http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2023.v20.h555
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PARFOR: REFLETINDO A PARTIR DE DETERMINAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS

Teaching learning in PARFOR: reflections from socio-historical determinations

Aprendizaje de la ensiñanza en el PARFOR: reflexión a partir de determinaciones sociohistoricas

Emanuel Moura Costa[1], Cristiane de Sousa Moura Teixeira[2]

Universidade Federal do PIAUÍ (UFPI), Teresina – PI, Brasil

RESUMO
Este artigo é um ensaio teórico que visa analisar os determinantes sócio-históricos que constituem o processo de aprendizagem da docência em curso de formação de professores ofertado pelo PARFOR. A discussão que empreendemos é fruto de resultados de pesquisa desenvolvida em curso de Mestrado em Educação e, apoia-se, teoricamente, nas categorias historicidade e mediação, as quais têm fundamento no Materialismo Histórico-dialético. Além disso, a literatura que trata do processo de aprendizagem da docência em cursos de formação de professores, sobretudo, as pesquisas e artigos dos últimos cinco anos são essenciais para a análise que nos propomos. Os resultados desse estudo têm evidenciado que, ao participarem do PARFOR, os professores têm a oportunidade de aprender a docência e avançar da condição em que se encontravam anteriormente. Todavia, é inegável que a precariedade das condições de permanência no curso e as condições objetivas e subjetivas dos cursistas se relacionem com as significações positivas ou negativas atribuídas à efetividade dessa política para a formação dos professores brasileiros.
Palavras-chave: Aprendizagem da docência; PARFOR; Determinações sócio-históricas.

ABSTRACT
This article is a theorical essay that intends to analyze the socio-historical determinants that constitute the learning process of teaching in a teacher training course offered by PARFOR. The undertoken discussion is about the result of research developed in a Master's in Education course and is theoretically based on the categories historicity and mediation, which are based on Historical-dialectical Materialism. In addition, the literature that deals with the learning process of teaching in teacher training courses, above all, research and articles from the last five years are essential for the analysis that we propose. The results of this study have shown that, by participating in PARFOR, teachers have the opportunity to learn teaching and advance from the condition in which they were previously. However, it is undeniable that the precarious conditions of permanence in the course and the objective and subjective conditions of the course participants are related to the positive or negative meanings attributed to the effectiveness of this policy for the training of Brazilian teachers.
Keywords: Teaching Learning; PARFOR; Socio historical determinations.

RESUMÉN
Este artículo és uno ensayo teórico que se propone analizar los determinantes sociohistóricos que constituyen el proceso de aprendizaje de la docencia en un curso de formación docente ofrecido por el PARFOR. La discusión emprendida es resultado de una investigación desarrollada en un curso de Maestría en Educación y se sustenta teóricamente en las categorías historicidad y mediación, las cuales se

[1] Universidade Federal do Piauí, Mestrando em Educação, Professor da Educação Básica em São João do Piauí (PI). ORCID id: 0000-0002-4905-5366. E-mail: profissionalpedagogo@hotmail.com.
[2] Universidade Federal do Piauí, Professora Adjunta, Doutora em Educação. ORCID id: 0000-0001-9259-1802, E-mail: cristianeteixeira@ufpi.edu.br.

fundamentan en el Materialismo Histórico-Dialéctico. Además, la literatura que trata sobre el proceso de aprendizaje de la docencia en cursos de formación docente, sobre todo, investigaciones y artículos de los últimos cinco años son fundamentales para el análisis que proponemos. Los resultados de este estudio han demostrado que, al participar en PARFOR, los docentes tienen la oportunidad de aprender a enseñar y avanzar desde la condición en la que se encontraban anteriormente. Sin embargo, es innegable que las precarias condiciones de permanencia en el curso y las condiciones objetivas y subjetivas de los participantes del curso están relacionadas con los significados positivos o negativos atribuidos a la eficacia de esta política para la formación de profesores brasileños.
Palabras clave: Enseñanza aprendizaje; PARFOR; Determinaciones sociohistóricas.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da docência não é um fenômeno que está isolado das condições sócio-históricas do tempo em que acontece. Na verdade, o fato de ter um *lócus* específico de ocorrência a torna alvo de condições que expressam os interesses de um grupo dominante que, ao sentir a necessidade de postergar sua dominação, a institucionalizam e passam a usá-la como instrumento ideológico.

A aprendizagem da docência se tornou algo tão necessário para o projeto de controle e dominação social que foi imprescindível garantir, por meio de um processo específico de formação profissional (cursos de formação de professores), constituído de formatos, tempos e currículos, um determinado tipo específico de professor que reproduzisse o social por meio da sua atividade. Ou seja, a atividade docente não se desloca dos interesses da sociedade, sobretudo, aqueles que garantem a reprodução da estrutura social. No entanto, considerando que a sociedade não é um todo harmônico, mas constituído de contradições, a formação profissional e, por conseguinte, a atividade docente ao mesmo tempo que reproduz o modelo de homem e de sociedade necessários à manutenção da sociedade capitalista, também cria possibilidade de que interesses da comunidade estejam em luta e, também, se reproduzam no espaço escolar.

Aprender a docência é uma urgência marcada por interesses difusos que apontam de um lado a vontade do grupo dominante, burguesia, e do outro a necessidade de superação das condições sociais degradantes na qual vivem muitas pessoas que não encontram outros meios de ascender socialmente. Por isso, a escolarização precária, o acesso dificultado por uma elementar apropriação da produção cultural humana, o distanciamento financeiro entre a formação profissional desejada e aquela que se tem acesso, são condições que acabam determinando a busca pela formação de professores e a aprendizagem da docência. O que não está isolado dos interesses e estratégias de dominação, pois uma escola precarizada não se faz sem profissionais que "também" tiveram uma formação precária.

Nesse sentido, reconhecer que a aprendizagem da docência se constituiu em meio às particularidades de cada momento é dar margem para interpretá-la como algo em movimento, que partiu de um ponto específico de negação da sua finalidade para sua aceitação e que hoje se movimenta pela negação de um outro contexto sócio-histórico: o neoliberalismo, como expressão das forças capitalistas que se sustentam no trabalho estranhado e no lucro (MARX; ENGELS, 2002). Uma expressão da desumanização, ou seja, inversão do processo histórico de produção do homem.

Neste sentido, investiga-se: está o aprender a ensinar (SERRÃO, 2013) implicado pelos eventos que o cercam e de diferentes maneiras determinam seu conteúdo e sua forma (PINTO, 1993)? Como se desdobram estes interesses dominantes fundados no capitalismo na vida concreta de cada acadêmico? Como estas condições determinaram a constituição da consciência do professor e seu desenvolvimento profissional? A partir destas indagações se traça o caminho para compreensão de que cada indivíduo é síntese de múltiplas determinações sócio-históricas e, portanto, no limiar da sua atuação se constitui como ser ativo, autocriado e emancipado (MARX; ENGELS, 2002; LESSA, 2016).

Para entender a lógica e os desdobramentos no processo de aprendizagem da docência, toma-se aqui o contexto do Plano Nacional de Formação de professores para a Educação Básica – PARFOR, como recorte para análise a luz do Materialismo Histórico-Dialético, proposto por *Karl Marx* e *Frederich Engels*, pois através deste torna-se possível entender as mediações que determinam a aprendizagem da docência, partindo da sua captação caótica e formal para abstração dos elementos que a compõe em sua totalidade concreta.

A escolha da filosofia marxista como fundamento para análise das possibilidades de aprendizagem da docência, partindo dos documentos legais, das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos a respeito da trajetória histórica e das particularidades que determinaram a surgimento das formação de professores através do PARFOR no Brasil, abre caminhos para entender como os interesses e as necessidades ensejadoras de sua concepção, enquanto política educacional de formação de professores, contribuem para a superação de concepções imobilistas e desenvolvimento de práticas educativas humanizadoras.

A análise ancora-se, portanto, nas concepções Materialismo Histórico-Dialético, apropriadas por Lessa (2016), Lefebvre (1983), Konstantinov (1975), Kosik (1969) e Schaff (1982). Por outro lado, toma-se como ponto direto de sustentação a fonte: Marx e Engels (2002). As obras produzidas por estes autores explicam os elementos fundamentais de uma visão de mundo ancorada na filosofia materialista histórica e dialética. Já os elementos que remetem à aprendizagem da docência em suas concepções são tomados a partir de Placco *et al.* (2008), Placco e Souza (2011), e Farias *et al.* (2011). Quanto ao PARFOR, toma-se como base as produções de Anderi (2017), Freires (2017), Amorim (2018), Soares (2018) entre outras produções científicas.

Por meio deste ensaio teórico, foi possível situar as mediações que determinaram a aprendizagem da docência por meio da implantação do PARFOR. Evidenciou-se que, apesar do importante papel dessa política para elevação do nível de formação dos professores da educação básica pública, a precariedade das condições de oferta e as limitações da sua forma e acesso impactaram o processo de aprendizagem da docência dos professores brasileiros, tanto positivamente, quanto negativamente.

O texto que compõe o artigo está organizado da seguinte maneira: na seção que segue a introdução, é apresentado o movimento histórico enunciado nas pesquisas que compreende o surgimento da necessidade de aprendizagem da docência, a profissionalização e consolidação da necessidade de aprendizagem da docência em um *lócus* específico. A seguir, são apresentados os elementos dessas

pesquisas e de publicações recentes que ajudam a refletir sobre os motivos do surgimento do PARFOR, sua finalidade e as condições de aprendizagem da docência desveladas nas pesquisas em análise.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: DE ATIVIDADE ASSISTEMÁTICA À ATIVIDADE PROFISSIONAL

A docência é uma atividade especificamente humana, que se constitui no curso de um processo de desenvolvimento histórico, mediado pelas condições objetivas e subjetivas nas quais estão imersos os indivíduos sociais que são ou serão professores. Cada professor é um encarnado de relações sociais, que inegavelmente se constitui na confluência da particularidade de ser, sentir e agir como docente. Por esse caráter histórico da constituição da docência, ela se situa entre as atividades profissionais que foram institucionalizadas e necessitam ser aprendidas, sendo, inclusive, alvo de estudos científicos das ciências que a compõe e de produções que alicerçam os processos de complexificação da consciência dos profissionais.

Olhar a docência como um processo em desenvolvimento é admitir que ela se constitui em um movimento de apropriações (aprendizagem) que não está descolado das condições sociais e históricas nas quais o indivíduo professor estava vivendo, pois os processos formativos, as vivências no exercício da profissão e a política educacional vão demarcando espaços na constituição do professor e, por conseguinte, determinarão a forma como esse profissional exercerá a atividade docente.

É justamente pelo fato de a atividade docente ser determinada pela particularidade na qual o professor se constituiu, que o interesse por um percurso formativo que resultasse em um tipo específico de profissional permeia o processo histórico de definição do que se deve ensinar ao futuro docente e como ele deve aprendê-la. Assim, quando se optou por formar professores (profissionalização), as pessoas estavam imbuídas de argumentos que, se colocados dentro daquele momento histórico, deixarão claro intensões que superam a vontade de elevação do homem a uma condição superior de pensamento e atuação.

As intenções dos formadores e das instituições que promovem as formações e a própria organização da carreira docente, se analisadas como elementos da totalidade da aprendizagem da docência, possibilitam evidenciar que o processo de aprendizagem da docência está marcado por etapas que perpassam o exercício informal da atividade docente, devido ao seu caráter enviesado pelo interesse religioso caracterizou a docência exercida pelo modelo jesuítico de educação; se estendem pela regulamentação da profissão pelo Estado e a implantação das Escolas Normais e Institutos de Educação nas faculdades; até o momento em que a formação em nível superior passa a ser uma exigência legal. A partir da institucionalização por parte do Estado, a necessidade de aprender e ensinar a docência alcança uma condição mínima de reconhecimento social e, ao ser alvo da ação regulamentadora, passa a modificar seu conteúdo e forma para servir aos interesses políticos e econômicos de um Estado onde predomina o interesse burguês.

Em meio a essas mudanças de interesses (religiosos ou econômicos), a docência e seu aprendizado foi se constituindo e se complexificando, a ponto de chegar ao estado atual. No entanto, é necessário

entender esse movimento pelos marcos históricos da profissionalização da docência, em especial aos que tangem à educação brasileira. Para entender como a aprendizagem da docência surgiu e se desenvolveu em políticas e estratégias de consolidação, é necessário compreender que mediações foram determinando a profissionalização da docência, que é a sua atividade-fim. Para tanto, serão apresentadas a partir de agora elementos para refletir os determinantes sócio-históricos que constituem o processo de aprendizagem da docência no curso de formação de professores ofertado pelo PARFOR, presentes nas pesquisas selecionadas.

Nóvoa (2001, p. 15), ao explicitar os caminhos que levaram à profissionalização da docência, diz que "a função docente, inicialmente, desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens", como o que ocorreu no Brasil nos primeiros anos de colonização da coroa portuguesa, cujo propósito era a catequização dos povos nativos. Dessa forma, a profissionalização, um dos pilares basais que reforça a necessidade de preparação para a ação, fica imersa no universo do exercício por inspiração e doutrinação, em que o "jesuíta-professor" exerce tal atividade porque foi inspirado, por já ter nascido com um dom, por ter uma missão especial.

A visão de que o trabalho do professor é algo especial inspirado não está alheia ao movimento da história e às concepções filosóficas do momento. Ela também expressa a vontade de um determinado grupo: a classe dominante. Essa classe é entendida e assumida pela presença de interesses de dominação de grupos de que os interesses são minimizados e seu trabalho é alvo de exploração. A dominação religiosa da Igreja na Idade Média exerceu forte tensão sobre a atividade docente, já que naquele momento, o ensino é uma tarefa que se reduzia a formar um tipo específico de indivíduo: um homem ideal, o cristão. (SCHAFF, 1982)

Através de Schaff (1982), entende-se que a dominação religiosa termina por encerrar o indivíduo a um modelo pré-definido – ideal - de homem, que estava preso a uma realidade apenas abstrata e que deveria negar todo seu processo sócio-histórico de constituição. O caráter informal da atividade docente, é aqui conferido pela inexistência de um projeto de formação que elevasse o nível cultural dos nativos que participavam da catequização e pelo vazio deixado pela ausência de ações estatais em torno da profissionalização do professor. Isso ocorreria na etapa seguinte do processo de surgimento e desenvolvimento da necessidade de aprendizagem da docência.

Diante das tensões causadas pela onda iluminista que tomou a Europa e as regiões governadas pelas potencias geopolíticas ali existentes, a Igreja foi perdendo seus espaços de dominação para uma elite intelectual que influenciou vários governos a empreender reformas em seus sistemas gerenciais e políticas territoriais. O Brasil, que à época era colônia de Portugal, não fica ausente disso: diversas medidas foram mudando o cenário social e determinaram diversificações também no campo da docência. (NÓVOA, 2001)

Segundo Nóvoa (2001) a profissionalização da docência foi um trajeto iniciado no século XVIII, através da elaboração de regras uniformes de seleção e de nomeação de professores, elaboração de um corpo de saberes e técnicas e de um conjunto de normas e valores. Essas particularidades foram condições

essenciais para a estatização da profissão docente pelo estado português e outras nações, de modo que, a partir desse momento, os professores foram sendo pressionados a deixar de exercer o seu trabalho de forma livre – informal – e passaram obter uma licença para exercer seu ofício. Esses processos levam ao surgimento da preocupação com a sua formação.

> Esta etapa decisiva do processo de profissionalização permite, por um lado, a consolidação do estatuto e da imagem dos professores e, por outro, a organização de um controlo estatal mais estrito. A criação de instituições de formação é um projecto antigo, mas que só se realizará em pleno século XIX, graças à conjugação de interesses vários, nomeadamente do Estado e dos professores. (NÓVOA, 2001, p. 18)

Nota-se aqui que neste momento histórico da profissionalização docente, já não há referência aos jesuítas, pois é com sua expulsão das colônias portuguesas em 1759, pelo Marquês de Pombal, que se inicia um projeto de governo no qual a dominação da Igreja é substituída pela dominação estatal. Ocorre, então, um processo de regulamentação burocrática da profissão. A docência se modifica, chegando a um novo *status* social, ou seja, saiu da informalidade e passou a ser alvo da ação social, ela passa a ser uma atividade formal ligada ao Estado (AMORIM, 2018). Todavia, é uma mudança que continua carregando, nos elementos de sua essência, a lógica de vocação e de sacerdócio (ARANHA, 2006), o que justifica o desprestígio e a baixa remuneração destinados à profissão.

O ensino também se modificou por causa dessas novas regulamentações. No século XVIII o método Lancaster, que preconizava o ensino mútuo, passa a ser utilizado como programa de ensino no país, incluindo-se as atividades de formação de professores. Como os projetos de ensino e de formação de professores se orientaram para o uso desse método, a aprendizagem da docência não estava relacionada à apropriação de conhecimentos especializados de natureza pedagógica, mas por um conjunto de treinos voltado para manutenção da disciplina e apreensão dos conteúdos a serem repassados aos alunos nas aulas. Apesar de o método [Lancaster] se mostrar insubsistente à situação do Brasil na época - um país rural, que não daria conta de organizar suas classes de 500 alunos, conforme se propunha o método (AMORIM, 2018) - foram feitas tentativas que resultaram em fracassos.

Já no início do século XIX, o Estado começa a se interessar pela escola pública e a formação de professores. As Escolas Normais surgem como resposta a esta demanda: assumir, mesmo que precariamente, a aprendizagem da docência como condição para exercício da atividade docente no ensino elementar (ARANHA, 2006). É neste momento que a necessidade de aprendizagem da docência começa a se objetivar em ações e políticas mais complexas e que trazem o gérmen de mudanças que atingiram seu auge atualmente. Neste momento em que ocorre a profissionalização, configura-se a segunda etapa do processo de surgimento e consolidação da necessidade de aprender a docência.

Quando o Estado constatou a necessidade de formar os professores e tomou para si a obrigação de fazê-lo, entrou em cena o papel da organização dos currículos e a urgência no desenvolvimento de professores-formadores. É neste contexto que surgem as Escolas Normais, determinando mudanças que tenderam a colocar a necessidade de aprendizagem da docência na mira de um processo superior de

apropriação e produção de conhecimentos pedagógicos, porém preso em uma lógica de dominação muito limitadora.

Após esse momento, ocorre com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1932, a instalação do Instituto de Educação, que passou a ofertar complementação pedagógica para formados de outras disciplinas que quisessem atuar no ensino. Naquele momento, a formação atendia às demandas do ensino secundário e contribuiu para expansão das Escolas Normais pelo interior do país. Isso ocorria pelo fato de que o sistema de formação do professor estar organizado em níveis diferentes: quem quisesse ensinar as primeiras letras (alfabetização), teria como lócus as Escolas Normais; já os que atuariam nas Escolas Normais como professores ou que fossem atuar no nível secundário de campos específicos, aprenderiam a docência nos centros universitários. (AMORIM, 2018)

Aprender a docência, até este momento, passou de uma atividade voltada apenas para a apropriação de técnicas de doutrinação religiosa, controle de comportamento e reprodução mecânica do conhecimento para um processo formativo mais complexo que visava atender a diferentes necessidades que o sistema de ensino foi exigindo suprir ao longo da complexificação do seu processo de funcionamento. Passou a ser alvo da apropriação de conhecimentos pedagógicos e continuidade aos específicos da área de atuação, mesmo que como complementação pedagógica (ARANHA, 2006).

> [...] As Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Conforme aponta Saviani (2009), o conteúdo pedagógico da formação ofertada aos professores naquela época fica secundarizado e excluído, precarizando a formação e reforçando a desvalorização e a ausência de construção de uma consciência crítica do professor acerca dos processos educativos nos quais se insere a sua atividade. Apesar de o sistema ter se expandido para atender aos interesses do ensino, não há um salto qualitativo que exalte o processo de aprendizagem da docência ao seu patamar legítimo: desenvolvimento cultural e científico do futuro professor que determine o exercício de uma atividade docente com foco na humanização das gerações posteriores.

Junto ao movimento pelo qual surgiu a USP, em 1932, ocorre uma série de mudanças no campo da profissionalização dos professores em vários lugares do país, impulsionadas pelas reformas do educador Anísio Teixeira. Amorim (2018, p. 56) explica que houve uma complexificação na formação, agregando-se conhecimentos da “Sociologia, Psicologia Educacional e Introdução ao Ensino, sendo que esta última contemplava a prática de ensino”. Isso foi possível, com a criação dos Institutos de Educação os quais comportavam três escolas: “uma Escola Secundária, uma Escola de Professores e uma Escola de aplicação” (*Idem*). Inclusive, esta última dava suporte pedagógico aos formandos, funcionando como uma espécie de laboratório da formação. Esse modelo demonstrou-se muito promissor e foi aplicado no Rio de Janeiro, São

Paulo e em Goiás, no entanto, conseguiria ele subsistir ao descompasso dos interesses das forças políticas e econômicas que estavam se formando? A resposta é de negação.

Naquela mesma década (1930), surge na Faculdade Nacional de Filosofia, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, o curso de Pedagogia. Era uma formação que estaria totalmente voltada para o exercício da docência, não mais apenas uma complementação aos estudos de outras áreas. Todavia, "o curso surge em meio a um período político conturbado durante o governo de Getúlio Vargas, nos anos iniciais do Estado Novo" (SOARES, 2018, p. 10). Neste momento os interesses no Estado Novo estavam alienados pela ideologia corporativista, difundida através da Reforma Francisco Campos – nome do principal defensor do movimento corporativista no país. Essa ideologia [corporativismo] unia elementos do fascismo italiano, do salazarismo português e do franquismo espanhol, constituindo uma atuação política do Estado que ao tempo que reconhecia legalmente direitos dos trabalhadores, cerceava a liberdade de representação desses trabalhadores, pela vinculação direta dos sindicatos ao aparelho estatal. (CARDOSO, 2007).

As tensões políticas ocorridas durante o Estado Novo relegaram o curso de pedagogia e a formação específica em nível superior como lócus de aprendizagem da docência para educação básica ao esquecimento, pois àquela altura a formação em nível superior era apenas facultada, não obrigatória. Soares (2018, p. 10) aponta que "[...] Somente após quase seis décadas da publicação deste decreto-lei, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que a formação em nível superior passa então a ser exigida". A exigência do direito à formação em nível superior como lócus formalmente estabelecido de aprendizagem da docência foi motivo de lutas dos professores por décadas e impulsionou o desenvolvimento de práticas democrático-liberais desses manifestantes pelo país. (AMORIM, 2018)

Embora o projeto de formação superior não tenha se expandido já naquele momento, devido às condições políticas instáveis e conflituosas, permaneceram as Escolas Normais – ofertantes de formação para os professores em nível médio – atuando como lócus de aprendizagem da docência e formação de professores para o exercício do magistério nos primeiros anos da educação básica, conforme foram permitindo as Leis de Diretrizes de Base da Educação (LDB) nº 4.024/61 e nº 5.694/71 (SOARES, 2018). Então, as Escolas Normais permaneceram sendo o lócus de ensino e de aprendizagem da docência para os primeiros anos de escolarização, atualmente denominados de "ensino fundamental", enquanto naquela época, a LDB denominava-os de ensino primário.

Ressalte-se que os professores profissionais graduados em nível superior de outras áreas que queriam atuar nas salas de aula das escolas podiam fazê-lo por meio do acesso aos cursos de formação complementar ofertados no âmbito dos institutos de educação, conforme evidencia Amorim (2018) em sua Tese de Doutorado em Educação. Inclusive, essa modalidade permaneceu na legislação e se consolidou como uma alternativa no Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica - PARFOR, através da oferta de cursos de complementação pedagógica para graduados de outras áreas que exerciam a docência.

Com o golpe militar de 1964, a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação, elaborada no governo e João Goulart foi desmembrada e substituída pela Lei nº 5.694/71, que, sob a égide da tendência tecnicista – fortemente influenciada pelo foco na preparação de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho - transformou todos os professores do ensino ginasial e secundário em profissionalizantes. A elite não se agradou, pois, seus filhos, os indivíduos que tinham acesso a este nível de ensino e para eles voltavam como professores, foram de alguma forma rebaixados. (CURY, 1998)

Cury (1998, p. 10) refere-se a esta lei da seguinte maneira:

> Numa tradição como a nossa, em que o trabalho leva a marca do desprezo, leva a marca da escravatura, nossas elites jamais gostariam de ver seus filhos cursando um ensino técnico-profissional. Ela foi irresponsável porque não pensou no professor e nem na infraestrutura necessária para se instalar uma profissionalização.

Em meio aos avanços e retrocessos da formação de professores para atuação nos anos iniciais da educação básica sofridos, como já fora explicado, o que se instala aqui é uma formação bastante precarizada, que reduz a necessidade de aprendizagem da docência à reprodução de técnicas, por meio de uma apropriação acrítica. Essa sistemática de organização do ensino para a educação das crianças se fundamentou na lógica de dominação dos interesses do "liberalismo econômico – doutrina que sustenta o modo de produção capitalista." (FARIAS *et al.*, 2011, p. 35)

A aproximação dos interesses dominantes, direcionados para o controle dos meios de produção e aumento das possibilidades reais de lucro, em relação à educação expõe o quanto o projeto de dominação desses grupos condiciona a vida das pessoas a instrumentos de produção de riqueza do grande capital. Marx e Engels (2002) dizem que este tipo de trabalho é "estranho" ao trabalho que produz o homem, de maneira que o primeiro se dirige ao empréstimo da força de trabalho e esgotamento das condições acesso à cultura humana e aos benefícios que o capitalista lança mão por meio do lucro exagerado. Nesse sentido, um processo educativo tanto de formação básica, como de formação inicial de professores baseada na limitação do acesso à cultura, na preparação focada apenas no exercício de um trabalho repetitivo que apenas contribui para manutenção da dominação e não será possível sem que, conforme aponta Mészáros (2008, p. 27), se rompa com a lógica do capital, já que esta é a única forma de criar uma alternativa educacional significativamente diferente.

Para o autor em tela,

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente opostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Em torno dessa servidão aos interesses de um estado burguês, com claras intensões de explorar os cidadãos por meio de práticas que precarizavam a vida e o trabalho, começaram a se difundirem

movimentos com a finalidade de pôr fim à política estatal que prescrevia esses interesses: o Estado de Bem-Estar Social. Esse era um modelo de organização surgido após a Segunda Guerra Mundial, que vendia a falsa imagem de justiça no trabalho, como forma de "limitar o avanço do comunismo" (ANDERI, 2017, p. 37). O esgotamento dessa política nos anos de 1970, foi o estopim para as mudanças políticas que surgiriam no Brasil e no Mundo nas décadas seguintes.

As mudanças que despontam entre os anos de 1980 e 1990 e nos conflitos entre os interesses da sociedade e dos professores, organizados em diferentes movimentos na luta pelos direitos a condições dignas de trabalho, aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional, só se consolidaram no ano de 1988, através da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Todavia, a prevalência da formação em nível médio (profissionalizante) como lócus de aprendizagem da docência permanecerá sem um direcionamento claro até os anos de 1996, quando a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) entra em vigor, determinando os limites para o terceiro momento do processo de consolidação da necessidade de aprendizagem da docência através da garantia de formação em nível superior.

As condições de que vão mediando o processo de desenvolvimento da necessidade e institucionalização de um lócus específico de aprendizagem da docência vão provocando, conforme fora revelado anteriormente, sucessivas mudanças. No entanto, as mudanças ocorridas e que desencadearão uma mudança efetiva na aprendizagem da docência não representam uma revolução qualitativa, pois para tal, seria necessário que o aprender a ensinar saltasse da condição de formação para 'simples reprodução da dominação', para uma forma voltada diretamente para emancipação humana e negação da desumanização que o capitalismo faz prosperar na sociedade. Essa possibilidade está posta em meio à existência de políticas públicas que até este momento não garantiam meios de elevação científico-cultural do professor ou aspirante da profissão, de modo a garantir-lhe meios para reprodução de um modelo social crítico-emancipador. Um salto representa a "descontinuidade e surgimento de novas relações." (AGUIAR; CARVALHO; MARQUES, 2020, p. 31)

Ao sair da informalidade dos tempos remotos e do período jesuítico para o reconhecimento por parte do Estado e consequente regulamentação de processos próprios de formação de professores, vão se complexificando relações através das necessidades e interesses de cada momento, fazendo com que a aprendizagem da docência ora se estabeleça como um processo de apropriação de técnicas de controle do comportamento, ora como desenvolvimento de habilidades de transmissão de conhecimentos de uma área específica. Essas mudanças vão mediando o surgimento de projetos pedagógicos e lutas por direitos à elevação das qualidades profissionais, humanas e sociais às quais as condições já alcançadas pelos professores não vinham possibilitando.

A Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) traz dispositivos que apontam para uma nova etapa no processo de consolidação da necessidade de aprendizagem da docência que, impulsionando outros instrumentos legais posteriores a ela, culminou em uma política de formação de professores que atravessou todas as

regiões do país, fazendo com professores da capital e do interior pudessem acessar a formação em nível superior. Essa política será objeto da análise da seção a seguir.

O PARFOR: motivos, finalidade e possibilidades emergentes de aprendizagem da docência

As relações de dominação exercidas sobre o processo de aprendizagem da docência apontam a necessidade de as instituições de formadoras apresentarem respostas aos diversos problemas nos quais a escola, enquanto lugar em que é (re)produzida a própria realidade da vida na sociedade, está imersa. A violência, ignorância e analfabetismo, miséria e o adoecimento são problemas que estão na base da atuação dela [escola]. No entanto, não será possível que a as instituições de formação de professores e as escolas assumam um estado diferente do atual, sem que fuja da dominação presente nas relações do capital (MÉSZÁROS 2008). No entanto, conforme apontaram Aguiar, Carvalho e Marques (2020), é preciso considerar e dirigir esforços em uma resistência pela mudança dessas condições.

Frente aos desafios impostos à aprendizagem da docência de romper com o estatuto da desigualdade imposta pelas relações de capital e com o teor negativo da realidade concreta, o Estado e as instituições formadoras foram organizando e aplicando estratégias de mudança, mesmo que imbuídas de seus motivadores filosóficos e econômicos. Nessa perspectiva, é que surgem as políticas públicas, como instrumento de superação das condições degradantes dos direitos em um determinado momento vivido na educação do país.

Nos anos 1990, a democracia nascente brasileira enfrentou um momento de reorganização social e do próprio Estado. Nesse momento, o país precisou buscar ajuda financeira de organismos multilaterais que condicionavam o socorro financeiro à aplicação de uma política liberal que visava tornar o estado menor e, tomando princípios da produtividade empresarial, aumentar eficiência das políticas públicas, para garantir o controle de gastos e o cumprimento dos compromissos econômicos celebrados. (NEVES; PRONKO, 2008)

Como resposta aos resultados negativos levantados pelos instrumentos nacionais e internacionais de avaliação da aprendizagem e a necessidade de implantação de um plano com reformas para o campo da educação entre o final do século XX e a primeira década do século XXI, conforme já evidenciado, políticas de formação inicial e contínua de professores vão sendo implantadas no Brasil. É no bojo dessas novas políticas que surge o Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica – PARFOR.

O PARFOR é uma política pública de formação para os professores que atuam nas salas de aula da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Uma política que atravessou o país, atendendo professores de todas as regiões e, por sua configuração de expansão pelos *campi* das Instituições de Educação Superior – IES – fez com que a formação em nível superior fosse interiorizada. Todavia, para entender o motivo de um projeto dessa dimensão e finalidade, é necessário conhecer os motivos pelos quais ela se tornou urgente.

É nas tensões entre o quanto se pretendia avançar através da atividade docente e as condições sócio-históricas da formação e aprendizagem da docência que o PARFOR é desenhado. Um dos elementos fundamentais é a necessidade de elevação do nível de formação para atender às exigências da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9.394/1996-, segundo a qual expressa em seu Art. 62:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017, p. 43).

Ao se posicionar dessa forma, o legislador deixa claro que há duas possibilidades de *lócus* para aprendizagem da docência, necessários ao exercício profissional na educação básica: aquela feita em nível superior e a de nível médio, na modalidade normal. Dessa forma, fica clara a tentativa de conjugar os dois padrões quantitativos mais expressivos de professores e seus níveis de formação naquele momento: de um lado a pretendida (nível superior) e, de outro, aquela que representava a herança das últimas LDB's: a formação em nível médio (modalidade normal).

A Sinopse Estatística do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do ano de 1996 (BRASIL, 1997, p. 62) traz um retrato das condições de formação dos professores que estavam atuando nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª séries da época), conforme Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Demonstrativo do nível de formação dos professores no ano de 1996

Nível de formação acessado	Quantidade de professores que acessaram nível de formação
Ensino Fundamental Incompleto	44.335
Ensino Fundamental Completo	50.641
Ensino Médio Completo	531.256
Ensino Superior Completo	172.715
Total	798.947

Fonte: Sinopse Estatística (1997) do INEP[3]

As informações da tabela acima expõem o quanto o acesso ao ensino superior ainda não tinha se tornado uma condição generalizada para a aprendizagem da docência. O acesso a este nível era a realidade de aprendizagem da docência de 21.6% dos professores dos anos iniciais da educação básica, no ano de 1996. (BRASIL, 1997)

Destaque-se aqui também o fato de que mais de 94 mil professores que atuavam neste nível de ensino tiveram como *lócus* de aprendizagem da docência a formação em nível fundamental. Isso demonstra, por outro lado, a expansão da formação em nível médio – modalidade Normal ou Pedagógico – como formação inicial predominante dos professores que estavam atuando nas salas de aula daquele momento (66,4%). (BRASIL, 1997)

[3] Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_1996_brasil_regioes_e_unidades_da_federacao.pdf. Acesso em: 06 dez. 2021.

Essa situação - baixo nível de formação e impossibilidade de produzir os resultados esperados - asseverou as pressões dos organismos internacionais que passaram a ver o professor como o principal entrave[4] para levar a cabo as reformas educacionais e conseguir os resultados esperados (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). À altura do início da vigência da LDB em questão e da sua própria construção, o que predominava no país era uma sistemática de inserção de professores nos anos iniciais do ensino fundamental apenas com a formação em nível médio – Curso Normal ou Curso Pedagógico – para o exercício da docência, conforme aponta o Art. 62. No entanto, as pressões pela elevação do nível de qualidade da educação, como resposta aos baixos índices de avaliação internacionais e às exigências de organismos internacionais, vão justificar novas transformações, abrindo o caminho para criação e execução de políticas públicas voltadas para a formação deste professor, que passa a ser visto como alguém despreparado para agir na direção dos avanços exigidos pelo neoliberalismo.

A respeito dessa menção à formação em nível médio para atuar na educação infantil e nos iniciais do ensino fundamental como possibilidade secundária, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Art. 87, do Parecer nº 01/2003, se manifestou da seguinte maneira: "[...] o legislador pretendeu apontar para a universalização da formação em nível superior, dos professores da Educação Básica." (BRASIL, 2003, p. 2)

Em resposta às demandas e os institutos da LDB, foi, tardiamente, organizado o Plano Nacional de Educação (PNE) com a vigência de 10 anos. No documento são assumidos compromissos com o cumprimento de 20 metas, dentre as quais a Meta 15 se refere à formação de professores da Educação básica.

> [...] garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 48)

A menção à necessidade de formação em nível superior para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental surge em várias políticas educacionais no pós-LDB, como resposta a uma demanda historicamente relacionada às precárias condições de oferta de formação inicial como requisito fundamental para que os professores adentrem às salas de aulas e contribuam para a inversão dos padrões de qualidade, tanto da educação básica, como da educação superior.

Os dados da Síntese Estatística do INEP de 1996 embasaram a elaboração do Plano Nacional de Educação e de outros instrumentos legais voltados à construção um *lócus* de aprendizagem da docência por meio da formação inicial e que, mais tarde culminariam no surgimento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e implantação do PARFOR em 2009. (BRASIL, 1997)

[4] Eram os professores um impedimento à consecução haja vista o fato de que sua formação e os resultados que a escola vinha obtendo – que também eram matéria do trabalho deste mesmo profissional - estava aquém.

Em síntese dos vários documentos legais que foram determinando o conteúdo e a forma das políticas de formação docente, que culminaram no PARFOR, apresenta-se no Quadro 1 a seguir os instrumentos legais que a antecederam, conforme aponta Soares (2018, p. 14).

Quadro 1 - Instrumentos legais que determinaram o surgimento do PARFOR em 2009.

Ano	Instrumento	Finalidade
1999	Decreto 3.276/99	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores e dá outras providências.
2001	Lei nº 10.172/01	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2002	Resolução CNE/CP nº 01/02	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
	Resolução CNE/CP nº 02/02	Instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
2006	Resolução CNE/CP nº 01/06	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
2007	Decreto nº 6.094/07	Dispõe sobre a implantação do plano de metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
2009	Decreto nº 6.755/09	Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada deu outras providências.

Fonte: Soares (2018, p. 14).

Com o PARFOR, nasce uma perspectiva de expansão da formação de professores para atuar na educação básica, contudo, como esta política educacional e os instrumentos legais mencionados poderão determinar o conteúdo da formação inicial ali acessada? Como elas podem contribuir para aprendizagem da docência?

Primeiramente, é preciso registrar que, apesar da forte carga idealista e alienadora imposta pelo atual modelo de organização da sociedade, a educação precisa estar comprometida com o máximo possível de elementos que compõe a realidade concreta. Conforme explica Pinto (1993, p. 42),

> [...] o conteúdo da educação não está constituído somente pela "matéria" do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional; assim, são parte do conteúdo da educação: o professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc.

Essa concepção de conteúdo da educação e forma como esse conteúdo é trabalhado vai conduzir a discussão para o seu ponto inicial: entender quais condições sócio-históricas que determinaram a formação ofertada no PARFOR e o seu estabelecimento como lugar de aprendizagem da docência dos professores leigos atuantes na educação básica.

Para entender melhor a situação, é importante proceder a análise do conteúdo dessa política para entender como ela pode atuar no avanço do conhecimento potencial dos professores já inseridos na docência, mas que ainda não tinham formação superior. Os indivíduos são professores que, conforme já pontado nas discussões, ainda não tinha acessado a formação em nível superior e sofriam a exigência de desenvolvimento profissional imediato como resposta à emergência das transformações ocorridas no cenário nacional, regional e local. Os professores que cursam o PARFOR trazem consigo uma carga de trabalho pesado, o desestímulo determinado pela desprofissionalização, a precarização do ensino público, a desvalorização da profissão e a preocupação com as mudanças sociais que os trouxeram de volta às carteiras das salas de aulas. (FREIRES, 2017)

Silva Neto e Torres (2017, p. 114), ao analisarem as condições que determinaram o surgimento do PARFOR, expõem o motivo geral da proposição e execução dessa política: fazer com que milhares de professores que atuavam na educação básica sem formação em nível superior, pudesse ter acesso à formação exigida pela legislação educacional. Os autores também demonstram que a implantação dessa política já era uma preocupação explícita em diversos documentos.

> [...] diversos setores – normativas legais, especialistas e pesquisadores da área e iniciativas da sociedade civil – apontaram para a necessidade de uma proposta verdadeiramente articulada e abrangente de formação docente e valorização do magistério da Educação Básica, o que se daria por meio da instituição de uma Política Nacional.

A necessidade de uma proposta articulada e abrangente de formação dos professores coloca em xeque o papel que este profissional tem na sociedade, apesar da latente desvalorização, e maximiza a intervenção urgente como forma de alavancar os índices educacionais. Todavia, sistematizar um plano e um programa de formação de professores em nível superior que atingisse o país inteiro demandou o ajustamento de ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a assinatura de convênios com Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas de todo o país. (SILVA NETO; TORRES, 2017)

Em que se pese os desafios impostos pela sistematização do programa, as pesquisas de Freires (2017) e Soares (2018) expõem a preocupação: além das tensões já mencionadas, há o questionável fato de a formação ofertada ser desenvolvida sob a tênue linha do aligeiramento, que se estabeleceu desde denominação como “plano emergencial”.

Segundo Soares (2018, p. 16),

> Pode-se dizer que o PARFOR foi considerado um plano emergencial dada a expiração do prazo previsto na LDB, até 2006, para graduação dos docentes da rede pública de ensino de forma a se adequarem ao que recomenda a lei, considerando que até a publicação do plano, em 2009, ainda havia um grande percentual de professores sem graduação.

A emergência não é uma característica presente apenas na forma como foi conduzida a implantação do programa, a formação em si era ofertada durante o período de férias docentes, por meio

de estudos nas disciplinas e práticas de intervenções nas escolas durante o período letivo semestral normal. Para os profissionais da educação que estavam atuando nas salas de aulas da educação básica, foi necessária adaptação dos calendários, porque os cursos funcionavam em períodos de férias e os professores tinham que realizar o equivalente a um semestre de quatro meses em quatro semanas, em aulas nos turnos matutino e vespertino, de segunda a sábado (FREIRES, 2017). O esgotamento físico e o tensionamento das condições ergonômicas e cognitivas vão fazendo com que a aprendizagem da docência tome tons de significação diferentes em um mesmo desenho a realidade.

Em meio às determinações já apresentadas, também é preciso deixar claro que o programa não existia apenas em função dos professores que ainda não eram licenciados. Outros cenários, já mencionados aqui, também ganharam visibilidade e reconhecimento: o dos professores que já tinham cursado uma licenciatura, mas atuavam em outro componente curricular ou que tendo outra formação, esta não era em licenciatura. A este último denominou-se de Formação Pedagógica. O PARFOR foi sistematizado para atender essas três situações em que estava presente a forte necessidade de aprendizagem da docência.

> O Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: **I. Licenciatura** - para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; **II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e **III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica (BRASIL, 2009).

Frente ao desafio de atender à necessidade de aprendizagem da docência desses três públicos que compunham o público do programa, várias IES aderiram a este projeto de formação em todo o país, o que contribuiu para interiorização dos cursos de formação e fazendo que professores que não tinham condições objetivas de se manter estudando numa capital ou *campus* de uma universidade federal ou estadual, pudessem participar dos cursos de formação superior.

Uma expressão da contribuição desse programa para elevação da formação dos profissionais do magistério público é o aumento do percentual de professores com formação em nível superior. No ano de 2020, 81,8%[5] declararam para o *Educacenso*[6] já ter cursado uma graduação (BRASIL, 2021) declarou que teve como lócus de aprendizagem da docência a formação em nível superior, contra os anteriores 21,6% registrados na Síntese Estatística do INEP do ano de 1996 (BRASIL, 1997). É inegável que esta política tenha

[5]Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

[6] Censo que coletada dados auxilia na construção de indicadores e pesquisas e que é preenchido pelas próprias escolas onde estes profissionais atuam.

proporcionado aos professores que a ela tiveram acesso, uma oportunidade de aprender a docência e expandido a consciência a respeito da produção cultural acerca do ensino por meio de uma formação em nível superior gratuita. Todavia, levando em conta o fato de o professor ser um indivíduo que se constitui nas relações sociais, modificando e sendo modificado pelo trabalho que intencionalmente executa. É também, inegável que esta política de formação, ao ofertar seus processos formativos, reproduz as marcas das condições sócio-históricas que tensionavam as práticas educativas desenvolvidas, a precariedade das condições de ser e estar cursista de uma formação em nível superior para aprender a docência, os currículos praticados e a atividade docente exercida na sala de aula da educação básica.

Olhar o PARFOR como lócus da aprendizagem da docência é empreender uma análise acerca de como os motivos para o surgimento do programa, as finalidades das práticas formativas ali desenvolvidas e as condições objetivas nas quais o curso foi realizado, sobretudo, quando as condições não são as necessárias para a efetiva aprendizagem da docência, conforme apontam os egressos da licenciatura em Pedagogia do PARFOR que participaram das pesquisas de Soares (2018) e Freires (2017). Isso se faz necessário, porque a aprendizagem da docência é processo histórico marcado pela evolução nas formas de sentir, pensar e agir na docência.

É exagero questionar o desenvolvimento da atividade docente dos cursistas, frente às precárias condições de aprendizagem da docência às quais estavam submetidos, quando participantes da formação no PARFOR? As pesquisas apontam diferentes possiblidades de resposta para esta indagação. Freires (2017) elenca que a aprendizagem da docência no PARFOR provocou – haja vista todas as dificuldades pelas quais os cursistas passaram – mudanças significativas na atividade docente, fazendo-os produzir novas significações acerca de como organizar e agir na atividade docente. Por um lado, puderam aprender mais sobre a legislação, a valorização da diversidade de formas de ser e existir dos alunos e sobre conhecimentos das ciências da educação que não teriam se apropriado, senão em uma formação em nível superior. Por outro lado, conseguiram romper com o autoritarismo e entender a individualidade dos alunos, fazendo com que os refletissem sobre a sua atuação antes e o depois da formação.

Soares (2018), ao equacionar as dificuldades com a particularidade dos professores que buscaram a formação, apontou para uma séria dificuldade dos professores em explicar a sua atividade docente por meio de muitos dos conhecimentos que eram alvo do currículo e do ensino no curso de maneira geral. O severo desalinhamento das ações dos professores, dos processos comunicativos e da organização curricular os fez avançar nos aspectos no que tange aos conhecimentos e reflexões sobre a legislação, o papel do professor frente a diversidade e a desigualdade na sala de aula e ao embasamento mínimo necessário para interpretar o processo de ensino, mas estes professores formados continuam a necessitar de um salto na compreensão de sua identidade e das possibilidades de pensar os processos para produção de conhecimentos científicos e pedagógicos.

O PARFOR, sob a perspectiva das pesquisas realizadas por Freires (2017) e Soares (2018), foi importante para que os professores se apropriassem de muitos conhecimentos, todavia pesam em

desfavor as condições precárias que impuseram barreiras à apropriação de outros também importantes, mas desfavorecidos pelo tempo disponível para as aulas, as dificuldades de atuar na sala de aula e no curso ao mesmo tempo e pela atuação distante da realidade de alguns dos professores formadores do curso.

Ferro e Brito (2020, p. 45), ao estudarem o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia ofertado no âmbito do PARFOR, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), sinalizam rupturas com uma concepção conservadora de formação de professores, pois o curso do PARFOR naquela IES, via no percurso formativo ofertado, uma oportunidade de aprendizagem da docência, como caminho para "desenvolvimento de competências complexas, em particular as referentes ao exercício da crítica, à participação política e à construção de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, capaz de enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente".

Souza (2017, p. 85), ao discutir o papel das mudanças que determinariam a reformulação dos PPC dos cursos do PARFOR, aponta uma situação de discordância que teria forte impacto no avanço positivo da qualidade das ações do programa.

> [...] o significado de qualidade buscado pelo Parfor em relação ao PPC colocou lado a lado projetos novos, especialmente desenhados para atender o público-alvo do Parfor, com projetos regulares, submetidos às avaliações do Sinaes, mas, em tese, menos adequados à proposta de formação inicial de docentes que já exercem a profissão. (SOUZA, 2017, p. 85)

Ao analisar os desafios impostos à execução do programa, no momento do início da formulação e da oferta inicial (2009) e o teor das reformulações, conforme aponta Souza (2017), fica visível a dificuldade dos planejadores em produzir respostas que redundasse em salto qualitativo, pois como apontam Silva Neto e Torres (2017) os problemas com a organização dos cursos em seus tempos e possibilidades curriculares e a gestão do pessoal, vão se constituir na precariedade e desvalorização da formação e do trabalho do próprio docente em formação.

Souza (2021), nos desafia a olhar o problema da oferta do PARFOR – aí considerando as desafiadoras condições que foram impostas à vontade do professor em participar das formações e às IES que participaram do convênio com a Capes – sob a perspectiva de sua continuidade histórica. Ele avalia os impactos que a formação de professores ofertada no PARFOR causou nas escolas do ensino fundamental e afirma que "[...] as ações do Parfor contribuíram positivamente para alterar o quadro da carência de professores com a titulação mínima exigida em lei para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental" (SOUZA, 2021, p. 15), porém não se podia dizer o mesmo acerca do aumento dos índices alcançados nas avaliações externas, já que "seu impacto no desempenho dessas mesmas escolas no Ideb, não foi possível encontrar qualquer relação estatisticamente válida." (idem)

Essas discussões de Souza (2017; 2021) demonstram que uma coisa não funcionou como se desejava: ou o conteúdo e a forma do programa de formação não foram suficientes para atingir os impactos que se esperava ou o modelo de avaliação externa utilizada para aferir a qualidade do ensino foi

impotente. Caso concedamos o benefício da dúvida à qualidade das ações formativas, os currículos praticados e outras condições objetivas das instituições e dos professores cursistas, ficaria margem para questionar se o fundamento filosófico-econômico (neoliberalismo) utilizados para conceber a Política de Formação de Professores para o Magistério da Educação Básica foi uma escolha realmente bem feita, pois as avaliações foram criadas a partir do mesmo conjunto de medidas que resultou nas Reformas Educacionais ocorridas na década de 1990. Como poderiam não conceber resultados que coincidissem com o propósito inicial? Considerando que o neoliberalismo traz em sua essência o prejuízo da fragmentação das ideias para responder interesses da dominação burguesa capitalista, não seria exagero admitir que os fins dessa lógica, são injustificáveis quanto a seus meios. Elas desconsideram o fato de que a qualidade só poderá avançar, quanto a formação de professores for humanizadora e essa humanização possa se reproduzir nas salas de aulas da Educação Básica.

Na confluência das respostas e das condições sócio-históricas de reprodução da docência, estão oportunidades de refletir sobre como os professores do Brasil de maneira geral e, mais especificamente, no PARFOR, tiveram a oportunidade avançar da condição de informalidade, passar pelo reconhecimento estatal e, depois de muitas lutas e vilipêndios, serem contemplados com a formação em nível superior, que possibilite uma complexificação científico-cultural-psicológica minimamente eficiente ao pensamento, proposição, execução e avaliação da atividade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação de uma visão que reduz a docência e sua aprendizagem a apenas um treino para dirigir comportamentos dos alunos, disseminação de um dogma religioso ou para dominar uma determinada classe e fazê-la subalterna, precisa ser matéria de estudos e reflexões constantes, pois a docência é uma atividade social que necessita ser aprendida. Dessa forma, é no transcorrer do percurso histórico de surgimento da profissão e da necessidade de aprendê-la que foram sendo pensadas, discutidas e realizadas diferentes políticas estatais que visavam responder às urgências de cada período, o que se traduziu em diferentes formas de organizar o que deveria ser aprendido, como deveria ser executado o percurso formativo e quais as finalidades da atuação dos professores.

As mudanças na forma de oferta de formação para os professores, as lutas pela qualidade da formação, as relações travadas nos ambientes de trabalho e formação vão constituindo os espaços de aprendizagem da docência e de sua objetivação. Neste sentido, o PARFOR desponta como uma contribuição efetiva para a continuidade do processo de formação desses professores que não tiveram acesso à formação em nível superior e permaneceram com uma consciência limitada da sua atividade docente e dos conhecimentos adquiridos na formação que já haviam participado.

O PARFOR, não foi apenas a política de formação docente que atendeu a maior quantidade de professores no Brasil e elevou seu nível de formação. Ele é, enquanto lócus de aprendizagem da docência, um processo no qual as tensões de uma política neoliberal, da precariedade das condições de oferta dos

cursos, das condições objetivas e subjetivas dos cursistas forjaram um indivíduo que traz consigo a síntese de todas as relações sociais ali vivenciadas. Seus modos de ser, pensar e agir na atividade docente estão marcados pelas significações que ali desenvolveram acerca do percurso e da própria atividade que exercerão a partir daquela formação.

Além desses posicionamentos, há ainda outros caminhos a serem percorridos nessa análise: o das possibilidades de autorrealização dos professores por meio das práticas educativas desenvolvidas nestes cursos de formação, as contribuições destas formações propostas pelo PARFOR para a elevação da qualidade do ensino na educação básica e a discussão do potencial de formação humana que estão nas entrelinhas dessa política de formação.

Ademais, estudar a aprendizagem da docência por meio das lentes do Materialismo Histórico-Dialético, foi possível reconhecer as mediações que se aproximam da totalidade da formação docente, o movimento histórico que o constituiu como lócus de aprendizagem da docência para os professores que atuam nas redes públicas de ensino, os antagonismos, evoluções e as possibilidades de formação humana que ali vão sendo construídas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; CARVALHO, M. V. C.; MARQUES, E. S. A. Materialismo Histórico-dialético: reflexões sobre pensar e fazer pesquisa em educação. *In:* AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. **Psicologia sócio-histórica e educação:** tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2020. p. 25-45.

AMORIM, H. C. C. **Políticas de formação de professores da Educação Básica:** estudo de caso do curso de formação pedagógica do PARFOR da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 169 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Goiânia, 2018. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4071. Acesso em: 15 set. 2021.

ANDERI, E. G. C. **A constituição da profissionalidade docente na perspectiva dos estudantes do PIBID.** 176 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Goiás – PUC-GO. Goiânia, 2017. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3850/2/ELIANE%20GON%c3%87ALVES%20COSTA%20ANDERI.pdf. Acesso em 15 set. 2021.

ARANHA, M. L. A., **Filosofia da Educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Editoração e Publicações. **LDB**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 001/2003.** Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Brasília: CNE, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_2003.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009**. Brasília: Casa Civil, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020:** resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística**, 1996: Brasil, regiões, unidades da Federação. Brasília: O Instituto, 1997. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_1996_brasil_regioes_e_unidades_da_federacao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CARDOSO, A. Estado Novo e corporativismo. **Locus: Revista de História**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 109-118, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/download/20167/10747/81619. Acesso em: 20 mar. 2023.

CURY, C. R. J. Perspectiva da educação brasileira e a LDB. **Revista do Cogeime**, Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 7-21, jun. 1998. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/666/608. Acesso em: 24 abr. 2023. EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 out. 2022. https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERRO. M. G. D.; BRITO, A. E. Desafios curriculares e pedagógicos na formação docente: enunciados discursivos materializados no projeto pedagógico do curso de pedagogia PARFOR/UFPI. **Revista Form@re.** Teresina, v. 8, n. 1, 2020. 31-49. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/10624/6442. Acesso em: 20 set. 2021.

FREIRES, A. C. S. **A formação em serviço do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará:** implicações na prática pedagógica do professor – aluno egresso do PARFOR. 152 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém – PA, 2017. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Amanda.pdf. Acesso em 15 set. 2021.

KONSTANTINOV, F. V. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista:** ciências econômicas e sociais**.** 3. ed. Lisboa: Venda Nova Amadora, 1975.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e Lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016. Disponível em: https://beneweb.com.br/resources/Para%20compreender%20a%20ontologia%20de%20Lukács.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** teses sobre Feuerbach. São Paulo: centauro, 2002.
MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: http://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/István-Mészáros-A-educação-para-além-do-capital.pdf. Acesso em: 03 dez. 2021.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NÓVOA, A. **Profissão**: professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PINTO, A. V. A formação do educador. *In:* PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 106-118.

PLACCO, V. M. N. S. *et al.* (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUSA, V. L. T. Education Processes of the Teacher as an Apprentice. *In:* CHAIB, M.; DANEMARK, B.; SELANDER, S.; JODELET, D. **Education, professionalization, and social representations:** on the transformation of social knowledge. New York: Routledge, 2011. 75-85.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 abr. 2023. https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012.

SCHAFF, A. **O Marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar:** a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA NETO, N. C.; TORRES, J. C. O PARFOR no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 3, p.111-122 jul/set 2017. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2133/2019. Acesso em: 18 abr. 2023. https://doi.org/10.5747/ch.2017.v14.n3.h326

SOARES, E. M. **Políticas públicas para a formação de professores:** o olhar sobre as egressas sobre o processo de implantação e desenvolvimento do curso de Pedagogia/PARFOR da UFRRJ. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/4698/2/2018%20-%20Elisângela%20Menezes%20Soares.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

SOUZA, V. C. Qualidade da formação de pedagogos na perspectiva da oferta do parfor presencial. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 81-96, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/twCNTjzm393H3kfthyKW49m/?lang=pt. Acesso em 18 abr. 2023. https://doi.org/10.1590/s1517-9702201608150447.

SOUZA, V. C. Impacto do parfor nas escolas públicas do ensino fundamental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. e106417, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/KXDkJsW6w4FpgDqsWNMsmFm/?lang=pt. Acesso em 18 abr. 2023. https://doi.org/10.1590/2175-6236106417.

Submetido: 25/03/2023
Correções: 29/04/2023
Aceite final: 02/05/2023