo dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, é conveniente, contudo, revisar alguns pontos, para pensar as implicações das políticas e suas respectivas legislações nas ações de formação de professores. De um lado, admitir que existe uma produção de sentidos, quando se vivenciam reformas educativas; e, de outro, que é preciso avaliar o que está por detrás de sua implementação, para que seja possível, como nos diz Freire, denunciar a “situação desumanizante” e anunciar sua “superação”. Ou seja, é preciso problematizar: pôr em questão os significados da formação e dos contextos que a gestam, sejam as instituições formadoras, as escolas, os sistemas de educação, as políticas de formação, ressignificando o papel do Fórum, neste nosso caso.

Nesta perspectiva, não podemos deixar de considerar os efeitos e as consequências das inúmeras legislações, que ora mostram possibilidades para a ação dos educadores, ora rompem com essas mesmas possibilidades, e acabam por fortalecer uma política de aligeiramento, tanto na formação inicial, quanto nas ações

de formação continuada. Política esta que, como afirmam Garcia e Anadon (2006), tem, desde a década de 90, introduzido “na esfera da educação oficial, formas de controle e intensificação do trabalho docente” (p. 180), e que, aliadas à deterioração dos salários e das condições de trabalho, contribuem para gerar “frustrações e desencantos” (p. 180).

Bourdieu (1998b) mostraria que este movimento de tensão, que está no interior deste processo, como em outros, indica “a passagem do implícito ao explícito, da impressão subjetiva à expressão objetiva, à manifestação pública num discurso ou num ato público, que constitui por si um ato de *instituição* (grifos do autor) e representa por isso uma forma de oficialização, de legitimação” (BOURDIEU, 1998b, p.165). Isso quer dizer que, apesar do reconhecimento e do valor que os membros do Fórum dão ao PARFOR, seus discursos/representações legitimam e *instituem* as tensões por que passam, estruturando, mais fortemente, a lógica da “resistência” e não de “inovação”. Lógica de “resistência” que tem sua base, principalmente, na lógica da “conformidade”, sustentando efeitos de normatização, tal como mostramos.

Entretanto, a questão é denunciar as reformas, que “imprimem” um caráter burocrático e controlador na gestão, na forma de organização institucional e/ou em relação aos mecanismos de avaliação e regulação das respectivas políticas a serem implementadas, e abrir caminhos para aquelas que tragam marcas positivas ou possibilitem um “espaço possível” para mudanças. Reiterar que, para isso, é preciso analisar os aspectos conceituais e aqueles relacionados às ações, às relações cruzadas entre a teoria e a prática, e às diferentes contradições que deles emanam, porque traduzem as reais dimensões políticas às quais estamos subjugados cotidianamente.

E, a partir disso, interessa ressaltar em que medida o Estado, a Instituição formadora e a Escola podem contribuir para fortalecer, então, a formação e desenvolvimento profissional do professor.

No que se refere ao Estado, seria importante que melhorassem as condições para a formação inicial e permanente. Nesse sentido, algumas ponderações são oportunas, de modo que se: a) rompa com reformas educacionais que estejam distantes da realidade das escolas e dos atores que nela atuam; b) implementem sistemas de informações mais descentralizados, permitindo o fluxo de dados entre as decisões do governo e o acompanhamento das ações por parte dos professores e de toda a comunidade escolar; c) promovam condições materiais e de trabalhos, incrementando recursos e meios que possam assegurar o efetivo trabalho docente; e d) incentive a formação de redes múltiplas de experiências.

Por outro lado, a instituição formadora e a escola teriam que propiciar, regularmente, um tempo para que os professores pudessem discutir as informações, trocar experiências, descrever as situações didáticas, registrar suas vivências e aprender a sua profissão. Esse seria um modo de colocar em pauta, discutir, denunciar e superar muitos dos problemas que são impostos aos professores (ora por orientações legais, ora pela própria realidade). Enfim, seria preciso motivar mudanças que impliquem, como diria Paulo Freire (1997, p. 88), “a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”.

Referências

- ABDALLA, M.F.B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. In: SOUSA, C.P.; PARDAL, L.A.; VILLAS BOAS, L.P. (Orgs.). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009, p. 171-182.

AGUIAR, M. A. S.; SCHEIBE, L. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. *Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010.

BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria de ação*. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.

_____. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: MEC, 08/05/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar*. Brasília/DF: MEC, maio de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. 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 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília/DF: MEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. CONAE2010 – Conferência Nacional da Educação. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Brasília: MEC, s/d.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2010, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.29, n.105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

_____. Observatório da Formação e Valorização Docente. *Projeto de pesquisa* vinculado ao Núcleo de Pesquisa da ANFOPE e ao Grupo de Pesquisa “Políticas Educacionais e Gestão Escolar” do CNPq, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, M.M.A.; ANADON, S.B. Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género. In: FELDFEBER, M; OLIVEIRA, D.A. (Orgs.). *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006, p. 181-201.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez.2004.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Regimento do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente. São Paulo: SEE, 2010a.

SÃO PAULO. Alguns pontos sobre o Plano Estratégico de Formação a ser elaborado pelo Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente. Proposições da ANFOPE/São Paulo, 2010b.

SÃO PAULO. Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente. Proposição da Câmara de Avaliação e Monitoramento, 2011.

TEATINI, J. C. Entrevista realizada pela *Revista Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, vol. 2, n.1, p. 157-159, jan./jun. 2010.

Recebido para publicação em 2-01-12; aceito em 29-01-12