



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

LUÍS DE NAZARÉ VIANA VALENTE

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM SERVIÇO:
REPERCUSSÕES E ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS**

**Belém – Pará
Agosto / 2015**

LUÍS DE NAZARÉ VIANA VALENTE

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM SERVIÇO:
REPERCUSSÕES E ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: políticas públicas educacionais

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva.

Belém – Pará
Agosto / 2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Valente, Luís de Nazaré Viana, 1981-

A Formação de professores de português em serviço:
repercussões e elementos contraditórios / Luís de
Nazaré Viana Valente. - 2015.

Orientador: Gilmar Pereira da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2015.

1. Educação e Estado - Cametá (PA). 2.
Professores de português - Formação - Cametá
(PA). 3. Plano Nacional de Formação dos
Professores da Educação Básica (Brasil). I.
Título.

CDD 22. ed. 371.12098115

LUÍS DE NAZARÉ VIANA VALENTE

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM SERVIÇO:
REPERCUSSÕES E ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

AVALIADORES

Dr. Gilmar Pereira da Silva (Orientador – PPGED – UFPA)

Dra. Marilena Loureiro (PPGED – UFPA)

Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA) (Avaliadora Externa)

Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (UFPA) (Suplente)

Belém – Pará
Agosto / 2015

Dedico ao meu pai ZÉ LUÍS, que mesmo achincalhado por muitos através do discurso “filho de pobre não entra na universidade”, nunca perdeu a esperança e a fé em Deus, nos seus filhos e na escola pública, na qual infelizmente não teve chance de permanecer por mais de cinco anos, mas que na vida é doutor em sabedora e integridade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida e por este momento que culminou nesta pesquisa.

Agradeço a minha família pelo apoio incondicional aos meus estudos desde o início, em especial meu pai José Luís e minha Mãe Odete Viana que nunca mediram esforços para que seus filhos continuassem na escola pública.

Agradeço a minha esposa Maiara Corrêa pela ternura e apoio nesses tempos de estudos constantes, sempre compreensiva e companheira.

Agradeço ao meu orientador professor Dr. Gilmar Pereira da Silva pela contribuição decisiva no fazer desta pesquisa.

Agradeço a todos meus professores do PPGED - UFPA pela formação qualificada que recebi durante o curso.

Agradeço aos professores doutores Doriedson Rodrigues, Ronaldo Marcos Araujo, Sandoval Nonato Gomes-Santos, Marilena Loureiro, Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Albêne Lis Monteiro pela contribuição sempre atenta e crítica a esta pesquisa.

Agradeço a minha segunda família Isaque, Maria Benedita e Diana pelo suporte e moradia disponibilizados a mim durante o curso.

Agradeço ao meu grande amigo e colega Edinaldo Gomes pela ajuda na “língua”, desambiguizando e desanuviando muitos trechos deste texto.

Agradeço ao meu grande amigo Kleby Miranda Costa pela ajuda eficiente na língua estrangeira. Agradeço pela sua postura sempre solícita quando requisitada.

Agradeço a todos os meus colegas do curso de mestrado pela amizade e contribuição acadêmica nas discussões sobre políticas públicas.

Agradeço aos meus alunos professores da turma PARFOR 2009.

“ Pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Este estudo tem como norte a análise das relações entre políticas públicas governamentais e a formação/qualificação/valorização docente. Trata-se de uma pesquisa de caráter essencialmente qualitativo do tipo social ou explicativa, cujo interesse é o de revelar a natureza, os elementos e os fatores que determinam e/ou favorecem a ocorrência de um determinado fenômeno (GIL, 2008; MINAYO, 1999). A partir de categorias centrais do materialismo histórico-dialético como: história, contradição e totalidade (KOSIK, 2011), busca-se compreender as *repercussões e contradições do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), face aos interesses do capital e da classe docente em formação, no discurso dos próprios egressos do curso*. O corpus é composto por documentos e depoimentos de egressos, gerados a partir de entrevistas semiestruturadas, tendo com alvo a primeira turma de LETRAS (Habilitação Língua Portuguesa), formada pelo programa no município de Cametá-PA. O procedimento de interpretações e organização dos dados foi adaptado aos moldes mais contemporâneos da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012; BARDIN, 1977). As análises apontaram para uma avaliação positiva do programa pelos egressos e mostram que, mesmo com alguns elementos contraditórios evidenciados no currículo do curso, os formandos conseguem reenunciar ou recontextualizar o discurso do Estado numa perspectiva mais emancipatória e de empoderamento.

Palavras-chave: Políticas Públicas; PARFOR; Formação/Qualificação; Contradição.

ABSTRACT

This study aims to analyze the relationship between government policies and training/qualification/ teacher appreciation. It is essentially a qualitative study of the social type or explanatory, whose interest is to reveal the nature, the elements and the factors that determine and / or favor the occurrence of a particular phenomenon (GIL, 2008; MINAYO, 1999). From central categories of historical and dialectical materialism as: history, contradiction and full (KOSIK, 2011), we seek to understand the implications and contradictions of the national plan for teacher training of basic education (PARFOR), against the interests of capital and teacher training class in the speech of the graduates of the course themselves. The corpus is composed of documents and testimonials from graduates, generated from semi-structured interviews, targeting the first LETTERS class (major in Portuguese language), formed by the program in the municipality of Cametá- PA. The procedure of interpretation and organization of data has been adapted to more contemporary lines of the content analysis (FRANCO, 2012; BARDIN, 1977). The analyses pointed to a positive evaluation of the program by the egresses and shows that, despite some contradictory elements identified in the course curriculum, the graduates can enunciate again or recontextualise the speech of the State in a more emancipatory perspective and empowerment.

Key-words: public policy; PARFOR; training / qualification; contradiction, mediation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEG	Pró Reitoria de Ensino de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos

REUNI Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais

TIC Tecnologias da Informação e da Comunicação

UEPA Universidade do Estado do Pará

UFPA Universidade Federal do Pará

UFRA Universidade Federal Rural da Amazônia

UNCME União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UAB Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caminhos da pesquisa.....	12
Quadro 2 – Tipos de entrevista	44
Quadro 3 – Fases da Análise do Conteúdo.....	51
Quadro 4 – Documentos analisados	53
Quadro 5 – Informantes.....	54
Quadro 6 – Quadro categorias documental.....	56
Quadro 7 – Quadro categorias entrevistas.....	56
Quadro 8 – Ancoragem legal e processo de implementação.....	64
Quadro 9 – Formatação do estágio supervisionado.....	64
Quadro 10 – Núcleos de organização curricular PPC.....	65
Quadro 11 – A dinâmica do estágio no PPC.....	68
Quadro 12 – Núcleo complementar no PPC.....	69
Quadro 13 – Papel da educação linguística na contemporaneidade.....	72
Quadro 14 – Competências e habilidades do profissional de Letras	73
Quadro 15 – Perspectiva inter-transdisciplinar da formação	80
Quadro 16 – Sobre as atividades à distância	81
Quadro 17 – Avaliação geral do PARFOR para os egressos.....	85
Quadro 18 – Avaliação do PARFOR como política nacional.....	85
Quadro 19 – Relação entre necessidade de formação e trabalho docente.....	86
Quadro 20 – Mudanças na prática decorrente do curso	88
Quadro 21 – Repercussão negativa no processo de formação.....	90
Quadro 22 – Problemas infraestruturais na formação.....	90
Quadro 23 – Repercussão positiva das atividades à distância para os egressos	91
Quadro 24 – Preconceito/desprestígio da formação e da profissão.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	21
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E FORMAÇÃO DOCENTE	21
1.1 Políticas públicas e formação de professores	21
1.2 As bases e o cenário das políticas públicas educacionais no Brasil	23
1.3 As reformas do Estado brasileiro na década de 90 e as políticas públicas educacionais	26
1.4 O papel dos organismos internacionais nas políticas públicas educacionais brasileiras.....	29
1.5 As políticas públicas educacionais voltadas para a formação docente no Brasil e o programa PARFOR	31
1.6 Formação e valorização docente: um olhar a partir das políticas públicas	36
CAPÍTULO II	40
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CONTEXTO DE PESQUISA, MÉTODOS E GERAÇÃO DE DADOS.....	40
2.1 O programa Parfor como contexto de pesquisa: o caso da turma Letras 2009 no município de Cametá	40
2.2 Tipos de pesquisa	40
2.3 Sobre o método de pesquisa	41
2.4 Procedimentos e técnicas de geração e tratamento dos dados.....	43
2.5 Documentos, depoimentos e sujeitos da pesquisa	51
2.6 Categorias analíticas de análise dos dados	53
2.7 Categorias empíricas de análise dos dados	54
2.8 Quadro completo organizacional das categorias, unidades de análises e indicadores relevantes da pesquisa	55
CAPÍTULO III	58
A FORMAÇÃO DO PARFOR: REPERCUSSÕES E CONTRADIÇÕES	58

3.1 A implementação do programa e seu projeto político pedagógico.....	58
3.2 O discurso dos egressos: repercussões e elementos contraditórios	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	100

INTRODUÇÃO

A partir da década de 90 o Estado brasileiro passa por sucessivas reformas, tendo como justificativa a tão propalada crise fiscal¹, na qual os Estados Nacionais estariam mergulhados, crise esta considerada como a causadora de outra crise ainda maior que afetaria toda a sociedade capitalista². O governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi o auge de uma levada de reformas do Estado brasileiro. Tanto que foi nesse período que ocorreu a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), responsável pela redefinição do Estado Brasileiro, sob a coordenação de Luiz Carlos Bresser Pereira. De modo geral, defendia-se a modernização ou a necessidade urgente de modernização do Estado, com o intuito de materializar e estabilizar os mecanismos fiscais estaria assegurado o crescimento sustentável da economia. Daí o discurso governamental de um Estado forte e eficiente, tão difundido na época para justificar medidas e reformas de caráter eminentemente neoliberal.

Nesse contexto, nascem obviamente também reformas no campo educacional brasileiro. Incorporando o discurso, particularmente, de grandes Organismos Internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), delegou-se à educação não apenas a missão de contribuir decisivamente para a superação da crise através da qualificação de mão-de-obra, em termos de *flexibilização*, *eficiência* e *eficácia* de trabalho, mas, sobretudo, e por outro lado, culpou-se a mesma educação pela desqualificação e despreparo de sua *clientela*, que ora saindo da escola encontrava grandes dificuldades e *deficiência* em termos principalmente de leitura e cálculo.

Foi, portanto, nessa conjuntura que as Políticas de Formação de Professores entram em voga. Na medida em que a dita superação da crise passa a ser discutida a partir da implementação de estratégias corretivas baseadas na lógica do Mercado com a adoção de mecanismos e princípios neoliberais como

¹ A chamada crise fiscal ou desequilíbrio entre receita e despesas das contas públicas. Acusava-se o Estado de gastar de mais e de forma errônea. Contudo, muitos autores alegaram que a chamada crise fiscal foi apenas uma desculpa para uma justificar uma série de reformas no Estado. (ver VALVERDE, 2006).

² Na verdade para muitos autores a dita crise fiscal dos estados não passaria de uma manobra para camuflar a verdadeira essência da crise que teria a ver com o esgotamento do próprio modelo de produção capitalista.

racionalização dos custos, competitividade, produtividade, lucratividade e flexibilidade. Desse modo, a escola, concebida como *instituição* fundamental na construção-transmissão de saberes teóricos e práticos, desenvolvendo habilidades e competências, se encarrega de instrumentalizar os alunos para agirem e atuarem de forma qualificada e competente no mercado de trabalho.

No interior da escola a figura principal, alvo das políticas governamentais passa a ser o professor. Por isso, de acordo com Castro (2006) o professor assume o centro do processo educativo sendo considerado o responsável pelo sucesso ou não das medidas neoliberais implementadas no Estado Brasileiro, sendo necessário, inclusive, sua formação a nível superior. De acordo com Mancebo (2004, p. 272):

[...] a importância que os professores assumem no contexto em que a educação é fator estratégico para o desenvolvimento nacional e para competitividade internacional, uma vez que se espera dos professores participação “qualitativa” na construção de uma escola, cuja instrução seja fator decisivo no preparo do cidadão para o desempenho de funções no mundo do trabalho contemporâneo.

Entretanto, considerado como um “falso protagonismo” do papel do professor nessas políticas, muitos autores como Santos (2008), Scheibe (2010), Oliveira (2007), Freitas (2002), argumentam na direção de que não basta a ampliação e a criação de propostas de políticas/programas de formação, não só inicial como continuada de professores, sem que sejam criadas condições adequadas para a concretização da formação, atuação e, conseqüentemente, da valorização profissional dessa classe.

No ensino superior, essa preocupação com a formação docente, passa a ser articulada ainda no governo de Luís Inácio Lula da Silva, mas precisamente no seu segundo mandato (2007-2010), não somente, mas também, com a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), implantado em 2009, através do decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, cujo objetivo seria corrigir, o quadro deficitário histórico da formação de professores existente no país. Essa concepção de correção aparece explicitamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que no parágrafo 4º do artigo 87 alega que todos os professores devem ser habilitados em nível superior ou formados em treinamentos em serviço, com o “Art.87 é instituído a década da educação, a iniciar-se um ano a

partir da publicação desta lei.” e o § 4º estabelece que “até o fim da década da educação somente serão admitidos professor habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Assim o Estado começa a tentar remediar um antigo problema seu e que por muito tempo ficou à margem das decisões centrais sobre educação neste país, onde grande maioria de professores da educação básica não tiveram oportunidades de qualificação e formação adequada para o desenvolvimento de suas atividades didático-pedagógicas.

Atualmente sob responsabilidade da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o PARFOR é um programa nacional implementado pela CAPES em regime de colaboração com as secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). Os cursos oferecidos pelo PARFOR são de três tipos: primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), O PARFOR foi implantado por meio dos dados do Educacenso³ 2007, um indicador para a elaboração do planejamento estratégico utilizado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Em Cametá-PA, no Campus Universitário do Tocantins o PARFOR conta com inúmeras turmas de Licenciatura, principalmente com graduação em Letras e Pedagogia, dada a demanda de profissionais a serem atendidos por se enquadrarem no perfil do programa.

Nosso interesse, portanto, com esta pesquisa é o de criar inteligibilidades sobre a repercussão do programa PARFOR na formação docente e consequentemente valorização do professor de português no município de Cametá-PA, tendo como contexto o atual cenário mundial de reformas e como *corpus* de pesquisa depoimento dos egressos do curso de Licenciatura em Letras, da turma de 2009, do programa PARFOR. Assim, o **objeto de pesquisa** passa a ser a formação docente do professor de Português, oferecida pelo PARFOR, a partir da ótica dos próprios egressos.

³ O Educacenso é uma ferramenta pelo MEC que permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=114:sistemas-do-mec&id=135:educacenso&option=com_content&view=article . Acesso 11-10-13, às 10:54

Para tanto, do ponto de vista histórico, a concretude do objeto e do problema de pesquisa nasce, necessariamente, imbricadas em nossas vivências históricas, do incômodo que alguns fenômenos nos causam, em suma, daquilo, cuja explicação pelo senso comum não satisfaz.

Assim, desde 2006, quando do ingresso no magistério superior na Universidade Federal do Pará, ministrando cursos de estágios e oficinas de ensino-aprendizagem nas Licenciaturas em Letras e Pedagogia, nossa preocupação sempre esteve voltada para a formação docente e o ensino. Naquela época já com trabalhos apresentados e publicados sobre o tema. No campo da pesquisa priorizamos o trabalho docente com a oralidade nas escolas públicas do município de Cametá-PA, através do programa PIBICJR (FAPESPA, SEDECT, CNPq e SEDUC-PA), com resultados também publicados (VALENTE; LOPES, 2009), atualmente, como professor do PARFOR, fazemos parte do projeto de extensão *“Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Formação de Professores no Estado do Pará”*. (FCC/FADESP/SEDUC/USO DE TIC PARFOR), coordenando o sub-projeto *TIC14073017 - Informática básica e elaboração de materiais didáticos na formação de professores de língua portuguesa: um projeto voltado para turmas do PARFOR LETRAS*”.

Nessa mesma esteira formativa, esta pesquisa, que versa sobre a relação de políticas públicas governamentais e a formação qualificação docente, tem sua base concreta na empiria, pois como argumenta Cecília Minayo:

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 1994, p. 90).

Dessa forma, entendendo formação, qualificação e autovalorização docente para além das estratégias esparsas de medidas neoliberais, mas como condições efetivas e qualitativas de formação, remuneração, carreira e condições espaciais e materiais de trabalho, definimos como **problema de pesquisa** a seguinte questão: *quais as repercussões e elementos contraditórios do PARFOR Letras Cametá, - PA, face aos interesses do capital e da classe docente em formação?*

Desdobrando a questão central temos como **questões de pesquisa**:

- Quais as especificidades da formação docente do curso PARFOR Letras e as relações destas diante do cenário de mais amplo de Estado gerencialista, em tempos de novas sociabilidades do capital? Como o PPC e os alunos egressos em seus depoimentos consubstanciaram essa relação?
- A formação no programa PARFOR do Curso de Letras Cametá, representou impacto na vida dos professores egressos em relação a si, ao seu trabalho ou à sua prática? Quais os mecanismos e/ou práticas do projeto que para os egressos condicionaram tais mudanças? Que elementos contraditórios se apresentam na formação desde a implementação até a organização curricular?

Os **objetivos da pesquisa** são os seguintes:

- **Geral:** descrever e analisar as especificidades, repercussão e elementos contraditórios do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) a partir da visão dos egressos de uma turma no município de Cametá-PA e do PPC do curso.
- **Específicos:**
 - analisar o papel e as especificidades do curso do PARFOR Letras Cametá na formação docente;
 - verificar o impacto das licenciaturas oferecidas pelo PARFOR, tendo como base a turma Letras Cametá, em relação à formação do professor na escola, na visão dos egressos;
 - analisar os elementos contraditórios inerentes ao próprio Estado capitalista em relação ao programa PARFOR.

Os dados foram gerados e analisados a partir da pesquisa do tipo social ou explicativa, cujo interesse está em revelar a natureza e os elementos e fatores que determinam ou favorecem a ocorrência de um determinado fenômeno (GIL, 2008; MINAYO, 1999). Por ser uma pesquisa social e de caráter eminentemente político, no sentido mais amplo do termo, a método histórico dialético é convocado para, dentro dos aspectos conjunturais, materiais e históricos, ajudar na compreensão do objeto estudado, tendo em vista a superação das prenoções e do senso comum sobre a realidade (KOSIK, 2011). O *lócus* de pesquisa foram os licenciados em

Letras turma Letras 2009 – Cametá-PA, seus discursos e documentos que institucionalizaram a formação dos mesmos. O contexto de estudo foi o programa PARFOR, no interior da Amazônia e o foco a formação/qualificação/autovalorização docente. O *corpus* é composto por documentos e discursos dos egressos, tendo procedimento de interpretações e organização dos dados uma versão da Análise de Conteúdo elaborada e adaptada por nós. Esse procedimento de análise e interpretação de documentos escritos e depoimentos proporcionaram a reconstituição de fatos e seus antecedentes, como também as formas institucionais e concepções do programa PARFOR. Por sua vez, o uso da técnica da entrevista semiestruturada possibilitou a compreensão dos sujeitos como licenciados numa disciplina em que já têm experiências e conhecimento prático de ensino.

De modo geral as seções a seguir abordam os seguintes aspectos das políticas públicas na formação docente: O primeiro analisa as relações históricas e conjunturais entre as políticas públicas educacionais e a formação docente. Para tanto, num primeiro momento, discute-se as particularidade do Brasil na dimensão mundial de políticas públicas educacionais e formação docente. Em seguida, as bases e o cenário das políticas públicas educacionais no Brasil. Posteriormente, serão analisadas as reformas no Estado brasileiro na década de 90 e as políticas públicas educacionais, assim como o papel das dos organismos internacionais nas políticas públicas educacionais brasileiras e, por fim, as políticas públicas educacionais voltadas para a formação docente no Brasil formação e valorização docente.

Já na segunda seção, as discussões giram em torno dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, como contexto e tipo de pesquisa; método de geração, triagem e análise dos dados e definição de algumas categorias analíticas utilizadas como ferramentas de análise.

A terceira e última seção apresenta as análises feitas a partir basicamente do projeto pedagógico do curso de Letras PARFOR e dos depoimentos dos egressos.

O quadro ou desenho da pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (1990), ajudam a delinear e visualizar de forma mais holística as etapas e os caminhos do estudo. De modo geral, esta pesquisa percorre as seguintes etapas:

Quadro 1 - Caminhos da Pesquisa (Adap. MARCONI & LAKATOS, 1990).

ESCOLHA DO TEMA	REVISÃO DA LITERATURA		
	COLETA DE DADOS	FASE 1	Elaboração e validação dos instrumentos de pesquisa
		FASE 2	Realização de entrevista e reunião de documentos (<i>corpus</i>)
	ANÁLISE DOS DADOS		Triagem e codificação dos depoimentos
			Categorização em unidades de contextos e unidades e registro.
			Interpretações das informações
			Apresentação e discussão dos resultados
	CONSIDERAÇÕES FINAIS		

Fonte: Marconi e Lakatos, 1990, adaptado pelo pesquisador

Em suma o quadro acima representa o caminho percorrido por esta pesquisa com o intuito de sistematizar de maneira coerente os aspectos teórico-metodológicos aos aspectos analíticos do trabalho como um todo.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E FORMAÇÃO DOCENTE

1.1 Políticas públicas e formação de professores

Nos anos pós 90, principalmente no Brasil, depois das discussões sobre a suposta crise fiscal do Estado, muitos mecanismos de ajustes gerenciais foram criados na tentativa de garantir um Estado mais flexível e dinâmico na condução de suas políticas, em face de crise do capital. Nessa direção, em busca da eficiência e eficácia das ações dos Estados Nacionais nos interessam mais de perto as políticas voltadas para a educação, principalmente aquelas que focalizam a formação docente no Brasil.

A tese é que as políticas públicas educacionais voltadas para a formação docente refletem em certa medida as demandas e interesses em pauta no cenário histórico e conjuntural em que foram forjadas, criando às vezes conflitos com interesses próprios de organismos internacionais que influenciam nas decisões estatais e aqueles oriundos dos movimentos orgânicos em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Assim resta-nos indagar: até que ponto os Organismos Internacionais e o grande capital influenciam nas agendas das políticas públicas nacionais voltadas para a formação de professores? Como tais políticas são implementadas e em que medida atendem aos interesses da classe trabalhadora?

Como nosso foco, neste trabalho, é tão somente questões relacionadas a políticas públicas educacionais as definiremos de antemão para posteriormente discutir suas dinâmicas e natureza.

Para Souza (2006, p. 28), não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. O próprio autor citar várias definições baseado em outros autores, vejamos:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre

política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Ainda segundo o autor, do ponto de vista teórico conceitual, a política pública configura-se como um campo multidisciplinar, pois possui variáveis diversas em que a explicação e o estudo extrapolam uma única disciplina, já que pressupõe análises de agendas, processos sociais, políticos, econômicos, etc.

Contudo, há um ponto a que se convergem todas as variáveis, segundo Souza (2006), as políticas públicas em sua essência sempre possuem ligação direta ao Estado, e é este que determina como os recursos serão gastos e em favor de quem.

Uma das questões que se coloca em termos do papel das políticas públicas é se estas são feitas para sanar prejuízo aos excluídos a fim de que possam emancipar-se ou, por outro lado, como argumenta Meksenas (2002), em que as políticas públicas não funcionam como um mecanismo ou estratégia criada e utilizada pelo Estado em favor dos mais excluídos a ascenderem socialmente, mas como uma estratégia utilizada pelo capital para se manter no poder sem muito incômodo pela parte periférica da sociedade.

Nas palavras do autor:

O conceito de políticas públicas aparece vinculado ao desenvolvimento do Estado capitalista e esse às relações de classe. No século XX, as políticas públicas são definidas como um mecanismo contraditório que visa à garantia da reprodução da força de trabalho. Tal aspecto da organização do Estado nas sociedades industriais, não traduz um equilíbrio nas relações entre o capital e o trabalho. (MEKSENAS, 2002, p. 77).

Assim, as políticas públicas funcionariam também como estratégias do capital a fim de acalmar possíveis manifestações sociais que pudessem causar prejuízos ou diminuir os lucros. Daí a importância de se estudar e compreender as políticas públicas a partir de uma visão mais holística que possibilite vislumbrar os elementos conjunturais desde sua agenda, passando pelos modos de sua formulação e implementação até sua avaliação.

Depois das definições de políticas públicas resta-nos conceituarmos o que são políticas públicas educacionais. Segundo Oliveira (2010, não paginado):

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Essa definição restringe educação apenas ao ambiente escolar. Nesse sentido, as políticas para esse campo estariam voltadas para a formulação e implementação de projetos como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc.

Neste texto tentaremos abordar essas questões fazendo, *a priori*, uma análise sobre a concepção de Estado Nacional e sua configuração em tempos de crise do Capital e mudanças ocorridas nas formas de gerenciamento de agendas estatais. Em seguida, tematizaremos as reformas no Estado brasileiro nos anos 90 e suas consequências nas elaborações de políticas públicas educacionais. Posteriormente, analisaremos mais de perto como e quais as relações entre as políticas públicas educacionais e políticas públicas de valorização docente e, finalmente, os principais elementos prós e contra das maneiras como as políticas públicas educacionais voltadas para a formação e valorização docente são elaboradas e implementadas no Brasil, pós 1990.

1.2 As bases e o cenário das políticas públicas educacionais no Brasil

As constantes crise do capital aliada as diferentes formas de atuação do Estado nos países centros e periféricos ajudaram a configurar, por assim dizer, as demandas, agendas, formulações e implementações de políticas públicas educacionais no mundo a fora, como também, não podemos deixar de lado, as constantes políticas de avaliação de programas e políticas públicas educacionais implementadas, tanto nos países centro quanto nos de periféricos.

Para muitos o limite das relações de desordem mundial pós-guerra e aliada às crises do capital e à desregulação econômica, resultado da crise somada às instabilidades políticas ideológicas, deixaram, nos países da periferia, uma sensação nebulosa e instável em relação aos rumos que deveriam ser seguidos na direção a

uma reinvenção da democracia e a um Estado forte, capaz de garantir a estabilidade financeira e política aos seus cidadãos, associada à garantia dos direitos sociais, dentre eles saúde, educação, saneamento, etc.

Diante das incertezas trazidas pelas crises do capital, da insegurança econômica e social, e da substituição, segundo Fiori (2003), do indivíduo-cidadão pelas grandes corporações nacionais e internacionais, as vontades nacionais dos Estados periféricos e notadamente do Brasil, passaram a ser balizadas por grupos cada vez mais burocratizados e tecnocratizados para quem a concorrência e o lucro sempre foram molas-mestra. Isso de certa forma afeta a autonomia do Estado em relação às demandas da sociedade civil, em detrimento aos interesses mais transnacionais e de mercado.

Na periferia da América Latina, o mesmo autor, argumenta que a crise, as incertezas e a desordem mundial, forjaram um movimento em que a reestruturação do Estado foi o carro-chefe. Contudo, a presença de regimes ditatoriais e totalitários, na maioria dos países periféricos da América Latina impossibilitou análise mais imparcial do Estado, já que as críticas do Estado em si, do seu papel enquanto mediador de interesses e promotor de políticas públicas, de suas tarefas para com a soberania a sociedade civil, foram ofuscadas pelas lutas em prol da democratização e redemocratização destes. Tudo isso teve como consequência uma bandeira de frente única que lutava pela democratização do Estado, principalmente o brasileiro, mas com grandes divergências quanto às funções e a reestruturação do próprio Estado.

Assim, entre liberais de um lado, cujo interesse era a velha e conhecida desestatização da economia e a individualização das forças do consumo, e de outro, uma vertente híbrida e progressista, que continha de socialistas aos pragmaticistas de esquerda de tendências keynesiana, que defendia um Estado intervencionista e mediador, o país se perdeu rumo a uma política consolidada de democratização.

Dessa forma, entre liberais e progressistas, o Brasil viveu um período confuso e nebuloso que desembocou numa industrialização tardia e numa redemocratização que tentara a partir da elaboração da última carta magna garantir os direitos do cidadão do Brasil há tempos negados pelos regimes anti-democráticos. É assim que segundo Fiori (2003, p. 24): “A relação entre desestatização e democracia, na América Latina, escreve sua própria história.” Entre regimes totalitários de um lado e regimes democráticos quase sempre eurocêntricos

em um contexto social heterogêneo e fragmentado, em grande medida pela exclusão social de seus direitos mais básicos como a educação. Esse na verdade é o pano de fundo de um cenário político social emergido nos anos 90, cuja base democrática em pleno amadurecimento condicionou uma crítica sobre o Estado bem mais ligada a sua natureza e menos sobre a sua relação política como a democracia.

É preciso ressaltar também que a relação entre Estado moderno dos países cêntricos e periféricos, no cenário capitalista no período pós segunda guerra mundial no que diz respeito ao papel assumido pelo Estado e a acumulação do capital, foi indubitavelmente diversa. Para Fiori (2003), as principais mudanças entre Estado moderno dos países cêntricos e periféricos estão relacionadas ao tipo de papel cumprido pelo Estado, tanto no que diz respeito ao movimento de acúmulo de capitais, quanto na reorganização periódica de estrutura de dominação que caracteriza o estado capitalista. Em relação ao papel do Estado nos países cêntricos e periféricos, verifica-se que historicamente e pragmaticamente o papel ser assumido pelo Estado dependeu em larga escala dos conflitos e crises ocorridas, principalmente pela dependência da estabilidade econômica exterior, como também internamente pela luta de frações de classes.

Como se pode notar, conflitos, crise, instabilidade econômica e lutas de frações de classe tem sido as molas propulsoras para o desencadeamento de agendas estatais direcionadas a formulação e implementação de políticas públicas que vão desde a reestruturação do próprio Estado a políticas cujo alvo é a sociedade civil, com a educação.

Desse modo, reconhecida as relações nem sempre amistosas que tencionam o Estado a agir de determinada forma, entenderemos com mais nitidez como nascem certas políticas estatais e o que elas podem representar para a sociedade civil. Ou seja, como as políticas públicas são gestadas a partir de um contexto sócio-político e econômica a nível mundial e como ela se apresenta em contextos mais locais e situados, e também em esferas diferentes como educação, por exemplo.

1.3 As reformas do estado brasileiro na década de 90 e as políticas públicas educacionais

O Estado brasileiro nos anos pós 90 passa por várias reformas, tendo como base a chamada crise fiscal na qual a maioria dos Estados Nacionais encontrava-se mergulhado, crise esta considerada, por muitos especialistas, como a causadora de outra crise maior que afetaria toda a sociedade capitalista⁴.

Foi no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que ocorreu o apogeu de uma levada de reformas do Estado brasileiro. Tanto é que foi exatamente nesse período que aconteceu criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) responsável pela redefinição do Estado Brasileiro, sob a coordenação de Bresser-Pereira. De modo geral, como já dissemos na introdução deste trabalho, defendia-se a modernização ou a necessidade urgente de modernização do Estado, com o intuito de materializar e estabilizar os mecanismos fiscais estaria assegurado o crescimento sustentável da economia. Daí o discurso governamental de um estado forte e eficiente, tão difundido na época para justificar medidas e reformas de caráter eminentemente neoliberal.

O texto *A Reforma do Estado nos Anos 90*, de Bresser-Pereira (1990), administrador de empresas, advogado e cientista político, nasce do contexto de crise em que o Estado brasileiro após uma série de ações por parte da agenda neoliberal em minimizar o estado diante da crise dos anos 90 em que claramente essa política do estado mínimo apresentava-se ineficiente em plena década de 90. Daí nasce a necessidade de reforma do Estado para além de suas atribuições clássicas: ser garantidor de propriedades e dos contratos da sociedade. Muito além dessas a nova organização do capital e dos meios de produção na era da globalização e da mundialização, o Estado teria de se incumbir de outras tarefas, explicitamente neoliberais, tais como: guardião dos direitos individuais e promotor da competitividade de mercado de cada país.

Assim no texto o autor elege com tema central o processo de reforma do Estado em curso em plena década de 90 e a sua fundamentação prática e teórica, a partir de uma lógica social e econômica. Para tanto sua tese é de que o Estado é

⁴ Na verdade para muitos autores a dita crise fiscal dos estados não passaria de uma manobra para camuflar a verdadeira essência da crise que teria a ver com o esgotamento do próprio modelo de produção capitalista.

fundamental para promover o desenvolvimento. Segundo Bresser-Pereira essa é a tese tanto da direita, quanto da esquerda.

Tendo como problema de estudo quatro aspectos básicos da reconstrução do Estado na década de 90, a saber: a delimitação de sua abrangência institucional e os processos de redução de seu tamanho, a demarcação de seu papel regulador e o processo de desregulamentação, o aumento de sua capacidade de governança e de sua governabilidade, o autor se utiliza do método histórico para auxiliar suas análises, segundo ele, o mais apropriado para análise de questões econômicas e políticas.

Como categorias de análise desenvolve algumas como: a distinção das atividades exclusivamente do Estado e outras de outros segmentos sociais; a diferença entre propriedade pública estatal e não-estatal; a conceituação das novas instituições que passariam a corpo o Estado em sua nova reconfiguração; as principais formas de controle econômico do capital, e por fim, a lógica do leque de mecanismos de controle que para o autor fundamenta a escolha de elementos constitutivos do Estado.

Bresser-Pereira (1990) conclui que o Estado reconfigurado pelas reformas dos anos 90 deve ter por base não apenas a proteção da competitividade, mas fundamentalmente a promoção da mesma. Seria um Estado eficiente numa sociedade capitalista em que o cidadão seria demandador de anseios que a própria sociedade impõe e que o Estado seria assim seu maior parceiro. Seria um Estado chamado de Estado Social-Liberal.

Entretanto, após o fracasso de medidas de Estado inspiradas em receituários neoliberais, a partir de 90, nos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil, qual redefinição do termo desenvolvimento no início do novo milênio? E o que forjou tal redefinição?

Um dos primeiros fatores que contribuíram para a redefinição do termo desenvolvimento foi a própria redefinição da visão unidimensional do termo economia. Assim diante das crises do capital as medidas pensadas para os estados em desenvolvimento sempre foram feitas a base de receituários com base em experiências em países desenvolvidos.

Romper com essa lógica imposta pelo capital e considerar as particularidades, inclusive e principalmente histórica de cada país em desenvolvimento coloca a um só tempo em cheque a visão unidimensional de

desenvolvimento assim com a deflagração de novas formas de se pensar o conceito de desenvolvimento, levando em conta políticas sociais de combate à pobreza, a desigualdade, etc..

Logo, apenas crescimento econômico não pode ser considerado como sinônimo de desenvolvimento, já que desenvolver-se pressupõe libertar-se e libertar-se pressupõe sair da condição de pobreza, analfabetismo, tirania, etc..

Por isso a questão do desenvolvimento econômico deve ser associada ao bem-estar social e comum, a seguridade social, a distribuição de renda e acesso democrático a educação e saúde, o que logicamente vai de encontro a lei do livre mercado. Logo, “Nessa perspectiva, o objetivo do desenvolvimento é, antes de tudo, a construção do bem-estar coletivo, o que implica compatibilizar as metas da satisfação individual e a da justiça coletiva”. (DINIZ, 2011, p. 504).

Nesse contexto, como já frisamos, nascem as reformas no campo educacional brasileiro⁵. Incorporando o discurso, particularmente, de grandes mecanismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), delegou-se a educação não apenas a missão de contribuir decisivamente para a superação da crise através da qualificação da mão de obra, em termos de flexibilização, eficiência e eficácia de trabalho, mas, sobretudo, e por outro lado, culpou-se a mesma educação pela desqualificação e despreparo de sua clientela, que ora saindo da escola encontrava grandes dificuldades e deficiência em termos principalmente de leitura e cálculo.

Foi, portanto, nessa conjuntura que as políticas de formação de professores entram em voga. Na medida em que a dita superação da crise passa a ser discutida a partir da implementação de estratégias corretivas baseadas na lógica do mercado com a adoção de mecanismos e princípios neoliberais como racionalização dos custos, competitividade, produtividade, lucratividade e flexibilidade. Desse modo, a escola, concebida como *instituição* fundamental na construção-transmissão de saberes teóricos e práticos, desenvolvendo habilidades e competências, se encarrega de instrumentalizar os alunos para agirem e atuarem de forma qualificada e competente no mercado de trabalho.

⁵ Ver: GALVANIN, Beatriz. **Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos.** Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/3708883/artigo-beatriz.pdf>. Acesso em: 09.11.2015, às 22h48min.

4 O papel dos organismos internacionais nas políticas públicas educacionais brasileiras

A partir dos anos 80, com o advento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e com o início da mundialização do grande capital, os Estados Nacionais passaram a ter sua autonomia, bem mais econômica que propriamente política, abalada. De modo geral, a transnacionalização das grandes corporações, o volatilidade do capital e o interesse estrangeiro cada vez mais localizado em economias periféricas, como a do Brasil, afetaram significativamente a agenda, formulação e implementação de políticas públicas, principalmente aquelas voltadas para a educação escolar: as políticas públicas educacionais.

Em um primeiro momento, no período pós-guerra, os países centro e os grandes organismos internacionais com o Fundo Monetário Internacional (FMI), impuseram como condição *sine qua non* para fazer grandes empréstimos de capital para países periféricos o cumprimento de determinadas metas e a implementação de determinadas políticas em detrimento de outras. Essa subordinação trouxe sérias consequências para a educação desses países, sobretudo porque se tentava uniformizar a educação de cada país para educação mundial comum (CEMC)⁶.

Assim, essa perseguição por uma cultura educacional global e universal, com a única saída para o desenvolvimento de países periféricos em tempos de globalização, passou a ser forte justificativa para a intervenção de grandes organismos internacionais em países em desenvolvimento.

Para De Oliveira (2006, p. 6):

A partir da década de 1990, o BM vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras. A evolução da agência se deve ao fato de ser grande estrategista da proposta neoliberal de desenvolvimento e ainda ser articuladora do intercâmbio econômico entre as nações, a referida agência comporta 180 países sócios, financiando projetos para o setor público e privado (FONSECA, 1997). A mudança do BM para o lado político-social se dá em decorrência de querer ultrapassar em termos de articulação política entre os países, o prestígio de outras agências internacionais (como aquelas ligadas a ONU) as quais detinham até 1970 o poder no diálogo mundial.

⁶ Refero-me a uma essa abordagem sob a designação “Cultura Educacional Mundial Comum” (daqui em diante CEMC), formulada John Meyer, seus colegas e estudantes em Stanford.. Os formuladores desta perspectiva defendiam que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos.

O que se observa, na verdade é que países como o Brasil, principalmente a partir dos anos 90, acabaram ficando condicionados aos acordos com tais organismos, com certas mediações, é verdade, mas sempre sujeitos a adotar medidas e políticas internacionais. Ainda sobre a questão a autora segue argumentando que:

A política educacional da década de 1990 foi marcada por vários acordos internacionais e pela implementação de projetos que visaram preparar o país para o desenvolvimento e competitividade internacional. A Conferência Mundial de Educação para Todos pode ser considerada como grande norteadora da política educacional do período, ela marca a adesão do Brasil ao grupo dos países em desenvolvimento, com necessidade de universalizar a educação básica e erradicar o analfabetismo, considerados pelos organismos internacionais como obstáculos para o crescimento e desenvolvimento do país. (De OLIVEIRA, 2006, p. 6).

Logo, a partir das considerações feitas até aqui fica evidente que o controle utilizado para com os países da periferia vai além do controle monetário, por assim dizer, na verdade há uma tentativa de criação de uma cultura que permeia as políticas e práticas educacionais bem direcionadas a um modelo que seja eficiente e eficaz e com custos cada vez mais baixos para o Estado ou que seja dado a iniciativa privada. Ora, além de político e monetário há notadamente uma tentativa de disseminar e criar um controle ideológico.

Mas, diante desses fatos, como fica a questão da autonomia do Estado? Há de fato alguma autonomia em tempos de uma economia cada vez mais dependente e globalizada?

Na visão de Atílio Boron na obra: *Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina*, publicada em 2006, o problema da autonomia do Estado não pode sequer ser adequadamente colocado dentro do marco teórico oferecido pela tradição liberal.

Primeiramente, segundo o autor, mesmo quando se trata de autonomia relativa é necessário que haja a concepção de uma dada realidade como um todo orgânico e complexo em que seus elementos sejam definidos a partir de relação complexas. Segundo, para o autor, nem mesmo Max Weber conseguiu fugir da lógica de liberal de conceber sociedade como a justaposição de partes diferentes, em que o interesse pluralista impera. Assim, a visada economicista e a liberal tende a encarar o Estado como representação neutra e transparente dos interesses

pluralistas e individuais, que sendo reducionistas e equivocadas, acabam por obscurecer o que o Estado teria de mais característico: a autonomia.

Portanto, as condições relatadas acima impossibilitam que se estabeleçam relações hierárquicas de elementos abstratos no trato científico já que elementos aleatórios e “livres” característicos da concepção de Estado liberal são irredutíveis a um padrão científico.

Por outro lado, do ponto de vista de Marx, em O manifesto Comunista (2005), de que o Estado seria o comitê da burguesia, o próprio Marx alegava que, em muitos casos, a burguesia em si não lidava com poder com “as próprias mãos”, segundo ele, por questões técnicas na maioria dos casos o poder e as estratégias governamentais são elaboradas por um grupo de tecnocratas e burocratas.

Se se pensar numa autonomia absoluta é claro que nos dias de hoje torna-se que impossível encontrar argumentos sólidos para a defesa de tal tese, porém se olharmos o Estado enquanto aquele que tantas vezes atua como mediador de conflito de classe, uma certa autonomia relativa, que as vezes soa com estratégia para manter a ordem e muitas vezes garantir o funcionamento do sistema vigente, pode-se até defender a relatividade autônoma que um Estado Nacional possa assumir, resta-nos indagar se mesmo nesses casos essa suposta autonomia não esta a serviço do capital.

1.5 As políticas públicas educacionais voltadas para a formação docente no Brasil e o programa PARFOR

Como já dissemos alhures, as políticas públicas educacionais como um tipo de política pública, são aquelas em que as estratégias estatais são traçadas na perspectiva de melhorias⁷ no campo educacional escolar.

No Brasil as políticas educacionais se proliferam, como também já dissemos na introdução deste texto, no período pós-guerra e principalmente no período das grandes crises mais recentes, sendo a maioria delas voltadas para questões que envolvem a docência, em especial a formação docente. Foi um período em que os grandes organismos internacionais responsabilizaram a educação pelo atraso ou sucesso dos países em todo canto do mundo. Assim, em grande medida, o professor passou a estar na berlinda como ator principal para este sucesso ou

⁷ Melhorias na concepção do Estado que nem sempre significa a mesma coisa para outros sujeitos do processo, como os professores e alunos, por exemplo.

fracasso educacional. Para a UNESCO, “os professores são a chave para qualquer reforma educacional” (UNESCO, 2005). Daí nasce a crescente preocupação com a profissionalização docente no Brasil, que entre outras coisas reconfigurou a própria profissão trazendo, não raras vezes elementos negativos para a classe. Em sua tese de doutoramento Campos (2002) faz uma crítica interessante. Segundo a autora:

A ampliação das atividades docentes que observamos no quadro brasileiro, não é fato isolado. Os relatos de experiências internacionais têm indicado que de fato, se vivem na atualidade, mudanças significativas, tanto no âmbito da escola como na formação dos professores. A afirmação da docência como profissão, como vimos anteriormente, divide autores e também professores, órgãos de representação, associações, sindicatos. Há, contudo, uma tendência crescente que aposta na profissionalização dos professores como um processo que adquire novos contornos e que inscreve, por isso, novas possibilidades de valorização do magistério. Esse “alargamento” das funções pode ser interpretado como uma possibilidade de ampliação na autonomia docente, pois a assunção dessas novas responsabilidades implica de forma mais direta o professor “como pessoa e como profissional” (NÓVOA, 1992). Todavia, é preciso considerar que, se por um lado esse “alargamento” traz possibilidades de maior autonomia e de controle sobre as atividades docentes, por outro, produz também intensificação do trabalho contribuindo para degradação das condições em que atuam milhares de professores. Interroga-se se essas condições possibilitam a profissionalização anunciada. (2002, p. 188).

Portanto, há de se notar que as políticas de formação docente estão alinhadas a interesses nem sempre nacionais. Nessa direção, para Malanchen & Vieira (2006, p. 30):

O governo brasileiro vem cumprindo as recomendações dos organismos internacionais para o campo educacional, em especial as do Banco Mundial que defende capacitação, prioritariamente, em serviço, em detrimento da formação inicial; mecanismos de controle de qualidade externos e internos, com ênfase em uma avaliação das competências dos professores e uso intensivo das novas tecnologias da comunicação e da informação lastreado na modalidade de educação à distância.

No ensino superior a preocupação com a formação docente no Brasil foi notória. Uma das políticas mais recentes de formação docente que foi implementada no Brasil foi Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, mas precisamente no seu segundo mandato (2007-2010), e implantado em 2009, através do decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, cujo objetivo seria o corrigir o quadro deficitário histórico da formação de professores existente no país. Essa concepção de correção aparece

explicitamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que no parágrafo 4º do artigo 87 alega que todos os professores devem ser habilitados em nível superior ou formados em treinamentos em serviço. De modo geral, pode se identificar no próprio site do PARFOR UFPA que o PARFOR, isto é:

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia dos entes federados.⁸

Atualmente sob responsabilidade da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o PARFOR é um programa nacional implementado pela CAPES em regime de colaboração com as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). Os cursos oferecidos pelo PARFOR são de três tipos: primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

Embora com algumas críticas ao programa PARFOR, como a de sobrecarregar o professor de nível superior das instituições de ensino superior do Brasil e ainda sobre a forma condensada de oferta de cursos, estudos precisam ser feitos para analisar o verdadeiro impacto de tal política na base em que é implantada, assim como para os egressos do programa.

O PARFOR começou oficialmente quando em julho de 2008, o MEC enviou um Ofício Circular GM/MEC nº 118/08 em que propõe a implementação de estratégias com o intuito “estimular arranjos educacionais no âmbito do estado, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação, envolvendo também as administrações municipais e as instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura” (BRASIL/ MEC, 2009). Tais medidas culminaram, de fato, na posterior elaboração do já mencionado aqui, Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que entre outras coisa institui a Política Nacional de Formação da Educação Básica, cuja finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais, é seu norte (BRASIL/ MEC, 2009b).

⁸ Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/2013-10-03-15-09-36/o-que-e-o-parfor>. Acesso em 1-.11.15, às 10h.

O PARFOR é um programa voltado para professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação superior na área de atuação, conforme o que dispõe a LDB 9394/96. O projeto oferece cursos superiores públicos e gratuitos aos professores sem formação adequada que poderão graduar-se nos cursos de primeira licenciatura com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação; de segunda licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação e; de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica são ministradas no plano, com cursos na modalidade presencial e a distância (BRASIL/MEC, 2009).

Para participar do programa o professor deve fazer primeiro sua pré-inscrição, podendo escolher até três cursos de graduação. A partir daí as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, tiveram que elaborar um plano estratégico para adequar a oferta das Instituições de Educação Superior à demanda dos professores tendo em vista as reais necessidades das escolas de cada região ou município.

Nesse sentido, há de se notar que o sucesso do PARFOR depende do grau de colaboração e parcerias entre o governo federal, as IES, e as secretarias estaduais e municipais de ensino, já que os critérios de seleção dos professores são estipulados conjuntamente nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, ou seja, cada Estado tem os seus critérios de escolha de seleção (BRASIL/MEC, 2009).

Todo o suporte técnico e financeiro para o bom funcionamento do PARFOR é regimentado pela resolução CD/FNDE nº 13 de 20 de maio de 2010, que estabelece as diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa para o corpo docente atuante no PARFOR, tanto nas graduações de primeira e segunda licenciatura, como nas formações pedagógicas. O custeio de tais bolsas fica, pela resolução citada, a cargo do FNDE, por meio da CAPES.

Com a tarefa de “induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de educação superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...]” (Lei nº 11.512/07, art. 2º, § 2), a nova configuração da CAPES legitima-a como a principal reguladora das políticas de formação de

professores. Dessa forma, caberá a CAPES gerir e regular todo o processo que envolve as IES, com seu quadro docente e infraestrutura; as secretarias estaduais e municipais com a criação das condições necessárias para que seus professores participem da formação.

O pagamento de bolsas feito pela CAPES para professor do quadro das IES, se dá da seguinte forma: com experiência comprovada de 3 (três) ou mais anos no magistério superior receberá bolsas no valor de R\$ 1.300,00 (hum mil e trezentos reais) mensais. Todavia, se o professor não comprovar experiência, mas tiver formação mínima em nível superior na área da disciplina e experiência de 1 (um) ano no magistério ou titulação de mestre ou doutor ou vinculação a programas de pós-graduação de mestrado e/ou doutorado, este receberá bolsas no valor de R\$ 1.100,00 (hum mil e cem reais) mensais. Cada docente só poderá receber até doze bolsas anuais, podendo ministrar, portanto, até três disciplinas no PARFOR. As bolsas começam a ser pagas no mês que o docente iniciar os trabalhos, sendo contabilizadas no total de 4 (quatro) bolsas para cada disciplina de sessenta horas trabalhada. (BRASIL/FNDE, 2010).

No Estado do Pará, o PARFOR pretende capacitar 40 mil professores que ainda não têm a formação que a Lei n. 9394/96 requer. Essa formação em serviço poderia ser feita seja em formação inicial ou continuada, ou através de cursos de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

Nos Estados as IES envolvidas que aderiram ao PARFOR no Pará foram; UEPA; UFOPA; UFPA e UFRA. No geral as licenciaturas estão sendo ofertados em mais de cinquenta municípios, que abrigam 51 polos. No estado do Pará os polos gerenciados pelo PARFOR são: Abaetetuba, Acará, Alenquer, Anapu, Augusto Corrêa, Baião, Castanhal, Concórdia do Pará, Gurupá, Igarapé Açu, Mãe do Rio, Marapanim, Monte Alegre, Nova esperança do Piriá, Óbidos, Portel, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São Feliz do Xingu, São Miguel do Guamá, Tomé Açu e Vigia. Já os polos UAB gerenciados pelo Estado são: Almeirim, Belém, Jacareacanga, Novo Progresso, Salvaterra, Santarém, Uruará e Cametá. Os polos UAB gerenciados por municípios são: Altamira, Barcarena, Benevides, Bragança, Breves, Bujaru, Cametá, Capanema, Capitão Poço, Canaã dos Carajás, Conceição do Araguaia, Dom Eliseu, Goianésia do Pará, Igarapé-Miri, Itaituba, Jacundá, Juruti, Marabá, Moju, Muaná, Oriximiná, Pacajá, Paragominas, Parauapebas, Ponta de

Pedras, Redenção, Salinópolis, Santana do Araguaia, São Sebastião da Boa Vista, Tailândia, Tucumã, Tucuruí.

Na UFPA a aprovação da oferta de vagas para os cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi instituída e regulamentada pela Resolução nº. 3.921, de 21 de dezembro de 2009 do CONSEPE de 27 de Dezembro de 2009, em consonância com acordo de cooperação Técnica firmado pela CAPES e a Secretária de Estado de Educação do Pará e a Universidade Federal do Pará, ocorrida em 28 de maio de 2009.

Os cursos de graduação do PARFOR começaram a ser ofertados na UFPA, no segundo semestre de 2009.

1.6 Formação e valorização docente: um olhar a partir das políticas públicas

Formação e valorização são dois termos que nem sempre podem ser considerados sinônimos, principalmente na dinâmica de políticas públicas dentro de um estado capitalista. Na verdade, a próprio termo formação já em si mesmo nem sequer representa em todos os seus usos o termo qualidade ou qualificação. A dinâmica instrumental e pragmática com que muitos cursos de formação são feitos são exemplos disso.

Certamente, pois, quando falamos de formação docente, esperamos que esta atividade possibilite a valorização do profissional em toda plenitude. Na verdade essa é uma utopia há tempos almejada. Porém a questão é: até que ponto as políticas de formação docente desembocam de fato na valorização do profissional da educação, mais especificamente professor? E até que ponto essa formação não está apenas adequando esse profissional para as novas formas de produção capitalista?

De certo a questão não é e nem deveria ser de fácil resposta, dada por um lado, a complexidade da reconfiguração constante do capital nos diversos lugares do mundo e sua relação estreita com as políticas de estado e logicamente com as políticas e concepção de educação a ser almejada, e por outro, pela precarização com essa profissão tem sido afundada no decorrer dos tempos.

No Brasil, por exemplo, Com base no Censo Escolar de 2007, e também em estudo publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL/MEC/INEP, 2009), o país contava naquele momento

com 1.882.961 de professores na educação básica, dos quais 1.288.688 com nível superior completo correspondendo a 68,4% do total. Destes, mais ou menos 10% não possuem curso de licenciatura e a maioria daqueles que a possui, não tem a formação compatível com a disciplina que lecionam. Como é final do ensino fundamental que os professores começam a lecionar matérias específicas, pode-se presumir que no ensino médio que esta proporção é maior. O INEP, ainda com os dados do Censo 2007, apresentou um perfil dos professores e professoras brasileiros da educação básica (BRASIL/INEP, 2009), vejamos (Cf. SCHEIBE, 2010):

- Cerca de 82%, ou seja, mais de um milhão e meio de docente sem regência de classe eram mulheres, perfil que varia à medida que se tomam como referência os diversos níveis da educação básica, da educação infantil ao ensino médio e educação profissionalizante;
- A média de idade é de 38 anos;
- Predomina o docente que atua em uma só escola, cerca de 80%, e em um só turno, cerca de 63%;
- 83% trabalham em escola urbana;
- Cerca de 84% da população docente trabalha na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais, em uma ou mais destas redes;
- Quanto ao nível da escolaridade, cerca de 68% do total dos docentes recenseados em 2007 possuíam diploma de nível superior completo;
- Quanto às áreas de formação com maior número de professores em relação ao total de docentes, foi possível registrar 30% formados em Pedagogia; 12% em Letras/Literatura/Língua Portuguesa; 7,5% em Matemática e 6,4% em História.

Somem-se a esse retrato preocupante, as atuais políticas de formação que deveriam amenizar a situação diagnosticada acima. Na visão de Leda Scheibe (2010) a inexistência de um *Sistema Nacional de Educação* no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a *profissão docente* se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada. Portanto, formação nem sempre equivale à valorização ou qualificação do trabalho docente. Em termos de políticas de formação é preciso cada vez mais pesquisas que desvele a verdadeira natureza das estratégias traçadas e os verdadeiros beneficiados com as implementações de programas que

se dizem benéficos a classe docente. No dizer de Kosik (2011) é preciso ir além da pseudoconcreticidade do mundo real. E isso só é possível através de certo esforço e também de um *détour* (desvio), a fim de se chegar nas formas de conhecimento da realidade onde a *representação* seja substituída pela *compreensão* crítica.

Entretanto, essa “existência real” oriunda da relação direta com a realidade e com o “pensamento comum” sobre ela “são diferentes e muitas absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno com a *estrutura* da coisa, portanto, com seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente.” (KOSIK, 2011[1976], p. 14). Assim deveriam ser as pesquisas cujo objeto são políticas pertencentes a uma agenda estatal tão cheia de meandros e interesses particulares.

Como considerações conclusivas desta discussão que fizemos nesta seção, vale ressaltar alguns pontos:

- As políticas públicas como quaisquer outras estatais estarão sempre dependentes de um modelo de estado em que estão inseridas como também a tendência política do que governa. Em todos os casos as influências dos organismos internacionais são inevitáveis, tem em vista a transnacionalização do capital e os interesses dos grandes grupos ou corporações que gerem os lucros e possuem poder na esfera política;
- Os países periféricos da América Latina tiveram ainda, no período pós-guerra, o agravante de junto com a questão de se pensar e criticar a redefinição e reestruturação do Estado, a questão da luta pela redemocratização do próprio Estado, tendo em vista a predominância na América Latina de regimes totalitários;
- A questão da discussão sobre o Estado e seu papel, assim como de sua autonomia, ficou cada vez mais nebulosa. Por um lado porque nas doutrinas liberais questão sequer pode ser colocada, como já disséramos em outro momento neste texto, e por outro, porque a partir de uma visão marxista o que pode parecer autonomia na verdade pode caracterizar estratégias do estado em manter e equilíbrio e, portanto, servir ao grande capital. Veja-se, por exemplo, alguns programas sociais que nascem mais para acalmar os ânimos sociais que propriamente para ajudar os sujeitos a ascender socialmente com dignidade e respeito;

- A reestruturação do Estado brasileiro proposta nos anos 90 não serviu de alavanca para o desenvolvimento do país, pelo contrário, inúmeros retrocessos principalmente na educação foram visíveis. Além disso, a ideia de desenvolvimento econômico pregado pelo estado mínimo e pela entrada da iniciativa privada na educação tem sido discutida e criticada duramente não só por organismos de esquerda, como também por estudiosos da área;
- Em relação às políticas de formação docente há que se pensar, estudar e avaliar até que ponto tais políticas se configuram como qualificação e valorização docente. Nesse caso, a ciência pode ser extremamente importante, já que a avaliação pelo próprio promotor da política pode ser ideologicamente enviesada.

Longe de esgotar o assunto às discussões e as perspectivas pelas quais as políticas públicas educacionais podem ser tematizadas, este texto pretendeu levantar algumas questões que pudessem dar visibilidade a alguns aspectos importantes e conjecturais de como as questões relacionadas ao agendamento, formulações, implementações e avaliações de políticas educacionais, carecem de nossa atenção. Notadamente, carece de atenção, particularmente, pela área de educação ser garantida pela mais importante carta do país: a Constituição.

Resta-nos, portanto, fazermos valer de fato o que de direito nos é garantido, lutando enquanto cidadãos para tal e discutindo e pesquisando com cientistas para desmascarar aqueles discursos que, constantemente aliado ao capital, tentam fazer parecer, um direito efetivo para o povo, quando na verdade são manobras e estratégias de fortalecimento apenas de uma minoria e das grandes corporações financeiras, da qual o grande capital se alimenta.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CONTEXTO DE PESQUISA, MÉTODOS E GERAÇÃO DE DADOS

A produção científica é inseparável da própria história do homem e de sua produção material. A pesquisa científica está influenciada pelas condições históricas de sua produção (inter-relações materiais, culturais, sociais e políticas) [portanto] [...] Os métodos não são neutros, eles carregam implicações e pressupostos que condicionam o seu uso, conduzindo a determinados resultados (GAMBOA, 2002).

2.1 O programa PARFOR como contexto de pesquisa: o caso da turma de Letras do ano de 2009, no município de Cametá-PA

Tendo como foco a turma de Letras PARFOR 2009, do campus de Cametá, a pesquisa é do tipo social (MINAYO, 1999) e tem como aparato filosófico-político e metodológico a abordagem histórico-crítica da realidade, mais especificamente através do método histórico-dialético. Os dados foram gerados a partir de análise documental e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa.

A turma em questão foi a primeira turma de LETRAS (Habilitação em Língua Portuguesa) formada no município de Cametá. Trata-se de uma turma de 31 alunos, todos em pleno exercício da profissão. Grande parte desses alunos não reside no município de Cametá, e muito menos em sua sede. Na ocasião do curso passaram semanas em quitinetes alugadas, já que a maioria deixam suas casas e familiares em outros municípios como Baião, Mocajuba e até mesmo em Nova Timboteua, nordeste paraense.

No início do programa muitos se queixavam que, ao se deslocarem para o município de Cametá, e muitas vezes, com o período letivo da graduação alongado, tinham ainda que pagar professores substitutos para ficarem em suas turmas nas escolas onde trabalhavam. Felizmente, depois de certo tempo, mais ou menos um ano, as Secretarias de Educação de cada município passaram a contratar os substitutos.

2.2 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa pode se definida, enquanto objetivo, como uma pesquisa explicativa (GIL, 2008) ou social (MINAYO, 1999). Pode ser considerada explicativa porque segundo Gil (2008) esse tipo de pesquisa visa identificar os fatores que

determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. É o tipo que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso, é o tipo mais complexo e delicado. É social por se tratar de uma pesquisa em educação, cujos sujeitos e fenômenos são condicionados pelas relações sociais que mantem no modelo de sociedade em que vivem.

2.3 Sobre o método de pesquisa

O método assumido remonta a própria postura e compreensão da realidade social estudado. Trata-se acima de tudo de um posicionamento político de compreensão e atuação social como sujeito histórico e situado. Nesse sentido, pela natureza da compreensão dialética e da totalidade dos fatos que emergem no contexto educacional brasileiro mais recente, mais especificamente do programa PARFOR, o método histórico dialético é aquele que pode possibilitar a compreensão do problema em estudo em suas mais íntimas relações com o todo e com a história.

As configurações históricas que as políticas de formação tem assumido precisam, para serem desvendadas, de um método capaz de ir além das aparências ou do real fetichizado. Para o filósofo Theco marxista Karel Kosik (2011) o mundo contemporâneo tem como característica ser o mundo da pseudoconcreticidade, onde há o predomínio de um “claro-escuro de verdade e engano”. No mundo da pseudoconcreticidade a *práxis*⁹, como atividade criativa e transformadora da realidade na perspectiva humano-social desvirtua-se numa atividade mecânica, abstrata, neutra e sem nenhuma relação com o trabalho como princípio criativo e educativo.

Porém, essa ruptura com o real concreto não é gratuita. Na verdade ela reflete a própria superficialidade da consciência e do pensamento do homem em relação ao mundo. Essa falsa consciência mascara a realidade concreta pelo fato de ser apenas “representativa” e não como um conhecimento concreto e conceitual ancorado numa visão crítica dos fenômenos. Esse método, portanto, parece ser o mais adequado para o estudo do nosso problema haja vista que as políticas e programas de formação e valorização docente, em contexto de reformas do Estado,

⁹ O conceito de práxis de Marx pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática - é prática *eivada* de teoria.

são cada vez mais complexas e contraditórios. Logo é preciso na pesquisa, transcender a noção primeira do fenômeno.

Para Kosik é preciso ir além da pseudoconcreticidade do mundo real. E isso só é possível através de um esforço e também de um *détour* (desvio), a fim de se chegar nas formas de conhecimento da realidade onde a *representação* seja substituída pela *compreensão* crítica. Isso se dá justamente porque o homem como ser cognoscente se apodera por meio dos sentidos, ou atividades prático-sensoriais da representação imediata que a realidade aparenta. Entretanto, essa “existência real” oriunda da relação direta com a realidade e com o “pensamento comum” sobre ela “são diferentes e muitas absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno com a *estrutura* da coisa, portanto, com seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente.” (KOSIK, 2011[1976], p. 14). Logo o *détour* (desvio) do plano puramente representacional do senso comum é visivelmente necessário para apreensão da totalidade concreta e da “coisa em si” ou “coisa mesma” e não da sua aparência fenomênica. Esse tipo de postura ou visão, segundo o autor é típico de uma práxis fetichista e utilitarista.

Essa práxis utilitarista notadamente típica do capitalismo tem como consequência ofuscar a realidade e a contradição das coisas em si, criando assim sujeitos acríticos e alienados. Do ponto de vista da pesquisa, essa postura se configura como um grande obstáculo para a construção do conhecimento crítico e dialético e do avanço da própria ciência. Esse obstáculo perpassa não apenas pela falta de rigor metodológico, mas também pela tendência sedutora e formalista de enveredar para o campo da pseudocreticidade, do conhecimento comum, das aparências fenomênicas da realidade e do mundo.

Ainda Kosik (2011, p. 37) alerta para o fato de que, apesar da afirmação de Marx, é comum ocorrer a equiparação do método de investigação ao método de exposição. Por isso esse autor apresenta os três graus do método de investigação para que não seja confundido com o método de explicitação: 1) minuciosa apropriação da matéria, incluindo todos os detalhes históricos aplicáveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna.

2.4 Procedimentos e técnicas de geração e tratamentos dos dados

Os dados foram gerados a partir da técnica de análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores egressos do curso de Letras PARFOR 2009.

Na análise documental os documentos são considerados registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo. (OLIVEIRA, 2007). Os documentos em nossa pesquisa serão necessários para analisarmos mais detalhadamente os documentos que institucionalizam o programa PARFOR, nesse caso o PPC do curso de Letras – Língua Portuguesa (UFPA).

Já o uso da técnica da entrevista se dará na tentativa de compreender como os sujeitos se colocam enquanto licenciados numa disciplina em que já eram professores e como isso poderá transformar suas práticas. Para (GASKELL, 2008) a entrevista deve ser concebida como processo dialético entre entrevistado e entrevistador, isto é:

[...] um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o (s) entrevistado (s) como o entrevistador estão, de maneiras diferente, envolvidos na produção de conhecimento (GASKELL, 2008, p. 73).

O tipo de entrevista será a semiestruturada que, segundo Minayo (1999, p. 108), “[...] combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistador tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador.” Para a pesquisa concebemos a entrevista semiestruturada como a mais propícia no contado direto com os professores por dois motivos. Primeiro por possibilitar uma abordagem mais aberta sobre o tema e segundo, por deixar o entrevistado mais a vontade quando da utilização do instrumento gravador, a fim de que possa ser o mais natural possível.

Essa concepção dialógica de entrevista, por meio da qual sujeitos sócio-historicamente situados interagem e co-constroem significados e realidades discursivas (BAKHTIN, 1992), possibilita, ainda, aplicação de questionamentos denominada por MACEDO (2006) como *etnopesquisa crítica*, que, oriunda da etnografia, tem a pretensão de “compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas intersubjetivamente edificadas e edificantes, em meio da *bacia semântica* culturalmente medida. (p. 09). Do ponto de vista teórico essa concepção de entrevista e de interação verbal rejeita logo de partida a concepção tecnicista de entrevista de cunho basicamente positivista.

Abaixo quadro sinóptico da escolha de um tipo de pesquisa que necessariamente deve estar em consonância epistemológica e teórico-metodológica, com o tipo de pesquisa e com o método utilizado, assim como, evidentemente, com a natureza do tema pesquisado.

Quadro 2 - Escolha do tipo de entrevista (adaptado de OLIVEIRA et.al., 2010, p. 47).

ESCOLHA DO TIPO DE ENTREVISTA	
Intencionalidade	Tipo de entrevista
Estar coerente com o tipo de pesquisa a ser realizada	a) quanto aos sujeitos: individual - história de vida - depoimentos coletiva - grupo focal b) quanto ao tipo de pergunta: estruturada não estruturada ou aberta - não diretiva - diretiva (semiestruturada)
Atender aos objetivos de pesquisa e responder ao problema levantado para as investigações	
Ter claro o que pretende conhecer e quem são os sujeitos participantes.	
APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS	
Pesquisa etnográfica Pesquisa colaborativa Estudo de caso Etnopesquisa crítica Pesquisa ação	

Em relação ao modo de interpretação dos dados foram adotados, neste trabalho, os procedimentos da Análise do Conteúdo (doravante AC). Trata-se de uma vertente mais contemporânea da Análise do Conteúdo, pois como argumenta

Maria Laura Franco (2012), até a década de 70, a AC era demasiadamente ancorada nos parâmetros científicos positivistas, em que o rigor de uma ciência era medida pelo nível de objetividade, quantificação e neutralidade, em relação ao objeto e métodos de pesquisa. Para além dessa perspectiva, a Análise do Conteúdo que nós utilizamos tem como característica a superação dessa visão tecnicista e neutra da tradição positivista. O procedimento mais crítico da Análise do Conteúdo encara os dados em toda sua complexidade histórica e social, entre sujeitos também situados e organizados sócio-historicamente em um determinado espaço e/contexto histórico. Assim:

A análise do conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida como construção do real de toda sociedade e como expressão da existência humana, que em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional em linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2012, p. 13).

Portanto, esse modo de conceber a linguagem, muito além da pura representação psicológica ou como mera forma sistêmica de comunicação e assujeitada¹⁰ pelo sistema de formas abstratas, por meio do qual se codificava os significados sempre lineares, mas substancialmente encarando a linguagem como próprio produto/processo de interação humana por meio da qual imprimimos nossa marca no mundo, como também construímos mundos através e por meio dela. Não é a toda que o filósofo marxista Mikhail Bakhtin (2000) argumentava que não são meras palavras que pronunciamos, mas sim coisas boas ou más importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. Mas essas mesmas coisas só poderão ser acessadas indiretamente¹¹ à medida que reconhecemos e interpretando o material linguístico, a palavra¹² não meramente como um sinal que possui uma única significação linear em quaisquer contextos, mas como um signo, que possui uma forma e um tema. A forma é o material linguístico linear, decodificável, já o tema do signo possui ancoragem contextual e ideológica, pois está ancorado no contexto real e concreto da produção linguística refletindo e refratando interesses quase sempre contraditórios.

¹⁰ Sobre as concepções de linguagem e assujeitamento do sujeito ver (KOCH, 1998 - Inter-ação pela Linguagem).

¹¹ Somos animais de linguagem e de cultura. E animais de linguagem e de cultura não podem ser acessados diretamente. São sujeitos que representam, encenam, interpretam, (re)significam constantemente os significados produzidos, situadamente, através da linguagem.

¹² Palavra no sentido genérico, ou seja, produção linguística situada e carregada de conteúdos socioideológicos, que difere do puro sinal ou produção linguística apenas do ponto de vista fisiológico.

Para Bakhtin (2000), o estudo das ideologias através da psicologia individual deve considerar, antes de tudo:

que a palavra é um fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda a palavra é absolvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligada a essa função, nada que não tenha sido gerada por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social (p. 36, grifo do autor).

É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for. (p. 38, grifo do autor).

Assim a natureza formal do signo linguístico saussureano¹³ deve ser (re)significada a partir do conceito de tema e significados essencialmente ideológicos forjados na materialidade discursiva dos contextos sociais situados e históricos. Logo, os discursos dos egressos que são o material concreto desta pesquisa, serão considerados como palavra viva e carregada de sentidos e impressões ideológicas, no dizer de Bakhtin (2000), uma palavra, um signo carregado de um índice valor construído em um horizonte social concreto e muitas vezes contraditórios.

O objetivo de analisar e compreender repercussões e contradições na implementação de um programa, uma prática ou um ato social qualquer, pressupõe necessariamente a compreensão da natureza e do próprio objeto de pesquisa e procedimento de interpretação como dialógico e histórico. Assim, de acordo com a argumentação de Bakhtin, o estudo das ideologias a partir da palavra carece de um desdobramento teórico-epistemológico capaz de ir além da pura identificação da significação natural de uma palavra, como ocorrer em um grito de dor, por exemplo, mas implica em pôr em questão as significações refratas na e pela linguagem. É nesse mesmo sentido que Franco (2012) esclarece a diferença entre **significado** e **sentido**. Para a autora:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica atribuição de um significado pessoal e objetivado que se caracteriza na prática social que se manifesta a partir das

¹³ Para Ferdinand Saussure (1916) em seu Curso de Linguística Geral, o signo é algo que representa algo, tenho duas faces: o significante (imagem acústica dos traços emitidos), e o significado (imagem conceitual de um dado da realidade. Assim o signo seria uma entidade puramente psíquica e abstrata. A revisão dessa ideia de signo foi feita com mais propriedade pelo filósofo marxista Bakhtin (2000), para quem o signo é antes de tudo um produto da relação material situada e concreta entre homens e mulheres socialmente organizados.

Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (p. 13).

Nesse caso, a partir da consideração entre significado e sentido pela autora, a mensagem linguística, ponto de partida para as inferências que se dão a partir da contextualização da palavra (no nosso caso palavra falada, pois analisaremos depoimentos de egressos), será o objeto concreto (*corpus*) de análise, juntamente com outras palavras (escritas), dos documentos a serem analisados nesta pesquisa.

Desse modo, tais significações são de natureza ideológicas e, portanto, transcendem a psicologia individual e se ancoram na psicologia social mais ampla, em nosso caso no grupo de professores recém formados pelo programa PARFOR. Nesse sentido, os depoimentos dos informantes mesmo se caracterizando a partir da consciência individual de cada um é um fato socioideológico. Nas palavras de Bakhtin (2000): “*a consciência individual é um fato socioideológico*” (p. 35, grifos do autor). E por ser socioideológico pode ser um elemento capaz de fornecer pistas sobre as contradições e repercussões sociais de um dado fato social, ou seja, a partir da objetivação de um concreto pensado e relevante para compreensão das relações entre um projeto pensado e implementado em contextos diversos, tanto do ponto de vista infraestrutural, como do horizonte social afetado.

Tendo explicitado a concepção de Palavra que será usada na pesquisa, assim como o procedimento de análise do conteúdo da palavra dos informantes, há que se fazer, mesmo com certa brevidade, a conceituação de “contexto”, isto é, do que significa contextualizar a palavra com intuito de compreendê-la dentro de um horizonte social definido, que possibilitará compreensão dos elementos mais íntimos da relação entre repercussão e contradição, muito além do senso comum ou das noções primeiras.

Nessa direção, ainda de acordo com (FRANCO, 2012, p 12), “o ponto de partida análise do conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, documental ou diretamente provocada.” Esse ponto de partida possibilita o objetivo maior da análise do conteúdo que é fazer as devidas inferências. De acordo com Bardin (1977, p. 38): “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção de mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).”

Para Franco (2012) uma vez definidos objetivos de pesquisa, delineado o referencial teórico-metodológico e definido o material a ser analisado dos dados a análise de conteúdo possui algumas unidades de análise, é preciso tomada de decisões técnicas por parte do pesquisador. Em se tratando de análise de conteúdo deve-se definir as unidades de análises: a) **unidades de registro e unidades de contexto**.

A primeira refere-se a menor unidade do conteúdo registrado. Pode ser caracterizada de acordo com as hipóteses e tipo de investigação. As unidades de registro podem ser **palavras, temas, personagens, itens**, etc. Já as unidades de contexto são consideradas o pano de fundo, responsáveis principalmente por possibilitar as inferências feitas pelo pesquisador a partir das unidades de registro. É segundo Franco (2012), a parte mais ampla das unidades de registro. Nesta pesquisa além das unidades de Contexto e de Registro adicionamos mais uma unidade de análise intitulada de **conteúdo proposicional**¹⁴, obtido pela interpretação das duas unidades anteriores. Criando, assim, uma ferramenta de análise um pouco mais sofisticada, a nosso ver, do que a já existente na AC mesmo a mais recente. Trata-se da colocação, como ferramenta de análise, do conteúdo proposicional dos discursos analisados, tanto do discurso formal do PPC, quanto dos discursos dos egressos. Ou seja, inclui-se o conteúdo proposicional que se configura como a interpretação do pesquisador a partir das unidades de contexto como também das unidades de registro.

A tematização do termo conteúdo proposicional teve seu auge com os estudos oriundos da pragmática de ação ou acional. A teoria dos Atos de Fala, destoa da qual surge o conceito de conteúdo proposicional, teve seu início na década de 60, no interior da filosofia da linguagem e da pragmática. Seus maiores expoentes foram os Filósofos da Escola de Oxford, dentre eles o inglês John Austin (1911-19060) e John Searle para quem todo ato de linguagem implica necessariamente uma ação, ou seja, todo “dizer é fazer”.

¹⁴ Mesmo com as críticas à pragmática da ação, denominação dada à levada de estudo onde foi forjado e tematizado, o conceito de conteúdo proposicional, principalmente pelo fato de a noção de contexto ser um tanto pré-concebido e bastante formalizado, nosso interesse é o de sistematizar a inferência a partir da unidade de registro tendo como fundo a Unidade de Contexto. Nesse sentido, ao lançar mão desse conceito operacional Conteúdo Proposicional, pretende-se, não apenas ficar nesse primeiro conteúdo inferido, como tradicionalmente e comumente se faz na análise da pragmática acional, mas e, sobretudo, ter tal inferência como ponto de partida para a compreensão mais profunda do discurso em análise.

Segundo Austin (1975), toda enunciação é um ato de fala (*speech acts*) que consiste em outros três atos, baseados na ideia de que quando alguém produz linguagem faz necessariamente três coisas: tem algo a dizer, expressa linguisticamente este algo a dizer e, de alguma forma, espera uma reação do Outro. Assim tem-se:

a) **Ato locutório**: o que se diz (locução)

b) **Ato ilocutório**: o que se faz no dizer, de uma forma convencional e de acordo com regras da língua.

c) **Ato perlocutório**: o que se faz através do dizer; efeitos não necessariamente convencionais.

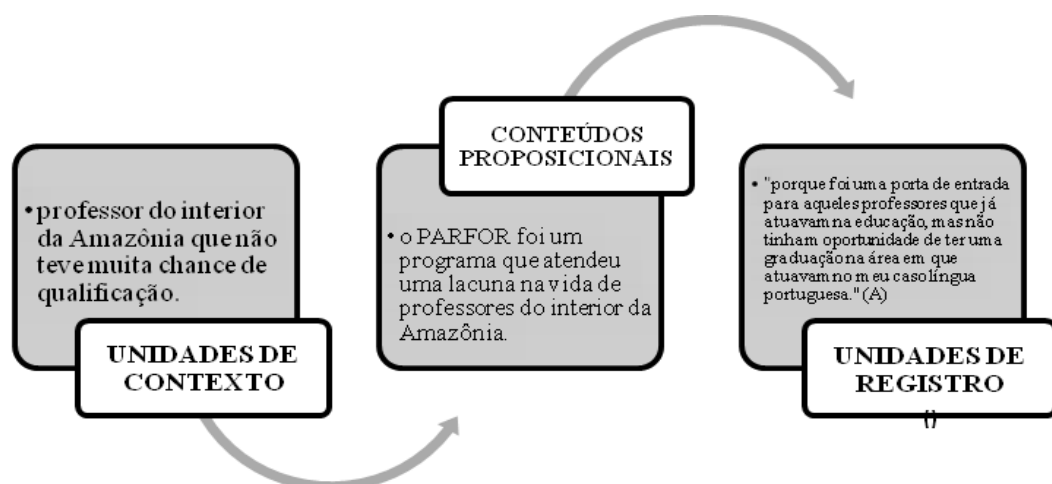
Dessa forma, todo Ato de Fala ($F(p)$) tem uma Força ilocucionária (F) e um **conteúdo proposicional** (p), isto é, o conteúdo proposicional consiste na predicação de um ato e seus elementos referenciais.

Exemplo: *A crença de Gilmar é que seu aluno seja aprovado.*

Podemos abstrair desse Ato de Fala que o CONTEÚDO do desejo de Gilmar é a PROPOSIÇÃO de que seu aluno seja aprovado. Dessa forma, temos o Conteúdo Proposicional de uma dada Força Ilocucionária que foi aplicada no ato de fala exemplificado.

Em nossa análise teremos o **conteúdo proposicional** como produto das inferências feitas a partir das unidades de registro e de contexto em relação às categorias analítica de pesquisa, definidas *a priori*, assim como as categorias empíricas, definidas *a posteriori*, que veremos mais adiante nos tópicos 2.6 e 2.7. Assim temos:

Figura 1 – Modelo de inferência feita a partir do conteúdo proposicional em relação à unidade de registro e de contexto



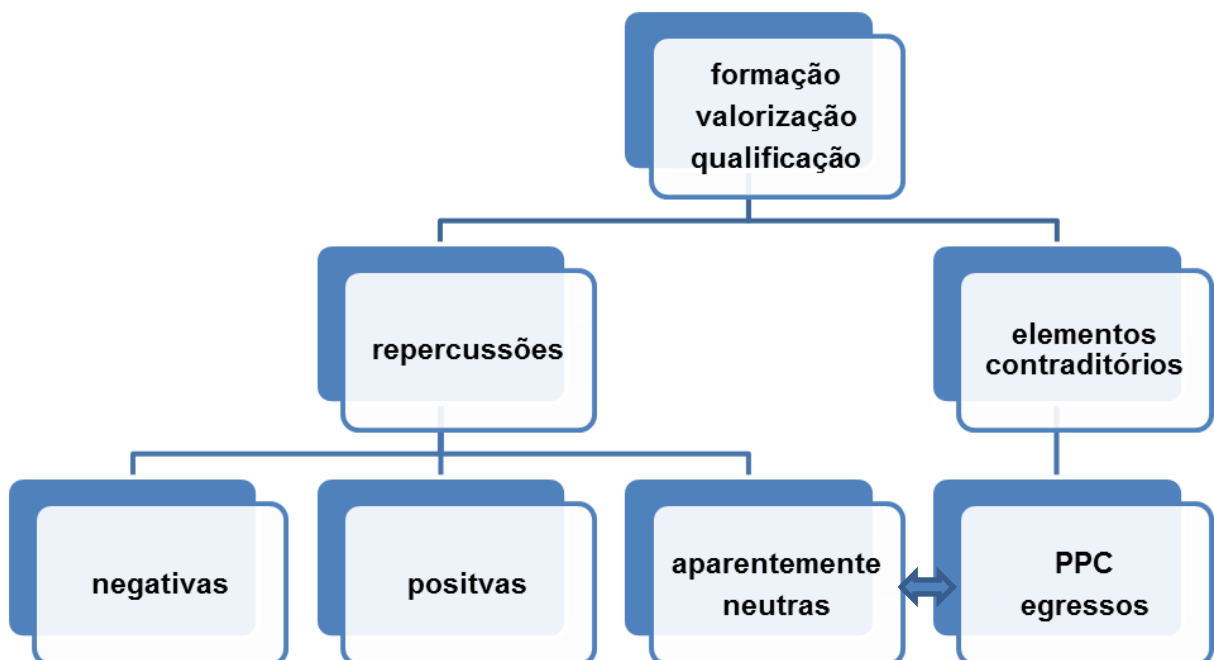
Fonte: ferramenta de análise criada pelo pesquisador

Diante do processo de categorização e organização dos conteúdos triados nos documentos e depoimentos, definimos alguns **indicadores** tanto da categoria FORMAÇÃO, QUALIFICAÇÃO, quanto da AUTOVALORIZAÇÃO docente. A definição de indicadores tem o papel de ajudar na sistematização dos conteúdos das mensagens, como também criar mais rigor metodológico para a pesquisa. De acordo com Franco (2012) os indicadores tidos como menção a um conteúdo podem ser interpretados tanto pela sua frequência nos dados, como pelo conteúdo latente, ou seja, aqueles implícitos na mensagem.

De modo mais sistemático os indicadores dessas categorias poderão aparecer como inferências nos conteúdos proposicionais. São eles: **repercussões** *positivas, negativas, aparentemente neutras*; **contradições** *na concepção de educação do programa, na concepção de formação analisadas no ppc e no discurso dos egressos*.

A seguir, o quadro de indicadores organizacional definidos:

Figura 2 - Indicadores relevantes definidos



Fonte: criação do pesquisador.

Uma vez definidas as categorias analíticas a serem utilizadas na interpretação dos dados, temos as seguintes fases do procedimento análise de conteúdo: 1. A **pré-análise** momento em que triamos documentos e entrevistas, formulamos algumas hipóteses e categorias analíticas com base no método materialismo histórico como: contradição, totalidade e história; 2. **Categorização** dos dados triados: momento em que definimos as categorias empíricas que nortearam o roteiro de entrevista e são temas centrais nos depoimentos dos egressos; 3. **Codificação** das unidades de análise em: unidades de contextos e de registros e conteúdo proposicional e, por fim: 4. A **análise**: momentos de interpretação e elaboração de inferências, e discussão de dados relacionando-os ao problema de pesquisa.

A seguir o quadro sinóptico das fases do procedimento Análise do Conteúdo:

Quadro 3 – Fases da AC (Análise do Conteúdo) (adaptado de BARDIN, 1977).

Escolha de documentos e entrevistados. Formulação de hipóteses Elaboração de categorias gerais e indicadores	Criação do sistema de categoria	Codificação dos dados em unidades de registro e unidades de contexto	Interpretações e conclusões
Categorias analíticas	Categorias empíricas	Unidades de análise, Registro e contextual	Inferências e discussões

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir de Bardin (1997)

A seguir o quadro de documentos e depoimentos que deram corpo aos dados da pesquisa.

2.5 Documentos, depoimentos e sujeitos da pesquisa

Para a constituição do *corpus* foram analisados os seguintes dados:

Quadro 4 - Documentos analisados

ID	DOCUMENTO
DEC 6.755/09	O decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica. Documento base para a criação do PARFOR, em 2009.
LDB – 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, mais precisamente o parágrafo 4º do artigo 87 que institui a necessidade de qualificação docente.
PPC	O Projeto Pedagógico do Curso de Letra PARFOR do Campus Universitário do Tocantins – Cametá (UFPA).

(continuação)

ID	DOCUMENTO
DCAP	Dados sobre o PARFOR no sítio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Tais documentos foram selecionados por serem elementos que de alguma forma institucionalizaram o programa PARFOR, na medida em que foram os responsáveis direta ou indiretamente pelo desembocar da proposta que o PARFOR representa, muito pela intenção de reparo do próprio Estado, como constante no parágrafo 4º do artigo 87 da LDB 9394/96, como também pelo resultado dessa força de lei que tem com produto, por exemplo, o decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, como também em nível mais micro o Projetos Pedagógico do Curso do PARFOR (PPC).

Esses dados, portanto, tornam possível a articulação de depoimentos de egressos com elementos mais institucionalizantes, que por sua vez se acham ligados a elementos mais macro, como a concepção políticas do Estado na produção e gerenciamento de programas voltados, no nosso caso, para a formação docente. Ademais tais documentos configuram também um olhar para a totalidade e para as relações dialéticas que estes podem ter em relação aos elementos mais específicos da pesquisa, como os objetivos e concepções dos egressos a respeito da formação recebida.

Por outro lado, os depoimentos são as peças-chave da pesquisa, pois foi a partir deles que traçamos as teias de relações para a compreensão mais concreta do problema a que este trabalho se propõe a tematizar. Foi o discurso dos egressos o ponto de partida para o confronto com aquilo que apareceu institucionalizado no PPC.

Os roteiros de entrevistas foram aplicados a 4 (quatro) professores egressos do curso de Letras 2009 – PARFOR, do Campus de Cametá. A escolha destes foi feita levando em conta os seguintes critérios:

- estar atualmente exercendo a função em sala de aula;

- ter o maior tempo de experiência em sala de aula¹⁵;

Quadro 5 – Informantes selecionados

ID	SEXO	PROCEDÊNCIA	SÉRIE	TEMP.SERV.	DISCIPLINA
A	FEM	ZONA RURAL	5 e 6 ANO	10	PORTUGUÊS
B	FEM	ZONA RURAL	5 ANO	18	PORTUGUÊS
C	FEM	ZONA RURAL	8 ANO	8	PORTUGUÊS
D	FEM	ZONA URBANA	7 ANO	15	PORTUGUÊS

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Os professores informantes da pesquisa são todas do sexo feminino. Na verdade a turma Letras PARFOR 2009 era composta de 80% mulheres que em sua grande maioria tiveram uma infância comum: dificuldades em se manter e se formar na escola, algo típico de filhos da classe trabalhadores rural do interior da Amazônia. São mulheres que tiveram suas primeiras experiências escolares em salas de aulas improvisadas e multisseriadas na região ribeirinha e rural. De famílias humildes se consagram com a primeira geração a ter nível superior da família e, portanto, acesso a bens culturais mais diversificados. A trajetória escolar dessas, hoje professoras, foi regada a muito esforço e perseverança em meios aos supletivos e necessidades de superação e enfrentamentos das condições nem sempre favoráveis para elas na escola. Com o apoio da família viram no magistério uma oportunidade de profissão e desejo de atuação social na comunidade onde vivem. A vinda para a cidade cursar PARFOR é a marca desse esforço dessas professoras guerreiras que tem sede de conhecimento e aprimoramento de suas práticas pedagógicas em suas escolas muitas vezes esquecidas nesse mundão que é o interior da Amazônia.

2.6 Categorias analíticas de análise dos dados

Para Kopnin (1978), as categorias de pesquisa devem ser elaboradas a partir do objeto em estudo e devem sempre visar e facilitar a análise e a compreensão do objeto. As categorias por natureza têm um caráter objetivo, pois são um norte para o pesquisador durante a pesquisa.

¹⁵ Priorizamos professores com maior tempo de serviço na docente por acharmos que quanto maior experiência em sala de aula maior a repercussão da formação recebida pelo PARFOR na vida desses professores, tendo em vista que o tempo histórico da trajetória escolar pode influenciar no modo como os professores encaram a formação em serviço tardia, mas necessária, segundo eles próprios.

As categorias analíticas são aquelas que expressam as relações sociais fundamentais e dão suporte ao conhecimento do objeto. Como base no materialismo histórico-dialético trabalharemos com as seguintes categorias: a totalidade, a história, a contradição.

A totalidade como já mencionamos alhures só interessa como ferramenta teórico-metodológica por ter com princípios a complexidade, a diferença, a inacessibilidade que corrobora unidade na diversidade. Em outras palavras, busca-se apreender o objeto em toda a sua abrangência, em um processo de compreensão e de explicação de todas as suas correlações e mediações. Ao mesmo tempo em que vê a realidade como um todo coerente, compreende e analisa partes desse todo. (BAPTISTA, 2010).

Para Marx o “Concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações. A unidade na diversidade. O concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação”. (MARX, 2011 [1958], p. 54). Para Marx todo fato social é um fato histórico. Logo a historicização e a contextualização de qualquer objeto é fundamental se se quer investiga-lo em toda sua complexidade. O PARFOR, por exemplo, tem uma história, nasce dentro de um contexto, de uma conjuntura histórica específica e situada com quem matem relações diretas.

Já o princípio da contradição inerente à dialética marxista é importante por negar o determinismo e as relações reprodutivistas entre elementos de um mesmo campo social. É assim, por exemplo, que embora programas sejam pensados numa perspectiva estritamente instrumentais e pragmáticos podem em algum momento do percurso propiciar outra coisa que não a pensada pelos seus idealizadores. Essa é a máxima da contradição inerente a toda relação social.

2.7 Categorias empíricas de análise dos dados

Como categorias empíricas começamos a defini-las, já tendo em vista o início da triagem e organização dos dados. Elas são construídas com finalidade operacional, muito mais a partir do trabalho de campo.. São elas:

- A IMPLEMENTAÇÃO do PARFOR como programa de formação docente no contexto da reestruturação do Estado, a partir da década de 90;
- A relação FORMAÇÃO/QUALIFICAÇÃO a partir do programa PARFOR no curso de Letras no município de Cametá;
- AUTOVALORIZAÇÃO do profissional de Língua Portuguesa e sua relação institucional enquanto já docente e sua escola.

2.8 Quadro organizacional das categorias, unidades de análises e indicadores relevantes da pesquisa

Uma das características do procedimento Análise do Conteúdo é o rigoroso estabelecimento de formas organizacionais de tratamentos dos dados. A definição e a apropriação desses instrumentos pelo pesquisador pode ajudar na compreensão e sistematização das interpretações. A sedução pela formalização extrema que modelos de sistematização científica podem proporcionar deve ser rejeita quando se compreende a realidade social como fruto de complexas relações históricas e ideológicas por meio das quais as pessoas circulam e interagem através da linguagem. No caso de professores recém-formados uma gama de conhecimentos e procedimentos que lhes são apresentados e discutidos no curso de formação, afeta diretamente a maneira de olhar o mundo e as realidades específicas como uma política pública da qual fazem parte.

Sem querer engessar os discursos dos professores e o discurso inerente ao PPC e após o delineamento dos elementos principais da pesquisa em categorias, unidades de análises e indicadores pertinentes para a elaboração de interpretações mais refinadas, temos os seguintes quadros, que representam todo o processo metodológica da pesquisa:

Quadro 6 - Quadro organizacional das categorias, unidades de análises e indicadores relevantes da pesquisa para o *Corpus* documental (PPC – LETRAS PARFOR – RELATÓRIO PARFOR).¹⁶

CATEGORIAS ANALÍTICAS	CATEGORIAS EMPÍRICAS	INDICADORES	ÍNDICES	UNIDADES DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL (inferências)	UNIDADES DE REGISTRO
TOTALIDADE HISTÓRIA CONTRADIÇÃO	FORMAÇÃO QUALIFICAÇÃO VALORIZAÇÃO	REPERCUSSÃO	POSITIVAS	PPC produzindo a partir do PPC dos cursos regulares da UFPA, baseado numa Resolução do Conselho Nacional de Educação.	O estágio do parfor-letas possibilitado um trabalho mais coletivo e abrangente na escola, tenho como foco não apenas o estagiário, mas o professor da turma, a escola como um todo.	<i>O estágio Supervisionado no PARFOR rompe, também, com o ciclo tradicional dos estágios – observação, regência e participação – em que normalmente se identificam supostos erros da escola, sem que haja mudanças na escola, nem acréscimos aos estagiários e assume um estágio participante: docência compartilhada</i>
			NEGATIVAS	PPC produzindo a partir do PPC dos cursos regulares da UFPA, baseado numa Resolução do Conselho Nacional de Educação	Considera o mundo do trabalho e as questões de ensino como pontos centrais para se levar em conta no fazer pedagógico. Não há menção explícita sobre a concepção de educação adotada	
			NEUTRAS	X	X	X
		ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS DIALOGISMO	IMPLEMENTAÇÃO FORMAÇÃO	PPC produzindo a partir do PPC dos cursos regulares da UFPA, baseado numa Resolução do Conselho Nacional de Educação	Propõe análise crítica do objeto de estudo para a formação profissional, mas não se historiciza a própria formação.	- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; - visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;

Fonte: elaborado pelo pesquisador

¹⁶ Tendo em vista que no materialismo histórico todo Ser social é material, logo possui uma existência concreta e objetiva, a teoria não existe isolada do método. Assim, categorização deste quadro é apenas metodológica. Ou seja, para demonstração das categorias e ajudar na sistematização, organização e análise dos dados.

Quadro 7 - Quadro organizacional das categorias, unidades de análises e indicadores relevantes da pesquisa para o *corpus* discurso dos egressos.

CATEGORIAS ANALÍTICAS	CATEGORIAS EMPÍRICAS	INDICADORES	ÍNDICES	UNIDADES DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL (inferências)	UNIDADES DE REGISTRO
TOTALIDADE HISTÓRIA CONTRADIÇÃO	FORMAÇÃO QUALIFICAÇÃO VALORIZAÇÃO	REPERCUSSÃO	POSITIVAS	Professor do interior da Amazônia que não teve muita chance de qualificação	O PARFOR foi um programa que atendeu uma lacuna na vida de professores do interior da Amazônia.	"porque foi uma porta de entrada para aqueles professores que já atuavam na educação, mas não tinham oportunidade de ter uma graduação na área em que atuavam no meu caso língua portuguesa."
			NEGATIVAS	Professor que sofreu preconceito por ser um aluno que não passou pelo vestibular	Sentimento de inferioridade sofrido em detrimento de Preconceitos de outros alunos	"alguns alunos não deixaram a gente se sentir a vontade. Alguns alunos disseram que entramos pela janela q não fizemos vestibular."
			NEUTRAS	X	X	X
		CONTRADIÇÃO DIALOGISMO	IMPLEMENTAÇÃO	Professor que avalia o que precisa melhorar e detecta problemas estruturais na implementação	A estrutura não é adequada. Deveria haver melhor redistribuição da utilização de espaços ou ampliação	"a estrutura deveria mudar oferecendo recursos para que possamos fazer pesquisa. Porque o laboratório não era próprio do PARFOR porque as turmas do regular sempre precisavam."
			FORMAÇÃO	Professor que vê na qualificação seu sucesso na carreira	Qualificação possibilitou sua continuação na carreira	"me qualificou. Pude ter uma qualificação porque se não fosse por causa disso não estaria mais trabalhando nesta área de língua portuguesa e de línguas."

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Os dois quadros acima são os mapas da pesquisa no que diz respeito ao tratamento teórico-metodológico e analítico. As três últimas colunas da direita são as ferramentas de análise.

A seguir o terceiro capítulo destinado à análise dos dados e discussões dos elementos pertinentes no que diz respeito às categorias de análise eleitas para esta pesquisa.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DO PARFOR: REPERCUSSÕES E ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS

Esta seção tem como propósito problematizar os depoimentos dos egressos pesquisados relacionando-os como a base político-curricular do PPC e com os elementos mais conjecturais e contextuais do cenário político atual e a formação docente, trazendo à tona elementos cruciais para a compreensão do que têm significado o PARFOR na vida de seus egressos e as contradições inerentes a esse processo.

3.1 A implementação do programa e seu projeto político pedagógico

A implementação do PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR), na UFPA, não foi uma tarefa das mais fáceis. Segundo depoimento de protagonistas¹⁷ desse processo os prazos demasiadamente e a falta de mobilização dos agentes da UFPA, quase impedem o implementação do projeto, tanto pela falta de consenso em se assumir o desafio, quanto pela falta de tempo de se fazer uma articulação e debates acerca do programa.

Como o próprio governo argumenta o PARFOR foi uma medida de urgência dada a situação preocupante que assolava a educação e especificamente a formação de professores da educação básica. Sob pressão de organismos como a UNESCO, a partir dos anos 90 e 2000, começa-se corrida para alcançar as seis¹⁸

¹⁷ Trata-se de professores e diretores de faculdades que acompanharam o processo de implementação do programa na UFPA.

¹⁸ As seis metas de Dakar:

1. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
2. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
3. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania.
4. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à Educação básica e continuada para todos os adultos
5. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade

metas de Educação para Todos até 2015. Metas debatidas na reunião em Dakar onde 164 países, incluindo o Brasil, assumiram e assinaram tal compromisso.

No Brasil, por exemplo, segundo dados oficiais, em 2005, 14,9 milhões de brasileiros com mais de 15 anos eram analfabetos, o que significava 11% da população adulta do país (IBGE, 2005). Ressalte-se ainda que, os índices de repetência na América Latina chegaram a níveis altíssimos, problema que ainda persiste na maioria dos países, incluindo o Brasil. A tabela abaixo mostra as taxas de rendimento entre 2000 e 2010, nos ensinos fundamental e médio, mostrando que embora a taxa de aprovação tenha aumentado nas duas modalidades de ensino e a taxa de abandono diminuído também, o índice de reprovação no ensino médio quase dobrou, foi de 7,5 em 2000 para 12,5 em 2010.

Tabela 1 – Taxas de rendimento ensino fundamental e médio 2000-2010.

Taxas de rendimento	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Ensino Fundamental	83,1	86,6	10,7	10,3	12	3,1
Ensino Médio	74,4	77,2	7,5	12,5	18,1	10,3

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar.

Outro dado importante para o direcionamento e implementação do PARFOR com programa emergencial foi o fato de que em 2007, no Brasil:

Os 1 milhão e 800 mil professores em atuação à época nas escolas de ensino fundamental, do 5º ao 9º ano, e nas escolas de ensino médio, 600 mil não eram portadores de diploma de graduação ou atuavam em áreas diferentes daquela para a qual dispunham de licenciatura (NOGUEIRA & MOURA, 2010, não paginado).

No que diz respeito a área de linguagem e de seu ensino, dados INAF (Índices de Alfabetismo Funcional da População Brasileira Adulta), o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Ou seja, em julho de 2012, o número de analfabetos

6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

Fonte: <http://educacaosec21.org.br/objetivos-pos-2015/desafios-pos-2015/links-para-sites-e-documentos/>.

funcionais totaliza 20% dos brasileiros entre 15 e 49 anos, o que indica uma redução de 13 pontos percentuais na comparação com o índice de 2001, que era de 33%. Contudo, há que se notar que embora esses avanços significativos tenham ocorrido, no Brasil o índice de **alfabetização plena**¹⁹ permaneceu em torno dos 30%, no período. Além de Somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo podem ser classificadas, segundo INAF, como plenamente alfabetizadas.

Tabela 2 – Evolução do indicador de analfabetismo funcional população de 15 a 64 anos (%).

Tabela I Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional população de 15 a 64 anos (%)							
	2001/2002	2002–2003	2003–2004	2004–2005	2007	2009	2011–2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (analfabeto+rudimentar)	39	39	38	37	37	27	27
Alfabetizados funcionalmente (básico+pleno)	61	61	62	63	66	73	73
BASE	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011

¹⁹ O INAF define quatro níveis de alfabetismo:

ANALFABETOS FUNCIONAIS

Analfabetos: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

Alfabetizados em nível rudimentar: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.

FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS

Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.

Alfabetizados em Nível pleno: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. (fonte:

http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx. Acesso em 07.08.2015, às 22:52).

A tabela acima apresenta um avanço especificamente no item **alfabetizados funcionalmente** de 61% em 2011, para 73% em 2012, porém um percentual longe do ideal para a construção da cidadania plena a partir das habilidades exigidas atualmente numa sociedade letrada e cada vez mais tecnologizada.

Portanto, esse foi o cenário mais específico, levando em conta a formação docente e o desenvolvimento das competências-alvo que o professor de Letras pode desenvolver no aluno, em que o programa PARFOR, como medida emergencial, foi forjado a partir de uma decisão política.

Passaremos agora para uma análise interna do programa, começando pelo seu projeto pedagógico (PPC) e pela dimensão política e didático-pedagógica que este estabelece.

Partindo do pressuposto de que todo projeto tem em si uma dimensão política e estratégica é preciso, antes de mais nada, caracterizar o PPC de LETRAS PARFOR da UFPA, como um projeto. Segundo (VEIGA, 1995, p. 12), “etimologicamente, projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação.”

Nessa direção entendemos que democraticamente, a elaboração do PPC deve se dá conforme os elementos comuns da educação nacional, mas ao mesmo tempo flexível aos anseios e as especificidades locais. É o que trata o inciso I do Art. 12º da lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional quando o mesmo afirma que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Em relação ao ensino superior, no que diz respeito à elaboração do seu PPC, devem ser observadas as orientações legais e normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes de cada curso, de acordo com o disposto no inciso II do Art. 53º no qual se responsabiliza as universidades a “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

De acordo com o disposto no art. 4º, da Deliberação 07/2000 do CEE que dispõe sobre a autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos e habilitações novos, oferecidos por Instituições de Ensino Superior, todo projeto pedagógico de curso para ser aprovado deve conter:

- perfil do profissional a ser formado;
- objetivos gerais e específicos do curso;
- descrição do currículo pleno oferecido, com ementário das disciplinas/atividades (o currículo deve explicitar a adequação da organização pedagógica ao perfil profissional definido);
- bibliografia básica;
- número de vagas iniciais e turno de funcionamento;
- relação dos docentes e especificação da composição por níveis (número e percentual de doutores, mestres, etc.);
- acervo da biblioteca (livros e periódicos especializados)
- apresentação das instalações, equipamentos, laboratórios (no caso de reconhecimento, pode ser citado apenas as alterações e/ou ampliações feitas nas estruturas).

A partir da LDB (Lei 9394/96), o projeto político-pedagógico ganhou prioridade nos estudos e discussões a respeito da elaboração e avaliação do mesmo. Sua construção deverá ser coletiva e crítica, na medida em que ira esboçar as concepções de mundo, de sociedade e de pratica pedagógica a ser adotada pelo curso. Para Stocco (2000), a construção partirá da própria realidade do curso, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem. Necessita, também, ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação. Ele não pode resultar de uma visão única, ingênua e que não atenda às concepções: de homem e mundo, de educação, de cidadão, de autonomia e de *práxis*.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (PPC) - Habilitação Língua Portuguesa é um documento de autoria compartilhada. Embora no documento não conste a equipe de sua elaboração, supõe-se ser um trabalho de uma equipe. A questão da autoria difusa não deixa de ser um problema já que não fica evidente a base política, filosófica e educacional dos agentes de sua construção.

O PPC de Letras PARFOR Língua Portuguesa da UFPA que regula todos os cursos de Letras Habilitação Língua Portuguesa, do PARFOR foi elaborado em meio ao dilema se se assume ou não o compromisso em ofertar turmas PARFOR na UFPA. O Centro de Letras e Artes tendo a urgência a apresentar um projeto de curso para cumprir os trâmites legais levou a feitura do PPC dos cursos de Letras

PARFOR a ser feito baseado no PPC do curso de Licenciatura de Letras do campus da UFPA/Belém. Além do corpo teórico mais ou menos condizente com o PCC de Belém, o PPC de Letras PARFOR, que possui os objetivos do curso, sua base político-filosófico e sua matriz curricular, tem algumas peculiaridades como a lógica dos quatros estágios e o tempo de atividades não presenciais que contabilizam como carga horária das disciplinas. Este evidente apressamento da implementação impossibilitou uma discussão mais ampla e aberta sobre a natureza do programa e as possíveis e necessárias adaptações do formato da formação docente deste público-alvo tão diferenciado, que são professores da rede pública de ensino de até ou mais de 20 anos de serviço.

Logo de partida ainda na introdução do PPC PARFOR Letras o documento explicita a ancoragem legal sobre a oferta dos cursos e o modo como foi elaborado:

Quadro 8 – Ancoragem legal e processo de implementação

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
PPC produzindo a partir do PPC dos cursos regulares da UFPA, baseado numa resolução do Conselho Nacional de Educação. CNE/CP1,18 de fevereiro de 2002)	O documento é fruto de uma discussão, tendo como parâmetro a resolução Conselho Nacional de Educação.	<i>“Apresentamos neste documento os resultados de um processo de discussão sobre a oferta do Curso de Licenciatura em Letras - PARFOR/LETRAS, para formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, conforme Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002”. (PPC, p. 2)</i>

Fonte: pesquisa de campo

Um dos contratempos da Implementação do PARFOR na UFPA foi justamente a falta de tempo para discussões mais efetivas e profundas sobre a natureza e a especificidade, não apenas do curso a ser criado, como e complementarmente, do público a quem se destinaria. Na unidade de registro do quadro 8, o termo “apresentamos” e “discussão” tem um sentido um pouco esvaziado, já que muito do que se aprovou no projeto, dada a urgência e falta de tempo, foi baseada no currículo dos cursos regulares, como já dissemos.

Essa resolução citada ainda no quadro 8 disciplina as graduações em todo país além do Estágio Curricular Supervisionado que, pelo documento, deve ser

realizado em escolas da educação básica, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002).

Dessa forma, o estágio supervisionado das Licenciaturas ofertadas pelo PARFOR/UFPA possui o seguinte caráter disciplinar:

Quadro 9 – Formatação do estágio supervisionado

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Relatório geral do PARFOR encontrado em sua <i>homepage</i> , esse relatório é feito a cada quatro anos para sistematizar todo o processo formação ocorrido desde logísticas a elementos didático-pedagógicos.	Os estágios que somarão 400h estarão distribuídos em cada etapa de formação, devendo ser realizado em instituições de ensino ou educacionais.	<i>“Sendo exigida a matrícula dos alunos em cada uma das etapas, nas quais estão distribuídas as 400h (quatrocentas), de acordo com o projeto pedagógico do curso. É realizado, prioritariamente, em escolas públicas de educação básica, entretanto, atividades de estágio podem também ser desenvolvidas em escolas privadas de ensino básico ou em instituições que tenham como foco a educação. (RELATÓRIO PARFOR, p. 66).”</i>

Fonte: pesquisa de campo

Uma especificidade importante pode ser observada no quadro 9 em relação aos cursos regulares. O estágio supervisionado nos currículos mais recentes dos cursos regulares limita-se, em sua maioria, em 200h, sendo trabalhadas basicamente nas últimas etapas dos cursos. No caso do currículo do PARFOR observa-se a um avanço importante pelo fato de o aprimoramento da prática aparecer como preocupação, pelo menos no discurso, em todas as etapas ou núcleos, como podemos observar na tabela abaixo, sobre os núcleos que integram a matriz curricular do curso.

O referido documento está organizado curricularmente, em três núcleos:

Quadro 10 – Núcleos de organização curricular PPC-LETRAS PARFOR

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
PPC produzindo a partir do PPC dos cursos regulares da UFPA, baseado numa resolução do Conselho Nacional de Educação. CNE/CP1,18 de fevereiro de 2002)	Todos os núcleos explicitam a preocupação com o aprimoramento da prática docente. Mas as atividades curriculares entre cada um deles parecem distanciadas, isto é, não integradas.	<i>I - Núcleo Contextual - (Questões Educacionais e Prática Docente) composto por conhecimentos e práticas capazes de desenvolver a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem referidos à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral em está inserido.</i> <i>II - Núcleo Estrutural - (formação profissional - e prática docente) composto por conhecimentos e práticas capazes proporcionar abordagens de conhecimentos curriculares, a organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem.</i> <i>III - Núcleo Integrador (prática e estágio docente) a partir de abordagens de problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e organização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. Visa articular as duas dimensões: a da formação pedagógica e a da formação específica nos conteúdos da área ou disciplina para a qual os alunos estarão sendo licenciados. (PPC).</i>

Fonte: pesquisa de campo

No entanto, os alunos do PARFOR que por serem professores e automaticamente exercerem atividade docente regular na educação básica podem ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas, por meio de créditos, contanto que seja na área de sua formação.

- **Núcleo contextual** (constituído pelas dimensões dos fundamentos do trabalho pedagógico, pelos fundamentos de trabalho em pesquisa científica e pelos componentes curriculares da educação inclusiva), como podemos visualizar na imagem abaixo:

Figura 3 – Organização do núcleo curricular PPC-LETRAS PARFOR

ANEXO II				
DESENHO CURRICULAR DO CURSO				
NÚCLEO	DIMENSÃO	COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH TOTAL
Contextual	Fundamentos do Trabalho Pedagógico	Política Educacional	60	360
		Avaliação Educacional e Ensino - Aprendizagem do Português	60	
		Psicologia da Educação	60	
		Oficina de Práticas e Métodos de Alfabetização, Letramento e Letramento Digital	60	
		Fundamentos da Educação	60	
		Tecnologia Educacional e Ensino do Português	60	
		Fundamentos do Trabalho em Pesquisa Científica	Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos.	
	Trabalho de Conclusão de Curso I		60	
	Educação Inclusiva	Língua Brasileira de Sinais I	60	180
		Língua Brasileira de Sinais II	60	
		Língua Portuguesa Escrita para Surdos	60	
	Carga horária total do núcleo			660

Fonte: PPC - Letras PARFOR

Como se pode observar das seiscentas e sessenta e seis (660) horas desse núcleo contextual, mais da metade, o equivalente a trezentos e sessenta horas (360) é destinado ao trabalho pedagógico, a partir de disciplinas do campo educacional e/ou pedagógicas, o restante fica dividido entre a educação inclusiva e as atividades sobre pesquisa científica. Essas dimensões que constituem o núcleo contextual são extremamente importantes para a formação do professor, resta-nos saber como, no todo, entre todos os núcleos essas dimensões se integram.

O núcleo estrutural, por sua vez, representa a dimensão específica da área de letras, englobando a literatura e a língua portuguesa, enquanto que o núcleo integrador é o dos estágios, e é deixado no final. Esse modo de organização do fluxograma deixando os estágios para o final, lembra a perspectiva estruturalista e racionalista de currículo em que não havia uma articulação dialógica entre teoria e prática. Ambas eram tidas como dicotômicas. Abaixo, os núcleos estrutural e integrador da forma como aparece no PPC LETRAS PARFOR.

- **Núcleo estrutural** (formado pela teoria literária, teorias linguísticas e de língua portuguesa):

Figura 4 – Organização do núcleo estrutural

Estrutural	Formação profissional - Teoria e Análise Literária	Fundamentos da Teoria Literária	60	780
		Teoria do Texto Narrativo	60	
		Teoria do Texto Poético	60	
		Oficina de Literatura de Expressão Amazônica	60	
		Oficina de Literatura Infante Juvenil	60	
		Literatura Portuguesa Medieval	60	
		Literatura Portuguesa Clássica	60	
		Literatura Portuguesa Moderna	60	
		Literatura Portuguesa Contemporânea	60	
		Formação da Literatura Brasileira	60	
		Literatura Brasileira Moderna	60	
		Literatura Brasileira Contemporânea I	60	
		Literatura Brasileira Contemporânea II	60	
	Formação Profissional - Linguística e Estudos de Língua Portuguesa	Fundamentos da Linguística	60	900
		Linguística Textual e Ensino de Língua	60	
		Filologia Românica	60	
		Semântica e Pragmática	60	
		Psicolinguística e Ensino da Leitura e da Escrita	60	
		Variação Linguística e Ensino de Língua	60	
		Análise do Discurso e Ensino do Português	60	
		Introdução ao Latim	60	
		Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português	60	
		Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português	60	
		Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	60	
		Fonética e Fonologia do Português	60	
		Morfologia do Português	60	
		Sintaxe do Português	60	
		Trabalho de Conclusão de Curso II	60	

Fonte: PPC - Letras PARFOR.

- **Núcleo integrador** (constituído pelos estágios I, II, III e IV).

A adjetivação de integrador deveria conferir a este núcleo uma relação constante com as bases teóricas de outros núcleos e não apenas no final do curso. Pois isso acaba, de certo modo distanciando a prática de teoria no fluxograma da formação.

Figura 5 – Organização do núcleo integrador

Integrador	Estágio supervisionado	Estágio I	100	400
		Estágio II	100	
		Estágio III	100	
		Estágio IV	100	
		Carga horária total do núcleo		

Fonte: PPC - Letras PARFOR

Do ponto da natureza e do papel pedagógico e político do estágio pensado para o programa PARFOR, verifica-se uma preocupação mais holística e crítica diante do cenário de crise no ensino de língua materna, tendo em vista que a formação do professor deve passar muito além do mero domínio de conteúdos procedimentais e técnicos, pois:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (PIMENTA, 1997, p. 12).

A seguir o quadro que apresenta o aparecimento explícito de uma (re)significação²⁰ do estágio no PPC LETRAS PARFOR:

Quadro 11 – A dinâmica do estágio no PPC LETRAS PARFOR

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
PPC produzindo a partir do PPC dos cursos regulares da UFPA, baseado numa Resolução do Conselho Nacional de Educação. CNE/CP1,18 de fevereiro de 2002)	O estágio do PARFOR-Letras possibilitado um trabalho mais coletivo e abrangente na escola, tendo como foco não apenas o estagiário, mas o professor da turma, a escola como um todo.	<i>“O estágio Supervisionado no PARFOR rompe, também, com o ciclo tradicional dos estágios – observação, regência e participação – em que normalmente se identificam supostos erros da escola, sem que haja mudanças na escola, nem acréscimos aos estagiários e assume um estágio participante: docência compartilhada, em que a universidade, a sociedade, as escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e os alunos/professores desenvolvam práticas que atinjam tanto o corpo discente (aluno/professores) como o corpo docente das instituições de ensino, pois levam a eles uma proposta de trabalho pensada e pesquisada na universidade a partir de problemas de ensino/aprendizagem identificados nas escolas”. (PPC, p. 36).</i>

Fonte: pesquisa de campo

Assim, observamos uma postura mais crítica e dialética do estágio supervisionado no currículo do PARFOR Letras. O estágio que deve ter essa

²⁰ O conceito de (re) significação explicaremos mais adiante.

concepção mais ampla que compreenda a dinâmica intencional entre a problematização da prática a partir de uma ancoragem teórica capaz de indicar elementos necessários para a transformação dessa mesma prática. Essa intencionalidade e antecipação da ação caracterizam-se como o germe da transformação e da indissociabilidade entre teoria e prática, nas palavras de Vásquez:

Entre a teoria e a atividade prática, transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁSQUEZ, 1968, p. 207).

Logo, inexistiria a possibilidade de um dado conhecimento semiotizar-se ora como prático, ora outro teórico. O conhecimento é teórico e prático ao mesmo tempo. Nesse sentido, a teoria em si não seria capaz de mudar ou transformar realidades, mas precisaria ser apropriada por sujeitos capazes de criticamente promover as transformações necessárias em cada contexto social.

Como agentes dessa transformação os professores podem sem dúvida ser os protagonistas da ação transformadora. Para tanto, é preciso que o estágio seja considerado muito além de aplicação práticas de soluções teóricas para os problemas do ensino, mas como uma atividade mais ampla que discuta a natureza dos conhecimentos, sua transformação e sua validade na vida das pessoas, só então os métodos e as atividades didáticas ganharão sentido real e não estranheza pelos sujeitos da escola, incluindo o aluno.

Além desses três núcleos há também um núcleo complementar, cobrado através dos créditos de estágio III. Apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 12 – Núcleo Complementar no PPC LETRAS PARFOR

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
PPC produzindo a partir do PPC dos cursos regulares da UFPA, baseado numa Resolução do Conselho Nacional de Educação. CNE/CP1,18 de fevereiro de 2002)	O núcleo complementar possui conhecimentos importantes voltados pra a pesquisa, extensão e temas sociais importantes, mas aparece como apêndice no currículo.	<i>“Os núcleos descritos acima terão formação complementar por meio de atividades de caráter eletivo; esta formação deve ser organizada em ênfases que deverão contemplar o leque de possíveis percursos para a conclusão do curso (atividades acadêmicas de iniciação à pesquisa, à extensão e à docência, assim como, participação em eventos científicos, apresentação e publicação de trabalhos passam a ser creditadas, participação em projetos educacionais). São atividades/estudos ligadas a temáticas como Educação Ambiental, Inclusão social e diversidade (afro-descendentes, aborígenes, indígenas e portadores de necessidades especiais) folclore, artes, entre outras possibilidades.” (PPC, p. 30).</i>

Fonte: pesquisa de campo

Contudo, há conhecimentos importantes para a formação do professor nesse núcleo, como temáticas transversais/interdisciplinares²¹, atividades de pesquisa e extensão, que ficam, por assim dizer, como apêndice da formação em si. Na verdade, os créditos a essas atividades são obrigatórios, porém pouco relacionado com a prática pedagógica. Pois, a formação de um professor envolve articulações, (re)significações de saberes e conhecimentos, em outras palavras: “envolve um duplo processo o de auto formação (sic) [...], a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam”. (PIMENTA, 1997, p. 12). Sendo assim, a prática da pesquisa, extensão e

²¹ Os temas transversais assim como a interdisciplinaridade foram lançados no final dos anos 90, pelo campo da normatização oficial brasileiro. O objetivo foi contextualizar o ensino de todas as disciplinas atentando para uma visão mais crítica e holística da realidade em direção da construção da cidadania. Os temas transversais, ou seja, temas importantes que devem perpassar todas as disciplinas curriculares são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

tematização de conhecimentos interdisciplinares poderiam ser articuladas dentro de cada disciplina dos núcleos e não apenas de maneira complementar.

Abaixo o núcleo complementar e suas devidas atividades a serem creditadas no estágio III, conforme anexada ao PPC – LETRAS-PARFOR.

Figura 6 - Estrutura organizacional do núcleo complementar

Formação Complementar	Atividades Curriculares da Área de Letras; Atividades Curriculares de Áreas Afins; Atividades Curriculares de Outras Áreas	Atividade Complementar I	80	80
	Estágio na educação básica; Monitoria em disciplinas do currículo; Participação como bolsista em projeto de pesquisa; Participação como bolsista em projeto de extensão; Participação como bolsista em projeto de ensino; Participação como bolsista em projeto de pesquisa; Publicação de trabalhos acadêmicos; Tradução de artigo científico relacionado à área de estudo	Atividade Complementar II	60	60
	Atividades Curriculares de Cursos Livres de Línguas Estrangeiras; Monitoria na educação básica; Participação em grupo de estudo supervisionado; Participação em minicursos ou oficinas; Participação em eventos científicos ou culturais.	Atividade Complementar III	60	60
Carga horária total do núcleo				200

Fonte: PPC - Letras PARFOR

A estrutura do PPC, como se pode observar, apresenta os elementos essenciais para um documento de cunho didático-pedagógico. Há que se ressaltar, também, o tópico que trata do modelo de educação a ser perseguido. Trata-se do item 2.3 *Contextualização da importância da área de conhecimento em questão; desde sua origem, seus avanços sociais, tecnológicos e os impactos na atualidade*. Neste observa-se que a discussão gira em torno da especificidade da educação linguística e que em nenhum momento há menção explícita a um modelo de educação *sui generis* a ser perseguido. A formação voltada para o mundo do trabalho é que aparece no documento, imbuída de um caráter propedêutico.

Tendo em vista o fato de que, segundo Wanderley Geraldi (1984), toda análise da prática pedagógica está articulada a uma opção política, que envolve desde a interpretação da realidade até o modelo de sociedade que se almeja, torna-se condição *sine qua non* a análise da concepção de linguagem, de ensino e,

consequentemente de formação docente que se pretende numa dada política pública como o PARFOR.

Quando se trata especificamente da concepção de formação do profissional de Letras e, em última instância, de que professor de língua portuguesa queremos formar, Magda Soares afirma que:

A necessidade, num país de língua portuguesa, de uma disciplina, no currículo escolar, que tenha por objeto e objetivo o estudo dessa língua, e de um profissional formado especificamente para encarregar-se do ensino dessa disciplina parece, aos olhos de hoje, óbvia e indiscutível. Uma perspectiva histórica mostra que não é assim. com tal denominação - Língua Portuguesa ou Português - a disciplina só passou a existir nos currículos escolares brasileiros tardiamente, nas últimas décadas' do século XIX, depois de já há muito organizado o sistema de ensino, e o processo de formação do professor para tal disciplina só teve início nos anos 30 do século XX. (SOARES, 2001, 26).

Nesse sentido, segundo a autora, analisar que professor de português queremos formar, faz-se necessário um percurso histórico dos modos como se constituíram as políticas e os sistemas de ensino e formação do professor de português. Nesse percurso histórico podemos encontrar dois fatores que condicionaram a formação e o atual sistema de formação do profissional de Letras e consequentemente, o sistema de ensino, que envolve desde concepções de educação linguística aos objetos de ensino priorizados na escola de hoje.

No projeto político pedagógico do curso de Letras PARFOR essa concepção de ensino e de “que professor queremos formar?” não aparece contextualizada de forma explícita. Com um tom propedêutico e outro de natureza mais pragmática, ou seja, formação para o vida e para o mundo do trabalho, deixou-se lacunar a questão da história da formação docente na área de Letras, implicando, assim a ausência da problematização importante, que diz respeito às perspectivas históricas da formação do professor de linguagem. Como podemos observar no quadro 13:

Quadro – 13 Papel da educação linguística na contemporaneidade e a formação

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
PPC produzindo a partir do PPC dos cursos regulares da UFPA, baseado numa Resolução do Conselho Nacional de Educação. CNE/CP1,18 de fevereiro de 2002)	Considera o mundo do trabalho e as questões de ensino como pontos centrais para se levar em conta no fazer pedagógico. A formação para a vida aparece depois da preocupação com a formação para o mundo do trabalho	<i>“Reconhecendo a grande complexidade de que se revestem atualmente as relações sociais na sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito ao mundo do trabalho e considerando também que a escola deve ter, entre outras, essa função propedêutica, o professor de língua e literaturas de expressão portuguesa necessita ter consciência do significado e da repercussão de sua ação didático-pedagógica na vida de seus alunos e estar preparado para enfrentar os desafios oriundos da daí. “(PPC, p. 20).</i>

Fonte: pesquisa de campo

Além do mais, mesmo na formação docente a dualidade entre formação mundo para o trabalho e formação propedêutica pode ocorrer. Assim, uma formação instrumental que separa a prática da teoria pode levar a formação ao um mero instrumentalismo ou “treinismo”, mascarada pela lógica de professor reflexivo. Pois no dizer de Duarte: “os estudos no campo da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’ estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno” (DUARTE, 2010, p. 20). Logo essa tomada de consciência pelo professor de português, de sua prática e de seu papel na sociedade, pode não ser suficiente se não se leva em conta o perfil da formação recebido e a articulação epistemológica e necessária entre teoria e prática.

Em relação ao perfil do profissional que se espera formar o PPC em análise, observa-se caracterização desse profissional como detentor de múltiplas competências e habilidades, conforme art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que homologa o Parecer nº 492/2001. Essas competências são descritas no quadro 14 abaixo:

Quadro 14 - Competência e habilidades do profissional de Letras

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
PPC produzindo a partir do PPC dos cursos regulares da UFPA, baseado numa Resolução do Conselho Nacional de Educação. (CNE/CP1,18 de fevereiro de 2002)	O professor de português formado pelo PARFOR deve, além de dominar a língua objeto de estudo e trabalho e os métodos e ferramentas de ensino aprendizagem, ser formado para de mercado de trabalho. Observa-se claramente a lógica das competências na formação.	<i>“- domínio do uso da língua portuguesa nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;</i> <i>- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;</i> <i>- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;</i> <i>- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;</i> <i>- percepção de diferentes contextos interculturais;</i> <i>- utilização dos recursos da informática;</i> <i>- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;</i> <i>- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (PPC, p. 29)</i>

Fonte: pesquisa de campo

Essa lógica das competências, que no contexto da crise do capital emergiu como uma promessa sedutora de integração do indivíduo ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, ao mundo globalizado contemporâneo, para muitos teóricos como Antunes (2005), não passa de uma armadilha do capital para manter o sistema vigente, reestruturando apenas o mundo do trabalho e do trabalhador, com a finalidade de manter a produtividade e a exploração.

No campo educacional, a pedagogia da competência implica em se deixar de lado os conteúdos das disciplinas curriculares para desenvolver competências e habilidades sempre visando à eficiência, eficácia e a produtividade (RAMOS, 2002). Para Araujo (s/d, p.3) a “noção de competência tem revelado força ao ser colocada como referência para a redefinição de políticas de formação e de gestão de pessoal e de políticas de educação, escolar e profissional e que, por isso, precisa ser melhor compreendida.” O mesmo autor afirma de que,

para possibilitar a realização de suas promessas, a Pedagogia das Competências tem se pautado em referências de cunho racionalista, individualista e neopragmatista. Deve-se considerar, no entanto, que a utilização destas inspirações inviabiliza a possibilidade de constituição de uma nova proposta de educação, profissional ou escolar, qualitativamente superior àquelas já existentes, pois recupera referências velhas e já superadas por concepções e práticas mais ajustadas ao desenvolvimento humano e à realidade educacional. (s/d, p.16).

Como bem apontou o autor a pedagogia das competências sem a subjacência de uma concepção de educação e de sociedade nova e /ou crítica, torna-se apenas uma forma mascarada de ajustamento coercitivo do trabalhador aos novos moldes de produção capitalista. Ou seja, novas formas de garantir lucros e acumulação a partir da reestruturação da formação da mão de obra. O curioso é ver um programa como o PARFOR, cujo objetivo é compensação por parte do Estado, de uma formação ausente historicamente, convocar a teoria das competências.

Já no final dos comentários sobre as competências e habilidades que os formandos em Letras – PARFOR deverão desenvolver o texto resume que o objetivo é também “ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.” (PPC-LETRAS, p. 29). Ou seja, o que fica implícito na assertiva acima é a responsabilização do professor pela sua formação continuada e não o Estado, como é garantido por lei.

Portanto, embora por um lado os núcleos: **contextual**, **estrutural** e **integrador**, apresentem lexicalmente em ambos os termos *formação* e *trabalho docente, educação* e, por outro, os estágios I, II e IV, romperem com a lógica da teorização externa²² que isolava teoria da prática e a prática da teoria, há, ao que parece, algumas contradições quando não se explicita no PPC a concepção de educação subjacente a formação pretendida, ao mesmo tempo em que se adota a teoria das competências como parâmetro da formação, sem a devida orientação político-epistemológico da noção de competência. A possível repercussão na vida dos egressos, oriunda das formas diferenciadas de estágio pode se ofuscar pela

²² Teorização externa é aquela que não apresenta uma relação constitutiva com prática, porém dicotômica. Por outro lado, tendências que rompem com esse modelo visam problematizar relações práticas como propulsoras de novos conhecimentos. (ver VAZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454p.)

ausência explícita da tematização dos modelos de educação almejados e a crítica à noção de competências adotada.

Além do mais, esses elementos contraditórios no currículo podem comprometer a formação integral do profissional de Letras. Educação Integral no sentido gramsciano do termo, onde o conhecimento manual (técnica, prático, instrumental) esteja diretamente associado ao conhecimento do trabalho intelectual, salvaguardando o fato de que Gramsci (2004) idealizou a escola unitária para educação primária e média. Nesse sentido, o trabalho docente e logicamente sua formação deveria ir além do tecnicismo e pragmatismo. Pois a ideia de ajustamento do trabalhador ao trabalho prescrito pode enfraquecer a natureza política da formação e do próprio conceito de educação.

Tais riscos sérios para a formação do trabalhador advindo adoção da noção de competências são:

a visão adequacionista da formação, voltada para o atendimento exclusivo às necessidades da reestruturação econômica e às exigências empresariais, tornando-a instrumentalizante e tecnicista. Outro risco ao apropriar-se desse conceito de forma acrítica seria não considerar que as competências e seu conteúdo subjetivo e individual, são construídas ao longo da trajetória da vida profissional do trabalhador, o qual partilha de experiências e práticas coletivas. Um outro risco apontado pela autora seria a preocupação com o produto ou resultados e não com o processo de construção dessas competências. (DELUIZ 2014 apud RICOI, 2012, p. 8).

No caso específico de formação do profissional de Letras, a historicização das formas e contornos como o objeto de trabalho e de ensino desse profissional veio ganhando corpo, pode contribuir decisivamente para reavivar o verdadeiro sentido da formação atual desse profissional, principalmente quando se tem vulgarizado tanto no campo acadêmico científico, quanto no campo da normatização legal os termos formação, qualificação e valorização.

Para Magda Soares essa historicização deve considerar, de partida, dois fatores essenciais na análise crítica da formação, a saber: fatores externos e internos. Nas palavras da autora:

A pergunta que dá título a esta exposição [que professor de português queremos formar? envolve outras, que a precedem; que saber escolar é este, a que chamamos Português? que critérios tem definir o profissional que se responsabilize pelo ensino e pela aprendizagem desse saber escolar?

Para responder a essas perguntas, duas ordens de fatores devem ser consideradas; de um lado fatores externos à própria disciplina Português - fatores de natureza social política, cultural, de outro lado, fatores internos à disciplina - fatores relativos ao estatuto da área de conhecimentos sobre a língua. (SOARES, 2011, p. 30).

Do ponto vista histórico, a análise de fatores externos e internos ajudam-nos a recuperar o processo de instituição do português como disciplina escolar e conseqüentemente, como já mencionamos, no Brasil, a tardia instauração de um sistema de formação de professores de português, sistema que ganhou envergadura somente a partir dos anos 30 do século XX. Tudo isso porque no Brasil a tradição latina de conteúdos curriculares se prolongou explicitamente como cerne no ensino até os anos 40 do século XX. Nas palavras de Soares (2011):

Até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil (como no de Portugal), o ensino do português restringia-se à alfabetização, após à qual aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basicamente da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética; quando a Reforma Pombalina (1759) tornou obrigatório, em Portugal e no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa, esse ensino seguiu a tradição do ensino do latim, isto é, definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual manteve-se, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética. (SOARES, 2011, p. 33).

Alguns fatores condicionaram a persistência a esse modelo de ensino descrito por Soares. Em primeiro lugar, fatores externos mostram que o alunado na época era sempre o mesmo, isto é, alunos oriundos de camadas privilegiadas com alto nível de letramento. Eram os:

únicos a ter acesso à escola; pertencentes a contextos culturais letrados, chegavam às aulas de Português já com um razoável domínio do dialeto de prestígio (a chamada "norma padrão culta"), que a escola usava e queria ver usada, e já com práticas sociais de leitura e escrita freqüentes em seu meio social. A função do ensino de Português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio; ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética. (SOARES, 2011, p. 34).

Logo um ensino baseado no reconhecimento de normas impõe um trabalho mais técnico e instrumental para o professor de português, que por sua vez é eximido de uma formação mais crítica, sendo apenas necessário o cumprimento do

programa e da aplicação do método pronto e acabado do manual didático oferecido na época:

Algumas consequências dessa dependência dos moldes latinos de ensino foram visíveis no que concerne a formação do professor de português. Primeiro que se, por um lado, os conhecimentos a respeito da língua eram estudados a luz da gramática retórica e poética. Por outro havia pouco interesse em mudar essa situação já que praticamente inexistiam cursos de formação específicos para a língua nacional. O excerto abaixo de Soares descreve como maestria essa lógica:

A competência atribuída a esses professores de Português que hoje chamaríamos "leigos" fica evidenciada nos manuais utilizados nas escolas: as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentário pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários). Assim, o professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a Retórica e a Poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. (SOARES, 2011, p. 36).

Portanto, como bem explica Soares, o material didático em si era o centro do ensino, cabendo ao professor a tarefa quase mecânica de aplicá-lo, logo para que se elaborariam programas de formação docente se a natureza do conhecimento a ser ensinado (gramática) e objetivo de ensino (reconhecimento de regras) era dados de antemão e colocados de maneira procedimental nas próprias antologias?

Fatores internos também explicam a persistência por tanto tempo de um ensino voltado para gramática retórica e poética. Ora, como argumenta Soares: “o conhecimento que então se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de e em autores latinos e gregos. Que outra coisa se poderia ensinar?” (SOARES, 2001). Na verdade, mesmo com o advento da linguística, linguística textual, análise da conversação, a partir dos anos 60, no Brasil, o ensino continua com fortes tendências prescritivas e gramaticais, baseado numa concepção de língua ligada à lógica e ao pensamento em que o norte do ensino era o domínio de regras do “bem” falar e escrever, isto é, do certo e do errado. Até mesmo depois da ideia de que o ensino de língua deve ser feito a partir de textos e não de frases soltas a tão forte tradição gramatical criou o

que se chamou de gramaticalização do texto, ou seja, usava-se o texto para explorar apenas elementos gramaticais, isso até mesmo nos anos 80 e 90.

Na verdade, embora mudando de nome a disciplina que hoje se chama língua portuguesa, de gramática nacional e depois comunicação e expressão:

persistiram, embutida nelas, as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, nas quatro primeira décadas deste século, de dois diferente e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos. Evidenciam essa convivência com independência a publicação concomitante de gramática e seletas, ambos os gêneros com forte presença na escola, nas primeiras décadas do século XX. (SOARES, 2011, p. 38).

Contudo, mesmo paralelo a essas especificidades descritas acima, a partir da década de 60 o fenômeno da democratização de acesso à escola trouxe mudanças no alunado, que por sua vez desemboca no recrutamento de novos professores. A presença, na escola de alunos de classes populares, modificou profundamente o padrão de ensino até então estabelecido, pelo menos do ponto de vista dos fatores externos a disciplina língua portuguesa, haja vista que como dissermos ainda hoje a escola concentra fortes resquícios de uma forma de ensino dos anos 30 e 40. As mudanças ocorreram porque mais do que reconhecimento dos conhecimentos ensinados nas aulas como era feito até os anos 50, agora com alunos oriundos de outro contexto cultural e linguísticos a escola vai encarar uma nova realidade: a de levar um conhecimento totalmente novo e estranho aos novos alunos. Daí começa a crise ou fracasso da escola discutida até hoje, uma vez que a escola acaba por tratar diferenças linguísticas e culturais como deficiência, como se todos partissem do mesmo ponto. Cresce a partir desse momento os índices de repetência e evasão quase que exclusivamente de alunos das classes populares.

E os professores que ate então eram: “estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino” (SOARES, 2011), terão sua utilidade reduzida, primeiro porque agora cresce o número de alunos e, portanto, de salas de aulas. Logo, o número de professor se tornou insuficiente. E segundo, como alunado é cultural e linguisticamente diferente as tarefas e atividades de reconhecimento tornam-se insuficientes para todos os alunos, principalmente para os novos alunos. Faz-se necessário, assim, a contratação de novos professores que por sua vez

também virão das classes populares e conseqüentemente nasce a necessidade de criação de cursos de formação docente para a área.

Assim, a concepção de professor de português se altera profundamente tendo como base o próprio material didático a ser usado, em outras palavras a substituição das antologias por outro material, o livro didático. Pois embora o professor tenha agora uma formação, diga-se de passagem, demasiadamente estruturalista, o próprio material didático exige o docente de elaborar suas próprias metodologias e atividade. Isso se justifica pela expansão da rede de ensino e pelo aumento da carga horária do professor, que no dizer de Soares, acaba:

conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente: uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. (SOARES, 2011, p. 40).

Conseqüentemente a perda de prestígio da profissão, principalmente pelos baixos salários, péssimas condições de trabalho e carga horária excessiva muda radicalmente a clientela dos cursos de Letras. Tudo isso começa a atrair para:

o magistério indivíduos oriundos de contextos pouco letrados, com precárias práticas de leitura e de escrita. Enquanto isso, os Formadores de professores, nas Faculdades de Filosofia, eram especialistas que desconheciam as novas condições de letramento de seus alunos, futuros professores, e também, desconheciam a nova realidade da escola e do alunado à espera desses futuros professores, o que se explica por se terem formado em outras condições sociais e educacionais. Por isso, não se propunham propriamente o objetivo de formar professores, mas estudiosos da língua e da literatura. (SOARES, 2011, p. 45).

A citação supracitada descreve bem o contexto interno da história da formação do professor de português, como também de sua falta de formação. Como se nota o objetivo do currículo dos primeiros cursos de letras priorizavam mais a descrição da língua, que propriamente seu ensino.

No PPC do curso de Letras PARFOR, em análise, a preocupação com o ensino se torna evidente, embora a concepção desse ensino não esteja clara, assim como a recuperação da perspectiva histórica da disciplina língua portuguesa e a formação do profissional de Letras.

Nota-se que preocupação com mundo do trabalho e com o fazer pedagógico é o ponto central. Por mundo do trabalho subentende-se as oportunidades dos

alunos em formação em sua área, uma suposta qualificação para a adequação ou mesmo sucesso no mundo do trabalho numa sociedade complexa e volátil, principalmente com o das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

No item 4 do PCC, que versa sobre as características do curso, o documento reafirma a especificidade da área de atuação dos seus alunos, assim como a perspectiva de articulação com outras áreas do conhecimento.

Quadro 15 - Perspectiva inter-transdisciplinar da formação

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
PPC produzindo a partir do PPC dos cursos regulares da UFPA, baseado numa Resolução do Conselho Nacional de Educação. CNE/CP1,18 de fevereiro de 2002)	Os alunos serão formados numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, articulando ensino-pesquisa e extensão.	<i>“Durante o curso, os alunos são formados para pensar as áreas de conhecimento de sua formação para posterior atuação profissional em interface com outras áreas do conhecimento como Antropologia, História, Sociologia, Psicologia, Filosofia, de modo que estes profissionais possam produzir ensino-pesquisa-extensão em diferentes dimensões e abrangendo, além dos conhecimentos específicos, uma pluralidade de possibilidades inter e transdisciplinares”. (PPC, p. 20).</i>

Fonte: criado pelo pesquisador

Essa visada inter-transdisciplinar embora apareça como um mecanismo importante e necessário para o tratamento mais holístico e contextualizado do objeto de trabalho/ensino da área de formação, carece ser mais bem detalhado e explicitado, assim como o conceito de inter-transdisciplinaridade que, em literaturas específicas ganham dimensões diversas e características distintas. A qualidade de uma formação deve, com certeza, passar pela visão crítica do objeto de formação e de trabalho, mas a relação necessária e fecunda entre as áreas distintas do conhecimento nos impõem a compreensão do projeto de educação de ensino e de sociedade que se pretende.

No entanto, em nenhum momento aparece, pelo menos de forma explícita, como serão operacionalizados tais conhecimentos de disciplinas distintas e muito menos com se articulará ensino, pesquisa e extensão, a não ser nas atividades de estágio, como já mencionamos anteriormente.

Em um documento lançado pelo governo especificamente para a área de linguagem, em 2003, a natureza interdisciplinar da área é reafirmada:

A linguagem perpassa todas as atividades humanas, e seu estudo, dentro de diferentes perspectivas, propicia abordagens que transcendem a visão estreita da especialização. A isso se somam os desafios impostos ao conhecimento nas últimas décadas e que fizeram com que a disciplinarização e a compartimentalização do saber e do fazer científico cedessem espaço a diferentes formas de diálogo entre as áreas [...] Ações de natureza inter e transdisciplinares, voltadas para a integração entre disciplinas e deslocamentos de fronteiras disciplinares rígidas, colocam-se, portanto, como fundamentais no fazer científico da contemporaneidade. (BRASIL, 2013, p. 6-7).

Apesar de a linguagem ter de fato essa natureza interdisciplinar, por se tratar de um objeto essencialmente social e por meio do qual os sujeitos produzem, reproduzem e representam o mundo, colocar a interdisciplinaridade em prática não demonstra ser tarefa fácil, nem instrumentalmente através de projetos pontuais, e muito menos quando se tem a interdisciplinaridade como uma postura de ver o mundo em suas ínfimas relações. Na disciplina língua portuguesa a maneira interdisciplinar de encarar, compreender e problematizar o mundo poderia ser feito via atividades de leitura, numa perspectiva interacionista e dialógica.

Ainda em relação às características do curso o item **2.4.4** no qual se discute a *modalidade de oferta*, temos uma característica especial dos cursos PARFOR que são os 20% de atividades à distância.

Quadro 16 – Sobre as atividades à distância

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
PPC produzindo a partir do PPC dos cursos regulares da UFPA, baseado numa Resolução do Conselho Nacional de Educação. CNE/CP1,18 de fevereiro de 2002)	20% das atividades de cada disciplina serão ministrados a distância. Flexibilização do tempo.	<i>“A modalidade de oferta do Curso de Licenciatura Plena em Letras - PARFOR/LETRAS será 80% presencial e 20% a distância de acordo com deliberação do Conselho de Ensino das Faculdades de Letras. A modalidade a distância encontrará seu espaço no novo currículo por meio da oferta de atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino/aprendizagem mediados por recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação e comunicação.” (PPC, p. 21).</i>

Fonte: criado pelo pesquisador

Essas horas à distância têm como justificativa a impossibilidade dos formandos estudarem para além dos meses de recesso (janeiro e fevereiro) e férias (julho), dado que são professores são lotados com muitas turmas na rede regular de ensino e, não rara vezes, não moram no município que estudam.

Assim, percebe-se que uma das principais características, do ponto de vista didático-curricular, do PARFOR em relação a outras licenciaturas, é o estágio e o período de atividades à distância. Estes, porém, são dois elementos que analisaremos a luz dos discursos dos egressos e também a partir de instrumentos teóricos, a fim de relacionarmos esses elementos característicos da formação PARFOR com sua dinâmica de qualificação docente em serviço.

Ao final desta análise, de alguns pontos essenciais do PCC para compreensão das especificidades educacionais da formação PARFOR e sua repercussão no trabalho docente, algumas considerações críticas emergem, considerando que obrigatoriedade da formação superior e as condições quantitativas e qualitativas da implementação de programas devem garantir uma formação de qualidade, tanto nos aspectos teórico e histórico, quanto metodológico e, para tanto, e consequentemente o PPC deve ser um documento que vá além do simples agrupamento de ementas, diretrizes e atividades diversas. Pois a unidade de todos os elementos constitutivos de um projeto pedagógico deve perpassar pela consideração e defesa crítica do modelo de educação que se quer construir e possibilidade material e institucional de sua implementação. Já que, como bem frisa Noronha (2002), a formação docente pressupõe a formação de um sujeito capaz de reinterpretar os conhecimentos sociais em prol de uma sociedade mais justa, ou seja:

O professor precisa ser mediador ativo e crítico na tarefa permanente de reinterpretar os conhecimentos históricos da humanidade. Portanto, não é qualquer profissional, com uma formação aligeirada que poderá desempenhar essa tarefa. A valorização do trabalho do professor é o eixo central para se elevar o estatuto da profissionalidade deste agente histórico da educação dando destaque tanto à sua identidade epistemológica quanto aos saberes da docência (NORONHA, 2002, p. 117).

No PPC PARFOR alguns elementos, ou melhor, a ausência de alguns elementos ofusca essa a discussão dessa identidade epistemológica do docente, especialmente do professor de português. A não menção aos aspectos históricos de que professor de português temos hoje e como estes foram formados, dificulta, por

assim dizer, a problematização da pergunta essencial de todo processo de formação: que professor queremos formar? Principalmente em tempos de obrigatoriedade e aligeiramento de formação que vem passando o sistema de ensino brasileiro, especialmente pela iniciativa público-privada, cuja lógica de mercado e empresarial afunila os processos formativos em direção ao instrumentalismo pragmático e técnico.

Do ponto de vista curricular a criação e a articulação, pelo menos documentalmentemente das práticas pedagógicas e da formação profissional nos três núcleos que apareceram como essenciais no currículo: *contextual*, *estrutural* e *integrador*, são dados extremamente positivos para a formação, embora um outro eixo, o quarto, denominado *complementar* que tem como natureza atividades de extensão, pesquisa e produção científica, tenha ficado deslocado dos outros três núcleos, principalmente quando ao trabalho pedagógico, já que se apresenta apenas como elementos creditáveis, isto é, sem nenhum trabalho ou orientação pedagógica previstos no curso, ou pelo menos no PCC.

Outro aspecto didático-curricular positivo observado no PPC PARFOR LETRAS foi a nova dinâmica das atividades de estágio. O rompimento com uma visão demasiadamente estruturalista e racionalista com que se pensava a relação teoria *versus* prática, culminou na reestruturação curricular do estágio supervisionado do PARFOR Letras. A inovação nesse aspecto foi a adoção da docência compartilhada na escola, ou seja, o engajamento também do professor de português junto ao estagiário da dinâmica da análise crítica dos problemas mais espinhosos do ensino, do planejamento e das nuances advindas do calor da prática, da aula em si. Embora essa ideia tenha sido adaptada da noção de “bidocência” de experiências alemãs, em turmas de educação inclusiva, a possibilidade de, em atividades do ensino superior, engajar a escola e o conhecimento é de extrema relevância. Contudo, há que se notar que a operacionalização da docência compartilhada necessita, decisivamente, de dois aspectos fundamentais, de dois polos inter-relacionados, de um lado, a concepção de projeto educativo que fundamente a nova relação teoria *versus* prática, e de outro, o conhecimento didático metodológico específico que materialize, na prática, tal projeto. Em outras palavras, é necessário pensar ou repensar o material didático real e concreto que se produz ou que se utiliza na docência compartilhada, uma vez que não raramente na

formação superior priorize projetos de ensino²³ (construção teórica de uma prática), como base para o ensino, e não a confecção de material didático destinados aos alunos.

Do ponto de vista do perfil da formação do profissional de Letras, a lógica das competências apareceu em destaque. As competências almejadas para a formação podem, como já destacamos, mascarar uma concepção de educação tradicional é problemática, principalmente quando cria uma instrumentalização excessiva, não só no manejo dos conceitos, como nos procedimentos propriamente pedagógicos.

Por fim e complementarmente, sendo a lingua(gem) um objeto de natureza interdisciplinar, a questão aparece no PPC ligada a necessidade de articulação, ensino-pesquisa-extensão, porém sem explicitar modos concretos de operacionalização entre conhecimentos de áreas distintas e a formação docente.

Essas colocações e análises críticas não se apresentam isentas de elementos contraditórios, tipos das relações sociais e institucionais. Pois, os elementos teórico-políticos, ideológicos, contextual e operacional de um PPC, devem complementa-se numa só perspectiva, porém, essa articulação entre ambos não deixa de ser afetada pelas dimensões macro da história e do modo de produção vigente, além é claro do ponto de vista que os elaboradores do PPC têm dessas dimensões. Elaboradores que por sinal não se apresentam identificados no PPC.

Feita essa análise do PPC passaremos agora a investigar como no discurso dos egressos o programa PARFOR é apresentado. Só então faremos as conclusões das duas análises (PPC e discurso dos egressos), relacionando-as.

3.2 O discurso dos egressos: repercussões e elementos contraditórios

No discurso dos egressos nota-se que para além dos possíveis problemas ou falta de clareza nas proposições referentes à natureza do curso e a concepção de formação, no PPC, estes de modo geral destacam muito positivamente a presença de tal política pública, levando em consideração a realidade circundante. Na tabela abaixo vemos bem explicitamente esse fato:

²³ Na ementa do estágio II, a única que coloca questões de planejamento didático, não há menção explícita, a elaboração de material didático em si, mas elaboração de projetos de ensino: “Elaboração de propostas de intervenção (ensino, pesquisa e extensão) levando em conta esses parâmetros.” (EMENTA ESTÁGIO II), a nosso ver tais propostas deveriam ser articuladas a dinâmica metodológica da própria escola da qual se vai estagiar.

Quadro 17 - Avaliação geral do PARFOR pelos egressos

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Professora com 10 anos de serviço na rede pública de ensino. Atualmente fazendo especialização em espanhol.	Curso excelente. Professora relata o exato objetivo do programa. Nesse caso objetivo cumprido.	<i>“O curso PARFOR letras foi excelente, na minha opinião, porque foi uma porta de entrada para aqueles professores que já atuavam na educação mas não tinha oportunidade de ter uma graduação na área em que atuavam no meu caso língua portuguesa.” (PROFA. A).</i>

Fonte: pesquisa de campo

No quadro 17 a professora que obteve formação superior pelo PARFOR relata sua avaliação positiva sobre o curso. Segundo ela, na mesma linha de todos os entrevistados, consideraram o curso como excelente, no sentido de dar oportunidades aqueles professores ainda estavam sem nível superior na sua área de atuação. Essa avaliação corresponde a uma perspectiva externa e genérica da presença ou aparecimento desse curso de formação. É o que constatamos abaixo, na fala da professora.

Quadro 18 - Avaliação do PARFOR como política nacional

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Professora com 8 anos de serviço na rede pública de ensino. Teve sua formação escolar na escola pública	A professora avalia a política nacional como muito boa, pois atendeu as necessidades, isto é, trouxe formação aos professores leigos.	<i>“Bom! pra início de conversa o que achei do curso do PARFOR, foi que foi um curso bom. Acho que ele atendeu muito bem a necessidade, foi uma proposta política nacional muito boa. Ajudou principalmente esses [sem formação] professores em sala de aula”. (PROFA. C).</i>

Fonte: pesquisa de campo

Essa avaliação genérica representa, na medida em que deixa de problematizar elementos mais específicos como a qualidade e o papel da formação recebida, uma concepção própria de sujeitos que sempre estiveram à margem das políticas de formação do Estado.

Na lógica da produtividade recente e na nova reestruturação do trabalho, a possibilidade de alienação do trabalhador frente ao bombardeio do discurso do capital feito através da vulgarização da mídia e de outros sistemas de comunicação, torna-se evidente. Segundo Ricardo Antunes, “ao trabalhador demandam-se certas “qualificações”, busca-se maior nível de escolarização, autonomia, liderança, motivação, capacidade de trabalhar em equipe e estratégias de resolução de problemas.” (ANTUNES, 2005). Nessa direção demandas impostas pelo capital como “certas qualificações” a que se referiu Antunes, se coadunam com interesses próprios dos trabalhadores? A questão parece ser menos o benefício trazido para o trabalho que propriamente a repercussão desse benefício para a sociedade. No que diz respeito à qualificação do professor, temos que analisar qual a natureza e o propósito dessa qualificação, porque com bem assegura Antunes (2005), muitas formas de qualificação do trabalho não passam de armadilhas do capital na tentativa de adequação da mão de obra diante da nova sociabilidade do capital e do modo de produção vigente. Em outras palavras, ajusta-se o trabalhador qualificando-o para nova dinâmica do trabalho sem alterações de problemas sociais evidentes no sistema de capital.

Nos depoimentos dos egressos o tom principal é a referência à necessidade de formação de qualidade. Há uma valorização, nas falas dos egressos, do simples estatuto de se ter um nível superior de escolaridade. Vejamos no depoimento da professora:

Quadro 19 – Relação entre necessidade de formação e trabalho docente

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Professora com 15 anos de serviço na rede pública de ensino. Pedagoga e atualmente trabalhando no ensino fundamental de uma escola do interior.	Professora experiente que sentiu necessidade de formação superior para melhorar sua prática.	<i>“O curso foi muito importante para mim porque eu trabalhava com a disciplina língua portuguesa, mas eu não minha formação nessa área. Então, portanto, como na comunidade que eu moro é, não tem professor, não tinha professor com essa formação, aí eu trabalhava né, caso de carência, mas houve essa necessidade de fazer aí quando o parfor veio pra mim foi muito bom, porque hoje eu já trabalho NE com o conhecimento mais amplo na área, né facilitou muito” (PROFA D)</i>

Fonte: pesquisa de campo

O discurso de responsabilização da falta de formação do professor aparece, a todo momento, na fala dos egressos, isto é, a formação como uma “necessidade”. Por um lado, a conscientização docente em termos de necessitar mais qualificação deve ser visto *a priori* como algo positivo, por outro, resta-nos saber se essa tal responsabilização é oriunda da preocupação deste docente com a melhoria da educação de sua comunidade ou se é a incorporação do discurso de responsabilização do Estado, para quem o professor e os alunos são os responsáveis imediatos pelo fracasso da escola. Nessa esteira a ,solução para o problema é pensada pelo próprio Estado muitas vezes com a:

A valorização da formação em serviço é apresentada como solução eficiente para a educação, desde que articulada a resultados, como formação que desenvolve as competências necessárias para elevar o desempenho das escolas, sem criticismos políticos, considerados levianos. (HYPÓLITO, 2010, p. 1345).

Em outras palavras, a necessidade de formação sentida pelo professor em sua comunidade pode não ser a mesma do Estado, inclusiva a noção da qualidade advinda da formação pretendida. No projeto de formação do Estado gerencialista a autonomia docente perde espaço para as formas de controle de gestores e em última instância de atores econômicos, como os grandes organismos internacionais, que entre outras formas regulam e avaliam o desempenho do professor pelas ferramentas avaliativas baseados em resultados e eficiência.

Esse controle por parte do Estado provém, em grande medida, da última reforma administrativa que, a partir dos anos 90, o transformou em regulador ou avaliador das tarefas que agora não lhe convém, no contexto pós reforma. Assim a descentralização de atividades estatais que aproximaram o Estado do Mercado também influenciou na descentralização do trabalho docente. Essa tendência desburocratizadora influencia diretamente na formação e no trabalho docente. Na formação porque impõe a lógica das competências como matriz curricular, e no trabalho docente por incorporar a ideia de produtividade de resultados e de ofuscamento da autonomia do professor.

Cabe ressaltar que, mesmo em atividades colaborativas como as evidenciadas no núcleo integrador, mais precisamente na atividade curricular estágio IV, com a ideia de dupla docência ou docência compartilhada, a autonomia do professor e seu criticismo pode não ocorrer se se tem uma lógica de atividades pré-

estruturadas e conhecimento considerados prontos e acabados a serem “repassados” aos alunos. Portanto, esse processo cria uma aparente contradição²⁴ entre construção colaborativa e autonomia. Pois, “Muito embora os docentes sejam constantemente interpelados para uma [...] prática colaborativa e para uma autoadministração, os benefícios para a docência são muito ilusórios.” (HYPÓLITO, 2010, p. 1346).

Notadamente entre os professores, agentes-alvo diretos das atuais preocupações de retorno e resultados “positivos”, para o mercado, a luta por melhores condições de trabalho, no sentido mais amplo do termo, ou seja, desde a valorização da profissão com melhores salários até a formação de qualidade é evidente. Assim, embora o modo de produção mais recente do sistema de capital imponha com toda sua força institucional um modelo educacional, dialeticamente no “calor da prática” esse projeto pode ser *(re)significado*. Na prática, tendo em vista a repercussão do programa PARFOR na formação de professor de língua portuguesa, todos os egressos expressaram o impacto positivo da formação recebida em suas práticas, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 20 – Mudanças na prática decorrente do curso

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Professora com 10 anos de serviço na rede pública de ensino. Leciona na zona rural em escolas sem muita infraestrutura.	Mudança significativa na prática docente, tanto na concepção de formação quanto na prática de ensino.	<i>Sim porque em relação a minha prática mudou completamente. Houve uma transformação. As aulas nunca mais foram as mesmas. Eu já tive base. Se aprendeu como planejar as aulas..como selecionar melhores os conteúdos..valorizar o conhecimento do aluno..aproveitar nas aulas. Hoje a gente já consegue refletir sobre os estudos linguísticos e literários. De fazer o uso de novas tecnologias que antes não tinha. Compreender que a formação é um processo contínuo e que o professor nunca pode está parado e que o professor deve sempre esta correndo atrás do conhecimento. (PROFA B).</i>

Fonte: pesquisa de campo

²⁴ Dialética no sentido marxista, que corresponde à constante contradição que emergem das relações históricas de classes antagônicas, vistas na totalidade de seus eventos.

Nota-se que embora os muitos impasses na implementação e início das atividades, o professor, sujeito-alvo do programa, considera, em seu discurso, o programa como algo extremamente positivo. A transformação da prática chama atenção, pois nos remete à qualificação docente. Contudo, a noção de qualidade deve ser problematizada, haja vista a presença de dois projetos em questão: um dos professores em suas necessidades de aprimoramento pessoal e profissional e outro do estado gerencialista, movido pelas novas configurações do modo de produção e de acúmulo de capital.

Do ponto de vista do micro-contexto essa dialética se faz sutil, mas se analisarmos o todo, isto é, a totalidade e forças motrizes que afetam as políticas educacionais essa contradição se demonstra mais encorpada. Essa contradição é parte constitutiva de própria realidade social, na medida em que os elementos contraditórios que emergem entre os interesses docentes e os do Estado elevam a noção de contradição para além de uma categoria metodológica. No contexto educacional relacionado ao trabalho docente a contradição fruto do trabalho não deixa de ser um estopim desalienante²⁵, já que corresponde a uma quebra da naturalização da exploração e do conformismo diante do sistema. O trecho, um pouco longo, mas esclarecedor de Cury resume bem o que estamos argumentando:

A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar próprio) pelas classes subalternas. Ao incorporá-lo à sua prática, o tornam instrumento de crítica das armas, pois na sua prática (no conjunto das relações sociais) reside a contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber do dominante e o fazer do dominado. Nesse sentido, a ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com os seus interesses, concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais. Na medida em que explicita aquelas condições que determinam o caráter da dominação, a ação pedagógica conflita com o sistema capitalista. Conflita porque a falsa consciência cede espaço à consciência mais totalizante. Como esse conflito é, pelo menos, latente, as relações de dominação, tornadas principais no conjunto das relações de produção, tentam colocar coesão acima da contradição. Para isso faz-se uso de uma pedagogia persuasiva. (CURY, 2000, p. 71).

Essa apropriação de saberes para seus interesses, que aponta o autor, pode significar uma educação para a emancipação, quando uma política mesmo em

²⁵ Desalienação processo oposto da alienação, ou seja, tornar seu aquilo que lhe foi estranhado pelo modo de produção que converteu o produto do trabalho em algo exterior ao trabalhador.

contextos adversos culmina, em algum momento, em “transformação” da prática, como frisou a professora entrevistada.

Entretanto, algumas questões, na visão dos entrevistados prejudicaram, de certa forma, o desenvolvimento das atividades do PARFOR. A infraestrutura foi o quesito mais citado pelos professores pesquisados, como algo que atrapalhou, pelo menos no início do curso. Na verdade, pelo fato de o PARFOR ser um programa de parcerias entre governo federal, universidades e prefeituras, nem sempre se teve condições infraestruturas a oferecer, principalmente no início dos cursos. É o que se observar no quadro 21.

Quadro 21 – Repercussão negativa no processo de formação

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Professora com 10 anos de serviço na rede pública de ensino. Atualmente fazendo especialização em espanhol.	Curso, no início, sem muita estrutura de qualidade para desenvolvimento do trabalho pedagógico.	<i>“A infraestrutura no início foi péssima, pois não oferecia um ambiente para que os pudéssemos fazer nossas atividades com tranquilidade.” (PROFA. A)</i>

Fonte: pesquisa de campo

Dado o caráter emergencial de implementação do programa PARFOR, a necessidade de organização estrutural para desenvolvimento das atividades pedagógicas sofreu danos. Alguns ruídos a respeito foram notados no discurso dos egressos, principalmente em relação ao aspecto infraestrutural. Estruturas de sala de aula e acesso ao laboratório de informática foram os itens mais presentes na avaliação de pontos negativos para os egressos, como se observa no seguinte quadro:

Quadro 22 – Problemas infraestruturais na formação

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Professora com 10 anos de serviço na rede pública de ensino. Leciona na zona rural em escolas sem muita infraestrutura.	A professora relata a necessidade de um laboratório de informática próprio para as turmas PARFOR.	<i>“A estrutura, principalmente o laboratório de informática, deveria mudar oferecendo recursos para que possamos fazer pesquisa. Porque o laboratório não era próprio do PARFOR porque as turmas do regular sempre precisavam.” (PROFA B)</i>

Fonte: pesquisa de campo

Do ponto de vista mais amplo e conjectural esses entraves são frutos da falta de planejamento e articulação do Estado com os outros parceiros responsáveis pela execução do projeto, como prefeituras e IES. Problemas infraestruturais demandados pela expansão do ensino superior, incluindo a formação em serviço são sintomáticos em tempos de crescimento de vagas e matrículas no ensino superior. Nessa direção, a dinâmica entre aspectos quantitativos e qualitativos tem acompanhado todo o processo de expansão histórica das universidades em todo o país, cuja dívida histórica nesse aspecto é demasiadamente grande e conjuntural.

No que diz respeito às atividades à distância, a própria dinâmica do curso e o fato de os alunos serem professores lotados na rede pública de ensino, em sua maioria nos interiores, seus depoimentos são sempre bem favoráveis a essas atividades. Segundo eles não seria possível cursar presencialmente na íntegra as disciplinas sem que fossem comprometidas suas aulas nas escolas. O quadro 23 demonstra bem esse fato:

Quadro 23 – Repercussão positiva das atividades à distância para os egressos

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Professora com 10 anos de serviço na rede pública de ensino. Atualmente fazendo especialização em espanhol.	Para o professor as horas não presenciais se tornaram uma estratégia positiva por oferecer as condições mais tranquilas de participação no curso.	<i>“Achei bastante interessante as horas não presenciais...porque o professor não se empatava com aquilo ele ia só discutir na sala com os alunos eu achei interessante. Eu gostei. Também TEM como alunos devemos levar dever de casa pra casa para fazer. Pra mim o PARFOR ta bom mesmo porque os professores da rede pública o professor tem que planejar e trabalhar porque quando se alonga muito o próprio professor tem quem pagar pessoas pra ficar no lugar. Interfere no trabalho com seus alunos”.</i> (PROFA A)

Fonte: pesquisa de campo

Esse modo de flexibilização do tempo e das atividades de ensino parece ter duas implicações dialéticas na formação docente em questão, pois se de um lado como se percebe nos depoimento dos egressos, essas atividades a distância é algo positivo, do ponto de vista da tendência gerencialista e da formação emergencial e aligeirada, a flexibilização em seu sentido mais genérico, pertence à natureza da

própria forma atual da sociabilidade do capital em todos os aspectos das relações sociais, inclusive nas políticas públicas. Flexibilizar, aligeirar, desburocratizar, descentralizar, são conceitos-chave da formação para a nova demanda do mercado. Porém, como a educação pode ir além da perspectiva reproducionista²⁶, ou seja, pode apresentar seu caráter dialético, essas tendências economicistas e mercadológicas podem ser recontextualizadas no campo do ensino. O discurso pedagógico oriundo do projeto educacional do Estado pode ser recontextualizado ou (re)significado. Os sentidos de *recontextualização* e *reenunciação* remonta a Bernstein (1984) e Gomes-Santos (2004), respectivamente.

Para Basil Bernstein o discurso pedagógico tem uma certa autonomia quando é capaz de transformar o discurso do Estado. Assim o autor pressupõe a existência de dois discursos não raramente conflitantes ou em disputa. A autonomia do discurso pedagógica é que cria uma agenda anti-hegemônica na escola e no ensino:

Podemos definir a autonomia relativa do discurso pedagógico na medida em que aos campos da recontextualização pedagógica não só lhes é permitido ter existência, mas também afetar a prática pedagógica oficial. (...) Onde existem campos de recontextualização pedagógica que são efetivos e gozam de uma autonomia relativa, então torna-se possível para os ativistas neste campo recontextualizar textos que por si próprios podem considerar-se ilegítimos, opostos, proporcionadores de espaços contra-hegemônicos da produção de discursos. (BERNSTEIN 1990, p. 202).

Nessa perspectiva, embora a autonomia seja relativa, como argumenta o autor é essa autonomia que cria a dialética, a contradição “positiva” dentro do contexto da formação e do ensino de línguas. Isso, porem, só possível pela capacidade de sujeito *reenunciar* os conceitos e os discursos do Estado. Para Gomes-Santos:

Reenunciação que supõe a renúncia às idéias de precedência e sobredeterminação implicadas por uma certa noção de transposição - aquela voltada à descrição do movimento de passagem de um conceito que, uma vez saturado em uma determinada instância institucional, migraria para outra instância, adquirindo nessa última um estatuto absolutamente inédito. (GOMES-SANTOS, 2004, p. 3).

Dito de outra forma, a capacidade de reenunciar implica na renúncia de uma perspectiva reprodutivista, para qual a escola apenas reflete o discurso oficial, se

²⁶ Aqueles que veem a escola e outros aparelhos do estado como reprodutores dos interesses do Estado. Os principais são Bourdieu e Passeron (BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975).

tornando um aparelho ideológico, por meio do qual o Estado age de forma coercitiva e determinante na vida social. Nesse caso, *reenunciação* pressupõe um posicionamento do sujeito em relação a outro discurso, ou seja, *reenunciação* abre a possibilidade de (re)significação da formação pelo sujeito, no nosso caso, pelos egressos. É desse modo que se edificam as descontinuidades históricas e ideológicas, nas palavras de Dominique Maingueneau (1984), a tradução do “outro” no “mesmo”.

No discurso dos egressos essa *(re)significação* acontece na avaliação geral do programa, quando mesmo tendo um cenário de fundo gerencialista, que apresenta a formação do trabalhador pela lógica das competências e dos resultados, os egressos buscam nessa formação outros sentidos mais emancipatórios e críticos. A transformação da prática pedagógica numa perspectiva mais autêntica e contextual, também não deixa de ser uma recontextualização dos propósitos das atuais políticas de formação docente. Assim, o germe da recontextualização ou (re)significação dos discursos estão sempre presentes em todas as instancias educacionais, desde a formação dos formadores às atividades de ensino egressos nas escolas.

Um último aspecto negativo na repercussão PARFOR Letras, destacado pelos informantes egressos, tem a ver com a relação destes com estudantes de outras graduações da UFPA. Uma espécie de preconceito fruto da concepção depreciativa em relação ao programa PARFOR. A ideia de curso “anormal” em detrimento dos cursos tradicionais da instituição culmina em atitudes preconceituosas, no sentido de desvalorizar o programa PARFOR e consequentemente a formação dos alunos do programa. É o que se evidencia no quadro a seguir:

Quadro 24 – Preconceito/desprestígio da formação e da profissão

UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Professora com 10 anos de serviço na rede pública de ensino. Atualmente fazendo especialização em espanhol.	O preconceito e o desprestígio de outros alunos da universidade para com os estudantes do PARFOR.	<i>“Alguns alunos não deixaram agente se sentir a vontade. Alguns alunos disseram que entramos pela janela que não fizemos vestibular.” (PROFA A).</i>

Fonte: pesquisa de campo

Esse “desprestígio” do PARFOR pelos alunos de outros cursos e até mesmo de alunos de graduação em Letras das IES, emerge como uma maneira de desvalorização da docência. A histórica desvalorização dos professores sem formação superior considerados “leigos” é outro exemplo dessa concepção degradante que a maioria das pessoas tem sobre o magistério. Na verdade, é um desprestígio que já vem da sociedade que por sua vez incorpora da tradição.

A adjetivação pejorativa de “leigo” e a legitimação de tipos avaliativos de seleção como o exame de vestibular para separar os ditos superiores dos “leigos”, nada mais é que a forma mais perversa que o Estado impôs para a seleção e exclusão de políticas sociais e educacionais que deveriam ser direitos de todos. Cada vez mais a busca por resultados e pela lógica do recrutamento dos ditos “mais preparados” transforma a educação e os direitos sociais em premiação. É nesse sentido que podemos dizer que desprestígio/desqualificação/desvalorização andam juntas, e mesmo em um contexto de possível qualificação, como é a universidade, o ruído do desprestígio da profissão, principalmente voltado para professores “leigos” em busca de formação, se faz presente, como vimos no depoimento acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir políticas de formação docente no cenário do Estado pós-ajuste não é tarefa simples, já que a compreensão das contradições a partir da totalidade conjuntural das formas diversas de sociabilidades do capital na contemporaneidade nos impõe um caminho de *desvios*²⁷ e de retornos constantes às pistas que nos levam a encontrar as relações mais íntimas entre o objeto de estudo, o problema de pesquisa e a natureza dialética das práticas que devem ser analisadas a partir de suas devidas mediações.

As repercussões e elementos contraditórios do PARFOR Letras Cametá, - PA, face aos interesses do capital e da classe docente em formação permitiram-nos levantar algumas questões que ajudaram a compreender a especificidade do projeto de formação PARFOR e o seu impacto no trabalho docente, a partir da análise do PPC-LETRAS PARFOR Língua Portuguesa e de depoimentos de egressos da primeira turma que concluiu o curso no campus da UFPA-CAMETÁ.

Em relação às análises feitas no PPC a repercussão de um modelo de formação institucionalizado e seus elementos contraditórios podem ser agrupados em três dimensões do próprio PPC: a dimensão *político-filosófico*, que corresponde à concepção de educação, de sujeito e sociedade que se quer formar; a dimensão *contextual*, ligada aos aspectos reais e imediatos da formação em seu momento histórico presente, incluído as demandas da realidade, e a dimensão *operacional*, onde se incluem os elementos mais práticos de operacionalização do currículo.

Na dimensão *político-filosófico* do PPC dois aspectos delicados foram evidenciados. O primeiro foi a ausência de tematização explícita da concepção de educação e formação adotada pelo programa e consequentemente pela formação do profissional de Letras institucionalizada por tal documento. O segundo aspecto também não muito positivo foi a falta de abordagem sobre o processo histórico de formação do professor de português no Brasil e suas relação com o atual perfil exigido atualmente. Nesse sentido, obscureceu-se a questão central para o momento: que professor de português queremos formar? As respostas a essa questão central é a base para a definição do tipo de ensino, de conhecimento e de sujeitos que queremos formar.

²⁷ No sentido kosikiano.

Na dimensão contextual do PPC a questão da formação para o trabalho e para o ensino foram pontos centrais constatados. A orientação de um sujeito adaptado para a atual conjuntura mercadológica tornou-se evidente. Assim como a preocupação da formação pedagógica. Contudo, essas duas orientações: formar para o mundo do trabalho e para o contexto pedagógico, de acordo com PPC, devem ser feitas a partir da lógica das competências. Essa contradição ou falta de integração entre a lógica mercadológica e instrumentalista que fundamenta a formação por competências e a formação para a emancipação pode prejudicar, logo de partida, a qualificação dos professores.

Do ponto de vista operacional merece destaque a preocupação com a execução dos estágios e com a construção do conhecimento interdisciplinar. Em relação às atividades de estágio um dado positivo é a tentativa de articulação entre teoria e prática, levando em conta não apenas o estagiário e o conhecimento, mas o professor de português da turma e a escola como um todo. Esse rompimento com a forma tradicional de estágio é anunciado no PPC, embora seja conflitante com a lógica das competências adotadas também pelo mesmo projeto. Já no que se refere à perspectiva interdisciplinar a falta de tematização de que conceito de inter e transdisciplinaridade o documento se apropria enfraqueceu não apenas a dimensão política desses termos em relação à formação, como também suas operacionalizações no currículo.

Em suma, os elementos contraditórios da formação de professores de português em serviço, do programa PARFOR emergem da própria lógica gerencialista do Estado pós 90, que baseada na formação voltada para eficiência, eficácia e com menos custo idealizou, concebeu e implementou políticas públicas educacionais de maneira unilateral, o que, de certa forma, além de culminar no aligeiramento de implementação e conseqüentemente falta de estrutura e diálogo mais profícuo com os parceiros operacionais como IES e prefeituras, acabou contribuindo para a elaboração de um currículo sem a devida tematização e amadurecimento para realidades específicas e locais.

No entanto, no que diz respeito às repercussões no discurso dos egressos a sede pela formação e a garantia desse direito historicamente almejado pelos nossos professores “leigos”, apresentaram como fator preponderante na avaliação do PARFOR. Para todos os professores entrevistados essa política foi boa e ajudou na transformação da prática pedagógica.

O estudo demonstrou que mesmo o PARFOR sendo uma política de Estado gerencialista e desburocratizado, os professores alvo da formação conseguem recontextualizar ou (re)significar os modos de apresentação do conhecimento. Essa capacidade de (re)significação se aproxima do que Hegel denominou de superação dialética que “é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior”. (HEGEL apud KONDER, 2004, p. 26). Portanto, esse poder de negação e conservação de elementos oriundos de um discurso economicista e mercadológico com é atualmente o discurso do Estado é que gera possibilidades de qualificações e autovalorização por parte do professor. É nesse sentido que ser uma boa professora como se definiu uma professora egressa do PARFOR, ganha destaque em meios tantos obstáculos que é formar professor em serviço em tempos de expansão do ensino superior. Os problemas infraestruturais aliados à desvalorização da profissão do magistério aparecem como obstáculos a serem vencidos.

Contudo não podemos deixar de reconhecer da importância do PARFOR na vida de nossos professores que há anos vem sonhando com uma formação superior no interior da Amazônia. Especificamente no campus de Cametá-PA o PARFOR, por suas características de seleção, tem chegado a diversos municípios e atingindo centenas de professores que quase esquecidos fazem da precariedade estrutural da educação interiorana um desafio e uma batalha a ser vencida a cada dia.

O curioso é notar que mesmo com todas as dificuldades pessoais e infraestruturais apresentadas pelos egressos, o orgulho pessoal de ter uma formação superior, mesmo que tardia, não deixa de transparecer em todos os discursos. Ou seja, assim como o capital incorpora o discurso dos trabalhadores, estes também, como mostramos, (re)significam em seu favor as práticas formativas a que são submetidas. Descrever e compreender esse processo pode ajudar na compreensão dos fatores que, na prática, evidenciem estratégias contra-hegemônicas criadas pelos trabalhadores em direção aos interesses próprios e de classe.

Por fim, como a relação global-local é que define o todo e vice-versa, cabe ressaltar que o corte abrupto de verbas da educação, em meio a essa crise econômica e política porque passa o país, põe em cheque o futuro de programas

importantes como o PARFOR, pois a dinâmica política e econômica interferem diretamente na educação, principalmente quando se precisa cortar gastos!

REFERÊNCIAS

ADÃO F. de Oliveira. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. IN: Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França (Org) "**Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas". Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo., 2005

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **As referências da pedagogia das competências**. Disponível em: <http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/artigos/as%20inspiracoes%20do%20uso%20da%20ncao%20de%20cpt%20-%20ufsc.pdf>. Acesso dia 8-8-15, às 16:35.

AUSTIN, J. L. (1971-5) **Performative-constative**. In Searle, J. (org) The philosophy of language. London: Oxford University Press, pp.13-22.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** (1952-1953). In.: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

_____; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 196p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse**. New York: Routledge, 1990.

BORON, Atilio. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 2006

BRASIL. Presidência da República. **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 - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/2009/decreto/D6755.htm>. Acesso em: 12.10.13, às 14h.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 27 de Abril de 2011. Acesso em: 12.10.13, às 14h.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2007**. Brasília, DF, 2009b. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/>>.

BRASIL. RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL 2000-2015. Versão Preliminar Junho 2014. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/junho-2014.../15774-ept-relatorio-06062014. Acesso em 04.11.15, às 18h.

BRASIL. 2013. Documento de área Letras e Linguística 2013. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 47 p. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Letras_Linguistica_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. . Acesso em 04.11.15, às 18h.

BAPTISTA, Myrian Veras. **O planejamento do projeto de pesquisa, 2010.** Disponível em: <http://www.pucsp.br/nca/downloads/pesquisa.pdf>. Acesso em: 12.10.13, às 14h.

CASTRO, Alda Maria D. A. **Ensino Superior no Brasil: Expansão e diversificação.** In: NETO, Cabral Antônio, NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental** .Tese (Doutorado em Educação) 232 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.(mimeo) Florianópolis, 2002.

CURY, Antonio. **Organização e métodos:** uma visão holística. – 7. ed. rev. E ampl. – São Paulo: Atlas, 2000.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação:** Implicações para o Currículo. Rio de Janeiro. v. 27, n. 3, p. 12-25, dez., 2001. <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm>

DINIZ E. **O Contexto Internacional e a Retomada do Debate sobre Desenvolvimento no Brasil Contemporâneo (2000/2010).** DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 54, nº 4, 2011, pp. 493 a 531.

FRANCO, B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Líber Livro, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167/. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12.10.13, às 14h.

_____. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12.10.13, às 14h.

FIORI, José Luis. **O Vôo da Coruja:** para reler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003. **(Ciclo e Crise pp.101-173; Crise e Incerteza pp.175-197).**

_____. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12.10.13, às 14h.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais.** In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.* Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

GAMBOA, Sílvia Ancízar. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvia Ancízar (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, João Wanderley et al. (orgs.). **O texto na sala de aula.** 2. ed. SP: Ática, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial.** 2004. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP).

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, v. 2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas Curriculares, Estado e Regulação.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2000: Características da população e dos domicílios; resultados do universo.* Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Normas de apresentação tabular.** Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/normastabular.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2010.

KOPNIN, P.V. **A Dialética como Lógica e Teoria do conhecimento.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 5ª reimp. da 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. [1976].

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos.** Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições: 2005. Primeira Edição: 1984.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 -1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MANCERO, Deise. **Um análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização**. IN.: MANCERO, Deise; FÁVERO, Maria Lourdes de A. (Orgs.). Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 -1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MEKSENAS, Paulo. **Cidadania, Poder e Comunicação**. São Paulo ed. Cortez, 2002.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Hucitec: Rio de Janeiro, Abrasco.1999, 6ªed.

NOGUEIRA, Sonia; MOURA, Sérgio. **Diretrizes para uma melhor qualidade da educação: o PARFOR como ação política para promover a qualificação de professores de escolas públicas**. Uma abordagem. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SoniaMartinsdeAlmeidaNogueira-ComunicacaoOral-int.pd>. Acesso em: 13-08-15, às 4:12h.

OLIVEIRA, Alfredo Almeida Pino de. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades”** no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde. 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Lua Nova - Revista de Cultura Política, nº.45, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. **A educação profissional pela pedagogia das competências**: para além da superfície dos documentos oficiais. Educação e sociedade, Campinas, v. 23, n.80, p. 405-427, set. 2002.

RICOI, Rosa Maria. **Um ensaio sobre a formação profissional dos trabalhadores terceirizados da indústria a partir da reestruturação produtiva no Brasil** (2012). Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo3.pdf. Acesso 8-8-15, às 19:53.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação**.

Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12.10.13, às 14h.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. IN Sociologias nº 16. Junho/dezembro 2006, p. 20-45.

_____. **Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB**. IN.: BARBOSA, Raquel Lazarri L. (Org.) Formação de educadores: desafios e perspectiva. São Paulo: editora UNESP, 2003.

SANTOS, T. F. M. Gestão Educacional e o controle social. In: CHAVES, Vera. L. J. NETO, A.C. & et alli (orgs.) **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

SOARES, Magda. In: SOARES, Maria Elias (org.). **Que professor de português queremos formar?** ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística/Associação Brasileira de Linguísticas. – v. 1, (1979) – Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12.10.13, às 14h.

_____. **Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB**. IN.: BARBOSA, Raquel Lazarri L. (Org.) Formação de educadores: desafios e perspectiva. São Paulo: editora UNESP, 2003.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990. 231p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Introdução de Jacob Gorender. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Manifesto do Partido Comunista. In: BOGO, Ademar. **Teoria da organização política**: escritos de Engels, Marx, Lênin, Rosa, Mao. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa Quantitativa Versus Pesquisa Qualitativa: O Desafio Paradigmático. GAMBOA, Silvio S. In: **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

TAFFAREL, Celi. Apresentação. In: **Anais da I Semana Marx na FACED/UFBA**: Marx um clássico dramaticamente atual, 2005. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/eventos/2006/2o_semarx_2006/anais_semarx1.pdf. Acessado no dia 18.09.2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Luís de N.; LOPES, Marília C. **A oralidade na escola: notas sobre a problemática da modelização didática**. Revista Didática Sistemática, Volume 9 (2009), p. 24.

VALVERDE, Daniel. **Crise fiscal e ajuste do estado, uma análise do caso do Brasil**. Disponível em: <http://www2.uefs.br/semic/upload/2011/2011XV-842DAN318-220.pdf>. Acesso em 09.11.2015, às 22h42 min.

VEIGA, Ilma; RESENDE, Lúcia M. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. (org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.