



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Jacqueline de Oliveira Duarte Ferreira

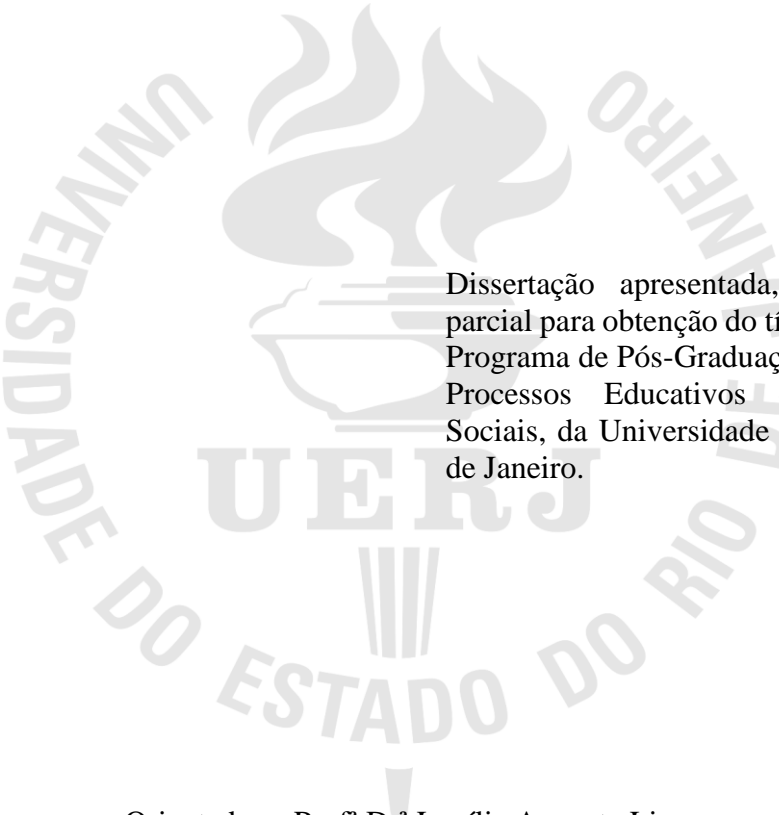
**O PARFOR e a formação de professores na Baixada Fluminense: um
estudo sobre o curso e as egressas de pedagogia do IM/UFRRJ**

São Gonçalo

2023

Jacqueline de Oliveira Duarte Ferreira

O PARFOR e a formação de professores na Baixada Fluminense: um estudo sobre o curso e as egressas de pedagogia do IM/UFRRJ



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Educativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucília Augusta Lino

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F383 TESE	<p>Ferreira, Jacqueline de Oliveira Duarte. O PARFOR e a formação de professores na Baixada Fluminense: um estudo sobre o curso e as egressas de pedagogia do IM/UFRRJ / Jacqueline de Oliveira Duarte Ferreira. – 2023. 140f.</p> <p>Orientador: Profª Drª Lucília Augusta Lino. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Professores - Formação - Teses. 2. Educação - Aspectos políticos – Teses. 3. Professores - Formação - Teses. I. Lino, Lucília Augusta. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 5190	CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Jacqueline de Oliveira Duarte Ferreira

O PARFOR e a formação de professores na Baixada Fluminense: um estudo sobre o curso e as egressas de pedagogia do IM/UFRRJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Educativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Lucília Augusta Lino (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^a Dr^a Alexandra Garcia Ferreira Lima

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^a Dr^a Ana Maria Marques dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

À minha descendência, materializada em Nathan e Arthur.

AGRADECIMENTOS

Agradecer. Verbo que significa “mostrar ou manifestar gratidão, render graças”. Porém, o que seria o agradecimento sem a ação que o antecede, sem a gentileza, sem a doação de outrem ao seu propósito?

Por este motivo, esse texto de agradecimento traz a expressão de gratidão aos atores participantes diretos e indiretos neste trabalho que, certamente, doaram um pouco de si para que ele acontecesse.

Como canta Emicida em sua música “Levanta e Anda”, “Quem costuma vir de onde eu sou, às vezes não tem motivos pra seguir”. Portanto, agradeço nesse texto a dois tipos de personagens. Aos que estão neste plano de vida terrestre, e outros que, mesmo não encarnados na matéria, creio que me regem através de minha ancestralidade.

Destes personagens do plano espiritual, agradeço à Oxalá-Deus, que em sua grandiosa potência, não me deixou desistir. Gratidão às forças ancestrais que, com sua energia, não me permitiram esmaecer. Diante de tantas outras dedicatórias, entre preces e orações, quero citar a força das minhas ancestrais costureiras. Mulheres que não chegaram a estudar para se dedicar ao cuidado dos filhos, labutando dias e noites nas máquinas de costura, lutando pelo sustento. Eu as reverencio, agradeço a herança e digo: “Chegamos juntas aqui, mulheres valentes!”.

Dos amigos terrenos, não faltaram palavras como “Não desista! Lute! tenho orgulho de você! Voe!”. Expressões de ordem, pois chegar ao mestrado diante das circunstâncias que nos são apresentadas como filhas da periferia se torna um evento, e a principal motivação para não desistir é tão somente esta condição.

Agradeço à minha mãe, que sempre trilhou essa caminhada ao meu lado, investindo do seu tempo pelos meus sonhos, que se tornaram seus. Ela, que sempre tem uma palavra de consolo e incentivo, um telefonema, uma mensagem. Gratidão pela vida, a qual vivo intensamente, demonstrando nestas linhas uma das minhas mais ricas experiências.

Agradeço também aos meus meninos Arthur e Nathan. Ao meu filho Nathan por acreditar em mim em todos os momentos, pelas conversas e pelo incentivo. Arthur por acompanhar de perto os momentos de tensão e por me apoiar nos momentos mais difíceis, sempre com um abraço, um “Quer água, mãe?”. Vocês me mostram a cada dia o quão vale a pena ser mãe.

À João Cândido, o meu “negro gato” que, às vezes, na solidão da escrita, me chamava para brincar, mesmo com o relógio correndo contra nós. Acredito que seja algum tipo de

“sabedoria felina” demonstrando: “você precisa descansar!”. Também a Raoni, seu irmão gêmeo, que disputa o sofá para me acompanhar. Benditos Sejam os meus gatinhos!

Às amigas egressas do PARFOR, que nos atenderam prontamente através dos contatos *WhatsApp* e *Facebook* e se disponibilizaram a responder ao questionário, colaborando, em sua maioria, de forma prazerosa. Trocamos nossas energias e sorrimos, ainda que virtualmente.

À Ivania, irmã que escolhi neste plano para trilhar comigo grandes experiências na vida. Que nunca nos falte a sororidade, a amizade e a união. Que possamos estreitar nossos laços além-PARFOR para toda a vida. E, por falar em irmãos, agradeço a Juliano, meu irmão carnal que, mesmo em meio à correria cotidiana, não deixou de ser minha base nos momentos de tensão, dividindo o peso e me proporcionando alegrias.

Ao amigo que me incentiva, o Prof. Dr. Flávio Anício Andrade, que conheci como Professor do PARFOR e foi o incentivador deste tema de pesquisa. Realizar esta pesquisa mexeu intrinsecamente com minhas memórias. Sua participação com dicas e textos foram imprescindíveis para a escrita desse trabalho. Agradecer não teria sentido se não fosse sua gentileza.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Lucília Augusta Lino, pelas horas de dedicação, pelos momentos em que precisou dividir comigo seus afazeres de mulher e professora, pelas orientações e trabalho em conjunto, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao GRUPEFOR, grupo de pesquisa formado inicialmente por mulheres que, em sua potência, contribuiu grandiosamente para a execução deste trabalho. Em especial às amigas Izabel Marçal e Priscila Couto - as meninas superpoderosas - pelo apoio, carinho e conversas.

Agradeço aos colegas da turma de Mestrado do PPGEDU, que me proporcionaram ricas experiências através das “janelas mágicas”, no período da pandemia do Covid-19, quando foram realizadas as disciplinas, com muitas trocas e alegrias. Como foi bom sorrir e compartilhar com vocês!

Aos Professores do PPGEDU/FFP, em especial às Prof^a Dr^a Alexandra Garcia, Helena Fontoura e Mairce Araújo, que sempre foram solícitas em auxiliar, oferecer um ombro amigo e conversa boa. Através delas, homenageio e agradeço os professores do Programa, que proporcionaram debates riquíssimos que contribuiram para a construção dessas reflexões.

Aos professores que aceitaram compor a banca de qualificação do projeto, por suas contribuições, e da dissertação de Mestrado, professoras Alexandra Garcia e Ana Maria Marques Santos, e agora, o professor Carlos Soares Barbosa. Seu aceite e participação me deixaram muito lisonjeada e honrada.

Agradeço às Coordenadoras do PARFOR, Prof^a Dr^a Ana Maria Marques dos Santos e Prof^a Dr^a Patricia Bastos, que nos deram atenção e força para alcançarmos nosso objetivo. Ana, lembro-me nitidamente do seu jeito carinhoso explicando em uma das aulas o significado da palavra “demanda”. Assim, demandas fomos vencendo até aqui. Agradeço pelos ensinamentos ímpares! Patrícia, em seu discurso no dia da nossa cerimônia de formatura (2018.2), nos incentivou a sermos mulheres “aguerridas” e, a partir daquele dia, jamais deixei de ser corajosa.

A todos os Professores do curso de Pedagogia, minha reverência e profunda gratidão, entretanto, necessito destacar alguns.

Agradeço especialmente à Joyce Alves, que vi florescer em uma linda mulher-trans. Quanto orgulho de você! Quantas discussões, reflexões e debates foram proporcionados em “Gênero e sexualidade”! Você me desafiou diversas vezes com convites para ministrar oficinas de *Abayomi*, confiando no meu discurso de mulher negra e me dando a oportunidade de reafirmação. Quanta potência! Amiga-professora, jamais te esquecerei!

Ao Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira, um apaixonado por histórias, precursor de um grande projeto em minha vida através do GPMC. Lembro-me quando se atentou para a minha história, e daí, tudo mudou. Agradeço a você e sua família, que sempre me acolheu. Gratidão à sua esposa Mônica Lins, grande incentivadora e companheira. Aos amigos do GPMC, minha gratidão!


À inesquecível Prof^a Dr^a Márcia Pletsch, que nos apresentou a Educação especial de um jeito que jamais vi: dinâmico, didático e reflexivo. À Prof^a Dr^a Elizabeth Orofino, que nos fez viajar na imaginação infantil, com sua práxis inovadora, nos fazendo enxergar ainda mais a criança que trabalhamos no cotidiano como sujeito, guiando-nos no desenvolvimento de atividades criativas.

À Prof^a Dr^a Cláudia de Paula, que ministrou a Disciplina de Metodologia. Em uma das aulas ela fez a seguinte pergunta: “o que vocês pretendem fazer depois do curso?” Eu respondi: “Quero ser professora de Universidade”. Ela me disse: “Então você quer seguir carreira acadêmica?”. Até aquele dia, o que eu queria não tinha nome. Hoje tem. Agradeço, por dar nome ao meu sonho.

A todos e todas, obrigada!

1/3
 Rio de Janeiro 16 de ~~setembro~~ agosto de 1986
 Vovó Ita
 Recebi o vestido que a senhora mandou, muito obrigada, ficou lindo, só eu e Jackson estamos bem, ele continua fofão e eu estou engordando, nunca mais fiquei doente. Vovó, estou com muita saudade das minhas coleguinhas daí, dê um beijinho nelas. Vovó, no dia 19 de dezembro vou fazer 7 anos e minha mãe vai fazer uma festinha, mas eu não vou querer a festinha quando a senhora chegar aqui, pois eu vou entregar o primeiro pedaço de bolo para a senhora, não esqueça de vir logo. Dê um beijo na tia Mal, espero que ela venha. Vó não repare a carta que fiz, pois estou na primeira série e não sei fazer carta direito. O Jack (Jackson, meu irmão do meio) também está na escola, só presta para comer merenda, está muito malcriado para minha mãe, eu não estou malcriada, só de vez em quando que eu sou malcriada. Vó, eu gostaria que a senhora morasse aqui com a gente, a minha mãe sente muita saudade da senhora. Dê um beijinho na tia Margô, no tio Bura e no Binho, e um abraço na Bel, Tia Morena, Bone, Dadau, Tia Catarina, Tio Carlos, Rita, Gil, Tia Dafinha, Antonio Marcos e Nego.
 Um beijinho dos seus netinhos
 Jacqueline e Jackson
 Vovó eu te amo!

2/3
 para comer merenda está muito malcriado para a minha mãe eu não estou malcriada só de vez em quando que eu sou malcriada. Vó eu gostaria que a senhora morasse aqui com a gente, a minha mãe sente muita saudade da senhora. Dê um beijinho na tia Margô, e no tio Bura, e um abraço na Bel, tia morena, bone, dadau, tia catarina, tio carlos, rita, gil, tia dafinha, Antonio marcos, e Nego.
 Um beijinho dos seus netinhos
 Jacqueline e Jackson
 Vovó eu te amo!



Carta escrita por mim em 1986, aos 06 anos de idade para a “Vovó Ita”, Dona Analita, avó materna que morou na cidade do poeta Castro Alves, no interior da Bahia por toda vida e que faleceu em decorrência de um câncer extremamente invasivo, em 2013.
 “Rio de Janeiro, 16 de setembro de 1986.

Vovó Ita

Recebi o vestido que a senhora mandou, muito obrigada, ficou lindo. Vó, eu e o Jackson estamos bem, ele continua fofão e eu estou engordando, nunca mais fiquei doente. Vovó, estou com muita saudade das minhas coleguinhas daí, dê um beijinho nelas. Vovó, no dia 19 de dezembro vou fazer 7 anos e minha mãe vai fazer uma festinha, mas só vou querer a festinha quando a senhora chegar aqui, pois eu vou entregar o primeiro pedaço de bolo para a senhora, não esqueça de vir logo. Dê um beijo na tia Mal, espero que ela venha. Vó não repare a carta que fiz, pois estou na primeira série e não sei fazer carta direito. O Jack (Jackson, meu irmão do meio) também está na escola, só presta para comer merenda, está muito malcriado para minha mãe, eu não estou malcriada, só de vez em quando que eu sou malcriada. Vó, eu gostaria que a senhora morasse aqui com a gente, a minha mãe sente muita saudade da senhora. Dê um beijinho na tia Margô, no tio Bura e no Binho, e um abraço na Bel, Tia Morena, Bone, Dadau, Tia Catarina, Tio Carlos, Rita, Gil, Tia Dafinha, Antonio Marcos e Nego.

Um beijinho dos seus netinhos
 Jacqueline e Jackson.
 Vovó Eu te amo!”

RESUMO

FERREIRA, Jacqueline de Oliveira Duarte. *O PARFOR e a formação de professores na Baixada Fluminense: um estudo sobre o curso e as egressas de pedagogia do IM/UFRRJ*. 2023. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Educativos Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Esta Dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (PPGEDU/FFP/UERJ), vinculada à linha de Pesquisa: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas, é intitulada “O PARFOR e a formação de professores na Baixada Fluminense: Um Estudo sobre o Curso e as egressas de Pedagogia do IM/UFRRJ”. A investigação tem como temática central a formação inicial de professores ofertada pelo Programa Nacional de Formação de Professores, o PARFOR e teve como objetivo analisar a importância do Programa como política de formação de professores atuantes nas redes públicas, focalizando a percepção das egressas sobre a influência do curso de Pedagogia em sua carreira e atuação profissional, bem como em seu crescimento pessoal. A pesquisa trouxe a perspectiva freiriana como sustentação teórica, pois valoriza a reflexão crítica e representações políticas, que favorecem a função dessa política nacional em seus objetivos. A discussão do tema se desenvolveu a partir de dois eixos: 1- O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: a instituição do PARFOR e breve discussão sobre a formação de professores no Brasil, apontando a tardia preocupação com a formação docente, e a persistência em não universalizar essa formação em nível superior. 2- A contrarreforma educacional que interrompeu o fluxo progressista, em que discutimos desmontes, retrocessos e disputas ideológicas no cenário político dos últimos anos, a partir do Golpe de 2016, necessário para a compreensão do contexto em que a investigação se desenvolve, e os caminhos metodológicos para efetivar a pesquisa. Recorremos aos estudos de Paulo Freire (1979; 1991; 1995; 1996; 1997; 2005), e de autores do campo da formação de professores, em especial os vinculados à ANFOPE, como Brzenzinki (2018), Freitas (2012; 2014; 2018), Freitas, H. (2015) e Lino (2019; 2018), entre outros. A investigação adotou a perspectiva qualitativa, para colher a percepção das Professoras-estudantes sobre o PARFOR, e utilizou como instrumento um questionário com perguntas abertas e semiabertas, enviadas pelo *Google forms*. Os sujeitos da pesquisa foram as Professoras-estudantes do curso de Pedagogia da UFRRJ/IM/Nova Iguaçu – RJ. A pesquisa constatou que o PARFOR foi importante na vida das egressas não somente na valorização profissional, mas sobretudo, na resignificação das suas histórias de vida, ao possibilitar que a professora-trabalhadora se torne um sujeito crítico, capaz de compreender a realidade, contribuindo no processo de conscientização e na sua prática pedagógica, em uma concepção transformadora. A inserção no curso de Pedagogia da UFRRJ possibilitou às egressas acessarem instrumentos que lhes permitiram problematizar o meio em que vivem, e reconhecerem os entraves sociais postos à classe trabalhadora pela restrição do direito à educação e à elevação da formação de professores.

Palavras-chave: formação docente. PARFOR. políticas de formação. professoras-estudantes. pedagogia.

ABSTRACT

FERREIRA, Jacqueline de Oliveira Duarte. *PARFOR and teacher training in Baixada Fluminense: a study on the course and graduates of Pedagogy at IM/UFRRJ*. 2023. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Educativos Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This Master's Thesis, developed in the Postgraduate Program – Training Processes and Social Inequalities – at the Faculty of Teacher Training at UERJ (PPGEDU/FFP/UERJ), linked to the Research line: Teacher Training, History, Memory and Practices Educational, is entitled “PARFOR and teacher training in Baixada Fluminense: A Study on the Course and Pedagogy graduates from IM/UFRRJ”. The investigation's central theme is initial teacher training offered by the National Teacher Training Program, PARFOR, and aimed to analyze the importance of the Program as a training policy for teachers working in public schools, focusing on the perception of graduates on the influence of the Pedagogy course in your career and professional performance, as well as in your personal growth. The research brought the Freirean perspective as theoretical support, as it values critical reflection and political representations, which favor the function of this national policy in its objectives. The discussion of the topic developed along two axes: 1- The National Plan for Training Teachers in Basic Education: the institution of PARFOR and a brief discussion on teacher training in Brazil, pointing out the late concern with teacher training, and the persistence in not universalizing this training at higher level. 2- The educational counter-reform that interrupted the progressive flow, in which we discussed dismantling, setbacks and ideological disputes in the political scenario of recent years, starting with the 2016 Coup, necessary for understanding the context in which the investigation develops, and the paths methodologies to carry out the research. We resorted to studies by Paulo Freire (1979; 1991; 1995; 1996; 1997; 2005), and authors in the field of teacher training, especially those linked to ANFOPE, such as Brzenzinki (2018), Freitas (2012; 2014; 2018), Freitas, H. (2015) and Lino (2019; 2018), among others. The investigation adopted a qualitative perspective, to collect the student teachers' perception of PARFOR, and used as an instrument a questionnaire with open and semi-open questions, sent via Google forms. The research subjects were student teachers from the Pedagogy course at UFRRJ/IM/Nova Iguaçu – RJ. The research found that PARFOR was important in the lives of graduates, not only in professional development, but above all, in re-signifying their life stories, by enabling the working teacher to become a critical subject, capable of understanding reality, contributing to awareness process and in its pedagogical practice, in a transformative conception. Entering the UFRRJ Pedagogy course allowed graduates to access instruments that allowed them to problematize the environment in which they live, and recognize the social obstacles placed on the working class by the restriction of the right to education and the increase in teacher training.

Keywords: teacher training. PARFOR. training policies. student teachers. pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Autodeclaração cor/raça	104
Gráfico 2 - Percentual de participação na renda familiar	110
Gráfico 3 - Sobre os cortes do orçamento no programa	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Dados PARFOR 2009-2021	60
Tabela 2 -	Grau de escolaridade dos genitores	107
Tabela 3 -	Município de residência	109
Tabela 4 -	Participação acadêmica	115
Tabela 5 -	Opinião das egressas sobre a educação no país entre 2018 e 2022	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
DEB	Diretoria de Educação Básica
DED	Diretoria de Educação à Distância
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
FORPARFOR	Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR
FORPIBID	Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério

GPMC	Grupo de Pesquisa, Movimentos Sociais e Culturas
GRUPEFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de Professores, Democracia e Direito à Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IM	Instituto Multidisciplinar
ISES	Institutos Superiores de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEPE	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Educativos e Desigualdades Sociais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TED	Termo de Execução Descentralizada
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAC	Universidade Federal do Acre
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A INSTITUIÇÃO DO PARFOR E UM BREVE PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	41
1.1	A Formação docente no Brasil: breves considerações	41
1.2	O PARFOR: Criação, estrutura, acesso e implementação	48
1.3	O PARFOR, as Universidades e os Fóruns: uma relação necessária	54
1.4	O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR: O FORPARFOR e a defesa do compromisso com a formação docente	59
2	CONTRARREFORMA EDUCACIONAL INTERROMPENDO O FLUXO PROGRESSISTA: DESMONTES, RETROCESSOS, DISPUTAS IDEOLÓGICAS E OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	63
2.1	A imposição da padronização como política de controle e descaracterização ..	63
2.2	Algumas considerações metodológicas sobre a legislação e a literatura	69
2.3	O PARFOR e os caminhos metodológicos da investigação	73
3	O PARFOR NA UFRRJ E NO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR (IM): DESAFIOS INSTITUCIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA	82
3.1	A UFRRJ e o PARFOR: da contextualização à execução do Objeto	82
3.2	O PDI-UFRRJ, o debate sobre a formação em nível superior	91
4	A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS EGRESSAS: O QUE ELAS TÊM A NOS DIZER?	101
4.1	As Professoras-estudantes e seus percursos	101
4.2	De professora-trabalhadora a professora-estudante: o PARFOR como divisor de águas	111
4.3	Como o PARFOR foi avaliado pelas egressas	117
	CONCLUINDO COM RETICÊNCIAS	122

REFERÊNCIAS	125
ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido	131
ANEXO B - Questionário	132

INTRODUÇÃO

Este trabalho, elaborado na forma de Dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (PPGEDU/FFP/UERJ), tem como temática central a formação inicial de professores ministrada pelo Programa Nacional de Formação de Professores, o PARFOR. Criado em 2009, pelo Governo Federal, o PARFOR tinha como o objetivo principal oferecer formação de ensino superior para professores que atuam na educação básica, visando à melhoria da qualidade do ensino.

O objeto da pesquisa é o Curso de Pedagogia do PARFOR, do Instituto Multidisciplinar, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), e os sujeitos são as egressas deste curso, mais especificamente, as que ingressaram em 2013 e 2014, nas turmas do PARFOR. As egressas destas turmas são professoras das redes públicas de municípios localizados na Baixada Fluminense¹, que ingressaram na Universidade pública, pela Plataforma Freire, por meio de programa federal que visava a elevação da formação do magistério no país. O PARFOR, instituído em 2009, foi implementado no mesmo ano na UFRRJ, sendo a primeira Instituição de Ensino Superior (IES) a ofertá-lo no estado do Rio de Janeiro.

O objetivo deste estudo é analisar a importância do PARFOR como política estratégica de formação de professores que já atuam nas redes públicas, focalizando a percepção das egressas sobre a influência do curso de Pedagogia em sua carreira e atuação profissional, bem como em seu crescimento pessoal. Como egressa do Programa, a investigação está pessoalmente implicada com a compreensão adquirida e ampliada, ao longo do curso, sobre a minha condição de gênero (mulher) e raça (negra), articulada ao processo formativo vivenciado no espaço acadêmico da Universidade, mais especificamente do campus Nova Iguaçu da UFRRJ.

Trago como pressuposto que a democratização do acesso à formação em nível superior, intensificada nas duas últimas décadas, contribuiu para ampliar a compreensão sobre as desigualdades socioeconômico-educacionais retroalimentadas por estruturas sócio-política pretéritas, que condenavam as camadas populares a um status de inferioridade. Nesse contexto,

¹ A Baixada Fluminense situa-se na periferia da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, e compreende os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica. Com cerca de 4 milhões de habitantes, é a segunda região mais populosa do RJ, perdendo apenas para a capital.

destacamos que o PARFOR vem possibilitar a superação dos limites impostos à ascensão intelectual de mulheres-professoras, que constituem a ampla maioria do magistério no país. No Rio de Janeiro, a instituição do PARFOR na UFRRJ, favoreceu, em especial, mulheres-professoras das redes públicas que residiam e/ou trabalhavam na Baixada Fluminense.

As discussões sobre a construção da identidade profissional de mulheres-professoras, inserido no processo de feminização do magistério, a par da histórica desvalorização da carreira docente, e da demora em estabelecer, como política pública, a elevação da formação dos professores, mobilizaram a minha gênese sobre a percepção crítica como professora-pesquisadora e mulher negra. A inserção no curso de Pedagogia do PARFOR produziu um efeito de autoconhecimento, essencial na construção da minha própria identidade, que desencadeou um processo de conscientização que favoreceu a ampliação dos horizontes profissionais e a ascensão na carreira docente e acadêmica.

Nesta pesquisa, parto do pressuposto da importância do PARFOR, instalado em uma universidade situada na Baixada Fluminense, região caracterizada por baixos índices de desenvolvimento humano², com destaque para a oferta educacional e a formação de professores, e seus impactos na educação local, bem como no seu entorno e em municípios vizinhos da Região metropolitana.

Para iniciar este texto, que explica parte da minha constituição como docente através de um percurso pessoal de formação, bem como de forma sucinta, os rumos da pesquisa em curso, optamos pela apresentação da história de vida da investigadora. No entanto, a minha história, apesar de única como indivíduo, vai ao encontro da trajetória de tantos outros sujeitos, em especial das mulheres, filhas da classe trabalhadora e da periferia, e que não conseguiram continuar ou concluir seus estudos na juventude por terem que trabalhar ou cuidar dos filhos.

Como problematiza Freitas (2014), intencionalmente, a educação que é oferecida aos filhos da classe trabalhadora é precarizada, contemplando apenas o que é considerado básico, ligada às necessidades dos processos produtivos do empresariado para a formação técnica de mão de obra e se torna, por vezes, sua única forma de qualificação de ingresso no mundo do trabalho. Sendo assim, por ser oferecido o básico, ou essencial, ir além desta fronteira acaba dependendo somente do *esforço e mérito* de cada um. A lógica liberal, que enxerga pelo prisma da igualdade de oportunidades, não de resultados, e que desconsidera a desigualdade de

² O Índice de Desenvolvimento humano (IDH) é utilizado, desde 1993, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), para medir o padrão de vida da população, sendo calculado a partir de dados de expectativa de vida ao nascer (IDH-L), educação (IDH-E), e PIB em Paridade do Poder de Compra per capita (IDH-R) recolhidos em nível nacional ou regional.

condições materiais, corrobora para a manutenção dos processos de exclusão. Concordando com Freitas (2014, p. 1)

Com esta lógica, mantém-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as “justas diferenças” obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado na porta das empresas. Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla.

Trazendo essa reflexão para o campo das políticas de formação docente, vemos que a LDB já determinava a formação em nível superior dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, admitia como formação mínima para o exercício do magistério nesses segmentos, a oferecida em nível médio, na modalidade normal³ (BRASIL, 2014). Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) na meta 15, que trata da formação de professores prevê a elevação da formação em nível superior e estratégias que assegurem a valorização da carreira e a garantia da política nacional de formação de professores (Brasil, 2014). Entretanto, após o Golpe de 2016⁴, no bojo dos retrocessos impostos às políticas sociais, e às políticas educacionais, vemos que a política de formação de professores⁵ começa a ser alterada para atender à BNCC. Nesse processo, já se evidenciava um descompromisso do MEC com a execução do PNE, no que se referia à formação e valorização dos profissionais da educação (Lino, 2019).

A LDB de 1996 é uma proposição normativa que prenuncia a elevação da formação de professores em nível superior, o que tem sido uma bandeira do movimento de educadores, estreitamente vinculada a valorização dos profissionais da educação. Entretanto, apesar da redução do quantitativo de professores leigos ou sem a formação adequada ao nível de ensino, nas últimas duas décadas, este fenômeno ainda persiste, principalmente nas regiões norte e nordeste, nas áreas rurais e nas periferias urbanas. Para atender esta demanda é que foi criado, em 2009, o PARFOR, Programa Nacional de Formação de Professores, objeto desta investigação.

³ Redação dada pela Lei 13.415, de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

⁴ Nos remetemos a este período como “Golpe jurídico-midiático-parlamentar” sofrido pela então Presidenta da República, Dilma Rousseff, em 2016.

⁵ A Proposta para a Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica apresentada à imprensa pelo Ministério da Educação em 13 de dezembro de 2018, já indicava a fragmentação da formação e a retomada de concepções ultrapassadas, orientadas pela noção de competências e habilidades, em contraposição à Resolução CNE/CP 02/2015.

A luta pela elevação da qualidade da formação inicial tem sido uma bandeira dos movimentos ligados aos educadores, entidades acadêmicas e sindicais, como também de pesquisadores do campo da formação docente. Da mesma forma, o crescimento da oferta de formação inicial, na modalidade EAD, também tem sido uma preocupação crescente, pois essa formação, geralmente precária e aligeirada, compromete a atuação docente repercute na qualidade do ensino básico. Diferentes setores sociais, de gestores públicos, empresários, parlamentares manifestam suas preocupações com a formação docente de qualidade, entretanto o termo “qualidade” é polissêmico e abriga diferentes e muitas vezes antagônicas concepções de formação, em que se evidenciam disputas sobre o *locus* da formação, a construção de identidade do professor, sua profissionalização e valorização. Muitas vezes se responsabiliza o professorado por sua formação precarizada, sendo que esta oferta e seu controle seria atribuição e dever do Estado.

No caso específico dessa investigação, consideramos como primordial para a valorização dos professores, para a elevação da qualidade do ensino na educação básica e para a construção da identidade do professor como profissional da educação, a passagem destas profissionais pela universidade, efetuando sua formação em curso de licenciatura, ampliando assim suas oportunidades de maior qualificação profissional e respectivo reconhecimento social.

Neste espaço, as vivências e os estudos das disciplinas do Curso de Pedagogia do PARFOR, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), proporcionaram a conexão com meu contexto de vida, com minha ancestralidade e meu fazer pedagógico, em especial as disciplinas voltadas para o estudo das relações étnico-raciais e de gênero. É preciso ressaltar que, apesar dos estudos para as relações étnico-raciais não serem o foco central da pesquisa, não seria possível dissociar essas determinações históricas como traços fundamentais na construção da identidade docente, das questões que mobilizaram a minha gênese sobre a percepção crítica como professora-pesquisadora e mulher negra, elevando meu autoconhecimento como profissional e ascensão na carreira docente e acadêmica.

Assim, considero que para atingir o objetivo desta investigação, que focaliza as egressas do curso de Pedagogia, foi necessário efetuar uma reflexão ampla de análise sobre a construção da identidade profissional dessas mulheres professoras, focalizando o Programa Nacional de Formação de Professores, o PARFOR

Deste modo, de forma específica, pretendemos responder a algumas reflexões sobre esta política pública de formação docente, conquistada pelos movimentos de educadores e, no contexto da presente pesquisa, envolver diretamente os sujeitos – egressas do curso de

Pedagogia do PARFOR/IM/UFRRJ – como parte atuante do processo de encenação/atuação (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305) dessa política.

Visando ampliar a compreensão sobre esta política educacional e a sua relevância na formação e atuação das professoras, egressas do Programa, destacamos inicialmente três questões que se articulam, a partir do relato dos sujeitos da investigação: O que elas levaram de aprendizado ao término do curso? Quais as possíveis contribuições que o PARFOR trouxe para a sua prática docente? Essas professoras-estudantes alcançaram algum nível de criticidade para questionar o modelo de educação em que estão inseridas e a sua própria atuação?

Um dos aspectos abordados neste estudo é a significação atribuída ao PARFOR pelas professoras-estudantes, e a influência do curso nas suas trajetórias. Os sujeitos da investigação são mulheres egressas do curso de Pedagogia/PARFOR do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, sendo que a escolha dos sujeitos, do curso e da instituição, se deu pela proximidade e facilidade de inserção no campo, pois foi onde a investigadora realizou a sua formação (2014.2), o que favoreceu a interação com os sujeitos da pesquisa.

As turmas selecionadas ingressaram antes da efetivação do Golpe de 2016 e da série de desmontes impetrados no programa de formação, e concluíram o curso já em cenário de imposição de outro modelo formativo. A experiência formativa vivenciada no curso e a convivência com as colegas, especialmente das turmas que ingressaram em 2013.2 e 2014.2, suscitou o interesse e os questionamentos para a pesquisa.

Com esse estudo, pretendemos ampliar a compreensão sobre as condições em que essas professoras-estudantes conciliam trabalho e estudos, a sua dupla-jornada de trabalho, na escola e no ambiente doméstico, conciliando também a condição feminina de mães e esposas, mães-solo e o contexto familiar. Acreditamos que a influência dessa realidade complexa no seu processo formativo no curso de Pedagogia ofereceu impactos durante seus processos formativos, agindo diretamente sobre suas identidades. Diante deste fato, acreditamos ser possível elaborar um antes e depois sobre quais as reais expectativas dessas mulheres sobre a universidade.

Assim, problematizamos o PARFOR e o seu papel na formação de professores como qualificação intelectual do trabalho. Essa problematização se dá, no sentido de compreensão dos discursos políticos sobre a qualidade da educação, uma vez que as relações dinâmicas das estruturas político-econômico-sociais são determinantes para a produção de projetos políticos em disputa, seja para conservação ou para transformação dessas estruturas. São esses projetos que determinarão concepções opostas de educação e de políticas públicas de formação. Esse

processo é mais complexo em se tratando da região pesquisada, a Baixada Fluminense, historicamente afetada com estruturais processo de exclusão e desigualdades.

É necessário fazer uma observação significativa, de caráter geral, no sentido de dar fluidez a compreensão do texto, sobre uma opção preferencial de grafia. Neste texto, adotaremos o gênero feminino para nos referirmos às professoras-estudantes, em processo de formação acadêmica, sujeitos desta investigação, já que todas as respondentes são mulheres.

Historicamente, em sua maioria, as mulheres compõem não somente o curso de Pedagogia, mas a carreira do magistério, especialmente para os anos iniciais do ensino fundamental, e assim, acreditamos que essa relação de gênero influencia, de toda a sorte, o magistério e sua formação. Optamos por usar, na maioria das vezes, o sujeito no plural, exceto para os trechos em que há relato da experiência pessoal da autora, pois consideramos que o processo de investigação é sempre um trabalho coletivo.

Apresentamos, ainda nesta Introdução, em forma de memórias afetivas, a trajetória que desde a infância me conduziu a carreira do magistério e, posteriormente, com o ingresso no curso de Pedagogia do PARFOR. Esse percurso formativo permitiu a ampliação da consciência e a construção da minha identidade como mulher negra, trabalhadora e comprometida com uma pedagogia emancipatória e crítica.

Este texto é organizado em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Como primeiro capítulo, traçamos breve histórico da formação docente no Brasil, trazendo considerações iniciais sobre o tema. Apresentamos o PARFOR, sua articulação com as Universidades e Fóruns Estaduais e a criação do FORPARFOR – Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR.

Traçamos o cenário de desmonte e desconstrução das políticas educacionais, após o Golpe de 2016, a imposição de contrarreforma educacional, de acordo com o ideário neoliberal que orienta a Reforma empresarial da Educação. As disputas de projetos antagônicos de educação e formação de professores são debatidas nesta sessão. Trazemos, ainda, a discussão sobre a formação de professores, a partir da aprovação da LDB, do PNE e os avanços na legislação, nas duas décadas seguintes, até a criação do PARFOR e da Resolução CNE/CP 02/2015, brevemente contextualizados.

Neste capítulo, problematizamos a imposição de contrarreforma educacional, marcada por intenso controle e centralização, capitaneado por inadequada padronização curricular que vem progressivamente descaracterizando não só a educação básica, mas os programas de formação de professores, dentre os quais o PARFOR e as próprias licenciaturas, atingindo a formação inicial e continuada.

No terceiro capítulo, apresentamos o PARFOR, como política educacional emergencial, assim como sua materialização na UFRRJ, mais especificamente no curso de Pedagogia, destacando a sua inserção na realidade loco-regional. Finalizamos, com a criação do ForPARFOR e seu fortalecimento como movimento de resistência e defesa do Programa. Ainda neste capítulo, abordamos a execução do PARFOR dentro da UFRRJ/IM através da análise dos relatórios do Termo de Execução e Descentralização do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - TED/SIMEC, fornecidos pelos coordenadores do Curso de Pedagogia para esta investigação. Nestes relatórios, referentes aos anos de 2015, 2016, 2017 e 2019⁶, analisamos como o Programa foi sendo executado diante das devolutivas enviadas pela coordenação do PARFOR/IM/UFRRJ ao MEC, diante do contexto sociopolítico do momento.

No quarto e último capítulo, trazemos a síntese dos resultados da pesquisa. Analisamos o que os relatórios apontam sobre as egressas, como o histórico social, as dificuldades na execução do objeto, as atividades que realizaram para enriquecimento da prática dentre algumas outras problematizações sobre os desmontes da Educação neste período, dos quais vimos tratando ao longo desta investigação. Apresentamos de forma problematizada, os dados coletados no campo de pesquisa através do questionário semiaberto enviado às egressas, buscando indícios sobre a influência do PARFOR no aperfeiçoamento de suas identidades profissionais, bem como de suas práticas pedagógicas.

Apresentamos a análise e a interpretação dos dados, dos Relatórios e dos resultados dos questionários, de forma qualitativa, utilizando a Análise de Conteúdo, que permite “descrever e interpretar o conteúdo”, e assim, “a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021, p. 100) Dessa forma, foi possível caracterizar as respostas das egressas, tecendo análises, ainda que parciais e provisórias, sobre a investigação, apresentando os resultados obtidos.

Para a sistematização, ao efetuarmos a análise e interpretação dos dados, visando uma necessária categorização – “procedimento de classificação e agrupamento de dados considerando a parte comum existente entre eles,” – tendo como base “os caracteres comuns (semelhança) destes elementos” (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021, p. 107-108). Assim, estruturamos a análise em quatro temas escolhidos através da Análise de Conteúdo: As Professoras-estudantes e seus percursos; De Professora-trabalhadora a Professora-estudante: o encontro das profissionais com o PARFOR; A participação das Professoras-estudantes no PARFOR: “Um divisor de águas; Como o PARFOR foi avaliado pelas egressas.

⁶ Os relatórios cedidos pela coordenação do PARFOR/IM foram dos anos 2015, 2016, 2017 e 2019. O material do ano de 2018 não estava incluído no acervo.

Por fim, como conclusão apresentamos nas considerações finais, sempre provisórias e sem ocultar os limites do estudo, a síntese dos achados da investigação e as contribuições que esta dissertação pode acrescentar na discussão de Programa e da formação de professores.

Memórias, identidades e conscientização: uma trajetória em construção

Ninguém começa a ser professor uma certa terça-feira às 4 horas da tarde... ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE,1991, p.58)

Procuro, a partir das memórias, apresentar o processo de construção da minha identidade docente desde a infância, rememorando minha formação familiar, religiosa e escolar e sua influência na minha trajetória. Nesse processo, o ingresso na Universidade, possibilitado pelo PARFOR, favoreceu a construção da minha identidade como mulher negra e a constituição de um processo crítico de conscientização e leitura da realidade. Divido esse processo em três movimentos.

1º Movimento: Memórias afetivas, idealizações e identidade docente

A menina que, aos seis anos de idade gostava de escrever cartas aos avós nem de longe trazia em suas lembranças o desejo de exercer a docência, ou a profissão do magistério. Assim, tornar-me professora não comungava com a minha escolha de vida, tampouco sonho de juventude, apesar da família apontar que: “Essa menina tem *letra de professora*”, “Essa menina tem *jeito de professora*”.

Recordo que relutei por muito tempo, sendo mais específica, até o último minuto. Lembro-me que, aos 14 anos, no dia em que fui fazer a matrícula para o ensino médio, fiquei alguns minutos com a ficha na mão, na secretaria da escola particular em que estudava, fitando as lacunas para marcar um “x” no curso técnico que eu pretendia cursar.

A escolha pela Informática em 1994 era, no meu entender, o portal de entrada perfeito para o tão sonhado mundo do trabalho. Sendo assim, escolhi cursar Processamento de Dados, no antigo Segundo Grau, concluindo em dezembro de 1996. Em abril de 1997, aos 17 anos, eu

já estava empregada em um laboratório de análises clínicas – neste laboratório havia alguns computadores e meu sentimento era o de ter atingido o meu objetivo de trabalhar com o que eu havia estudado. Ganhando um salário-mínimo eu me sentia satisfeita por estar trabalhando e poder realizar o sonho de me casar e conquistar minha “liberdade”.

Em junho do mesmo ano, iniciei um namoro promissor, como idealizava na época, onde conquistava o pretendente e sonhava com o nome dos filhos. Dois anos e meio foi o tempo entre esse encontro e o matrimônio e, em 2000, realizei o “sonho” de menina, que era o casamento conforme os preceitos cristãos. Ao mesmo tempo, acreditava em viabilizar, também, o sonho de me “libertar” de um ambiente extremamente hostil, que era o convívio com meus pais, sem imaginar o que enfrentaria ao longo dos próximos anos, onde as violências se reproduziriam, agora com personagens diferentes. Sintetizando: o sentimento de liberdade patriarcal que experimentei não foi duradouro.

Nesse contexto, na vida profissional, continuei no mercado de trabalho por poucos anos até a chegada do meu primeiro filho, em 2005. Para exercer o “ofício” de mãe, interrompi a minha vida profissional e engavetei os estudos iniciados em uma faculdade particular no curso de Licenciatura em Biologia por duas vezes. Apesar de naquele momento parecer o momento da minha escolha pela docência, ainda não seria o despertar crítico, apenas uma afinidade de infância pela ciência, na tentativa de retornar à vida acadêmica, mas como dito, sem sucesso.

Em 2009, surgiu uma oportunidade única: resolvi voltar a estudar. Vi que todas as minhas colegas do ensino médio estavam empregadas como professoras desde que concluíram o curso. Com base nisto, resolvi fazer o Pós-Médio do Curso Normal, para ter mais uma profissão e retornar ao mercado de trabalho.

No caso da formação de Professores, a estrutura da política do Ensino Médio Subsequente utiliza a lógica da complementação da formação que, de forma abreviada e com um aparato curricular precarizado o discente - futuro docente - alcance o título de Professor em nível médio, sendo habilitado para atuar da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esse tipo de formação vem sendo aceita por grande parte das Prefeituras municipais do Estado do Rio de Janeiro e, primordialmente, da Baixada Fluminense.

Todavia, para mim, o tempo se abreviava. Eu precisava obter uma outra formação e escolhi o magistério, como poderia ter sido desde o início. Àquela altura eu imaginava que para as mães não havia profissão melhor do que essa! Eu poderia levar o meu filho para o trabalho, pois ele estudaria na mesma escola em que eu trabalhasse. Além do mais, eu trabalharia “somente quatro horas por dia” e poderia cuidar da casa e do marido quando retornasse do trabalho. Esta minha reflexão, mesmo ainda sem saber, ia ao encontro da crítica de Pessanha

(2001, p. 102) em relação à maternalização da educação onde “ensinar é tarefa feminina, devido às suas ‘qualidades’ como paciência, meiguice, ‘instinto maternal’, etc.”

Nessa perspectiva, o senso comum em relação à “feminização” do magistério⁷, que associa a profissão a uma suposta aptidão feminina para o cuidado e a educação das crianças, assemelhando-o ao trabalho maternal, sempre foi utilizado para reduzir a formação, desmerecendo a complexidade dos conhecimentos exigidos para a profissão, desvalorizando-a enquanto carreira e contribuindo para a sua desprofissionalização.

O curso normal serviria, apenas, naquele momento, para que eu fosse inserida novamente no mercado de trabalho. Essa formação inicial, não me permitiu, à época, perceber esses processos de desprofissionalização associados à representação de docência como trabalho feminino, que desobriga à percepção sobre o valor do fazer/saber profissional ao qual corresponda um valor salarial compatível, numa sociedade em que o mundo do trabalho é percebido como um mundo dos homens, pode ser entendida como uma representação demeritória da docência. Isso faria com que adentrasse no magistério sem que percebesse ou avaliasse em mim qualquer traço de empatia ou desejo de exercer a profissão.

Apesar de ser uma formação compacta, em um ano e meio, as tardes foram recheadas de didática, teorias, pensadores da educação e artes. Nesse curso, tive meu primeiro contato com a face técnica da profissão, o que me fez repensar no que eu realmente gostaria de fazer dali em diante.

O curso seguia e eu começava a gostar da minha escolha, me dedicando ao máximo em aprender a teoria e, com os estágios, gostava de colocar em prática, observando ao máximo para levar adiante alguns conhecimentos. Pensei até mesmo em retomar a universidade, mas um acontecimento inesperado me fez repensar a decisão.

No meio do curso, a gravidez do segundo filho traria alegria, mas ao mesmo tempo adiaría um pouco mais o retorno ao trabalho, como era minha intenção. No entanto, tudo correu a contento e, em dezembro de 2009, cumpri mais esta etapa de vida: conquistei o meu diploma de professora.

Em 2010, nasceu meu segundo filho e, dez meses depois, consegui um estágio remunerado em uma escola particular, em um município vizinho. Aquela seria a minha primeira chance de lecionar como professora titular, embora fosse apenas um estágio. A escola contratava estagiárias para seu quadro de funcionários e pagava um salário simbólico, no

⁷ A discussão sobre o processo de feminização do magistério, é objeto de diversos estudos, dentre os quais recorri a Pessanha (2001), demonstrando a relevância da temática e do fenômeno, que não poderia deixar de mencionar, já que as egressas, sujeitos dessa investigação, são todas mulheres-professoras.

entanto, aquela era a minha chance de recomeçar.

Era uma escola de tradição na cidade, com uma excelente estrutura física. Tínhamos um almoxarifado equipado com todos os materiais inerentes ao trabalho, desde uma simples caneta até materiais sofisticados de colagem para a confecção de murais. As salas eram coloridas e com as paredes limpas, diferente até mesmo da escola onde fiz o curso normal.

Lecionei no 3º ano do Ensino Fundamental, em uma turma de quinze alunos. Posso afirmar categoricamente que o cotidiano escolar apresentava demandas onde os conflitos também eram constantes, mas vale ressaltar que as tensões eram outras, nem de longe denotavam a realidade aparente nas escolas públicas, as quais tive contato a partir de um contrato para professor em minha cidade.

Passada essa experiência na escola privada, em 2011, deparei-me com uma realidade distinta, quando fui contratada pela Prefeitura Municipal de Queimados. Confesso que fiquei impactada no primeiro momento. A escola era afastada do centro da cidade, em uma área rural. A comunidade era visivelmente carente e havia muitas demandas de violência. Nessa escola encontrei uma realidade totalmente diferente da escola privada, pois havia uma grande diversidade étnico-racial, familiar e um perfil socioeconômico totalmente diferente da última experiência vivida como docente.

Até então eu, professora de cor parda, denominando-me “morena” devido ao meu tom de pele, que estudou - e trabalhou - em escola particular, começava a perceber a quantidade de crianças negras existentes naquela escola, bem como em toda comunidade escolar.

Diante deste fato, o sentimento que permeava em mim era simplesmente o de curiosidade, pois então, ainda me considerava uma mulher branca, devido a internalização da ideologia do embranquecimento. Não havia a percepção de identidade ou ainda de um real pertencimento étnico. Nesse contexto, assumi a turma da pré-escola de uma escola da Rede Municipal do município de Queimados como professora regente.

Desde os primeiros dias pude observar que as crianças, apesar da pouca idade (5 e 6 anos), demonstravam atitudes excludentes para com duas colegas de turma. Isto dificultava a convivência entre os alunos, tornando a sala de aula um ambiente hostil e impraticável. Observando e realizando um estudo do caso, percebi que as crianças excluídas na turma eram negras e possuíam cabelos curtos ou crespos, eram duas meninas. Tais crianças denotavam baixa autoestima, apatia, dificuldade de aprendizagem e relacionamento com os demais, além de não frequentarem as aulas regularmente, por se sentirem inferiorizadas. Chamados para conversar, os pais relataram que estas alunas relutavam ir à escola. Percebi ali o quanto as

marcas do racismo influenciavam, de forma negativa, a vida daquelas crianças, trazendo marcas para suas infâncias, que poderiam reduzir suas possibilidades de aprendizagem.

Naquele momento, eu ainda não sabia, mas nascia em mim uma consciência que afloraria tempos depois, como militância. Ali eu ainda não era mulher negra, não compreendia o porquê daquelas crianças se sentirem excluídas, apenas percebia o que me era aparente e seguia tateando de acordo com o senso comum. Naquele momento, eu agia como professora, pesquisava, desenvolvia atividades e queria resolver as situações que surgiam.

Eu pensava que tudo o que eu precisava fazer era amenizar os conflitos dentro da sala de aula, onde eu sequer conseguia aplicar os conteúdos programáticos. Depois de alguns anos de prática, analiso hoje aquele contexto e vejo que, naquele momento, era necessário – e urgente – um despertar. Os conflitos que, com a minha prática, eu ajudaria a minimizar certamente retornariam em outros momentos e muito mais vorazes.

Como professora daquela turma de pré-escola, poderia auxiliar de forma eficaz se encontrasse minhas raízes e conhecesse a minha verdadeira identidade de mulher negra e integrante daquele contexto. Walsh (2015) reitera que estas situações que vivenciamos em sala de aula são parte integral de como e a partir de que lugar nos posicionamos. Também são constitutivas de como concebemos, construímos e assumimos nossa práxis. Observando desta forma, o processo ideológico que me faria despertar para a minha negritude ainda estava distante de acontecer, eu somente necessitava dissolver conflitos para tornar meus dias mais amenos naquela sala de aula.

A situação da turma agravava-se devido à divisão que estava sendo formada. Uma das meninas negras possuía cabelos curtos e permanecia daquela forma, pois sua mãe afirmava não ter tempo para cuidar de seus cabelos crespos. Na verdade, em conversa com esta responsável, percebi que sua mãe também não se reconhecia como negra e este conflito identitário refletia na criança. Esta era chamada de menino pelos colegas e tentava – através de um comportamento agressivo – demonstrar a todo tempo que era uma menina.

Algumas meninas da turma relutavam em inclui-la em suas brincadeiras por acatarem o pensamento da maioria. Por diversas vezes tive que intervir, na tentativa de incluí-la na interação com as outras crianças, mas a turma estava convicta em seus pensamentos e meus argumentos funcionavam somente nos primeiros minutos de brincadeira. Outro caso que me chamou a atenção foi de outra aluna negra que usava touca todos os dias.

Uma vez um colega puxou-a de sua cabeça e a menina chorou demasiadamente. Em conversa com a mãe, descobri que a menina não queria tirar a touca alegando que seu cabelo não era liso como o das outras meninas. Incentivei a mãe a fazer penteado afro. Mesmo assim

a menina não desistia de utilizar o acessório, que tudo indicava ser a sua forma de defesa contra o preconceito.

Era lastimável observar crianças tão pequenas carregando tanto preconceito e exclusão por conta do seu fenótipo. Minha meta a partir daquele momento era fazer com que a convivência pacífica em sala de aula fosse estabelecida e as crianças derrubassem os tais mitos de uma forma que eles nem percebessem, com ludicidade e fantasia. Desde então, comecei uma pesquisa de como fazer com que a classe se unificasse, de como fazer com que as crianças enxergassem que a diferença é que nos torna únicos.

Um momento propício para agir era na roda de leitura. As crianças da turma tornavam este momento especial. Tudo ao nosso redor tornava-se invisível, pois entrávamos em um estado de admiração tal pela contação de histórias infantis que a fantasia e a imaginação afluíam em nosso meio. Após a leitura, sempre fazíamos uma roda de conversa, onde recontávamos a história, com intuito de estimular a oralidade. Foi onde eu percebi que poderia trabalhar nossos conflitos.

Nascia então a ideia do projeto “As Tranças de Betina”, após a leitura do livro “Betina”, de Nilma Lino Gomes, para as crianças na roda de leitura. Após a leitura, percebi nas brincadeiras que as crianças imitavam Betina em seu salão de beleza e pediram-me para ensiná-las a trançar cabelos. Percebi que eu poderia transformar o interesse da turma em imitar a personagem Betina em um projeto e, finalmente, colaborar para que a turma agisse de forma diferente com seus colegas.

A partir dos assuntos definidos, era o momento de traçar os objetivos e as atividades que seriam propostas ao longo do projeto. Muitos objetivos foram traçados para que pudessemos alcançar êxito nas ações propostas. Primeiramente, eu deveria pensar em atividades que englobassem todas as disciplinas, ligando todas ao mesmo propósito que era o de fortalecer a autoestima dos alunos colaborando com a desconstrução daqueles comportamentos hostis.

Durante a escrita do projeto outros objetivos foram surgindo à medida que eu seguia observando a turma. Todos os objetivos foram pensados para que abarcasse todas as disciplinas oferecidas na educação infantil, dentre as áreas do conhecimento ofertadas pelo currículo e perpassando pelas necessidades cognitivas e de convívio das crianças.

O Projeto cumpriu as suas etapas pedagógicas, aprendemos a nos conhecer, desenvolvendo uma sintonia entre professor e alunos muito especial, e assim o ano letivo foi passando. Quanto às alunas em questão? Com o tempo, estas se sentiram mais autoconfiantes, soltando seus cabelos e tornando-se mais comunicativas e próximas da turma. Tudo foi um processo, idas e vindas. Ainda tínhamos muitos conflitos, mas eram aqueles comuns a todas as

salas de pré-escola. Não digo que o conflito racial dentro de sala tenha sido resolvido, nem de longe. No entanto, percebi que aquele projeto trouxe para a sala da pré-escola e para a comunidade escolar a representatividade que aqueles alunos precisavam. Como professora, pincelava-se ali o que me faria voltar a atenção para a causa racial. Incentivada pelas professoras da escola, o Projeto “As Tranças de Betina” foi inscrito no prêmio “Alberto Pirro”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação no mês de outubro para a valorização das práticas pedagógicas do município.

Para enriquecimento do nosso trabalho, o projeto foi escolhido como terceira melhor prática pedagógica do município. Para mim, este prêmio serviu de grande estímulo para continuar, em meio às dificuldades assombrosas que encontramos na rede pública para realizar nossas atividades.

Os meses passaram e o contrato para o município de Queimados foi renovado. Neste período, houve uma temporada de concursos abertos para as prefeituras da Baixada Fluminense. Era a oportunidade de conseguir minha primeira matrícula no serviço público. Surgia a oportunidade que mudaria a minha história: minha aprovação no concurso da Prefeitura Municipal de São João de Meriti. Naquele momento, era inviável continuar no contrato e na matrícula por conta da dupla jornada, de mãe e trabalhadora.

Empossada em março de 2012, fui trabalhar em uma Creche, onde pude conhecer mais da realidade da escola pública, agora em outro município. A felicidade de passar em um concurso público contrastava com uma imensa responsabilidade: eu adentraria em um espaço real, onde eu permaneceria por um longo espaço de tempo, - talvez por toda a vida - tomando todo cuidado para não me deparar com o descrédito dos meus colegas que adentraram no serviço público antes de mim.

Como manter viva a chama desta “felicidade” diante da realidade da escola pública, visto que o que me foi ensinado no curso normal e o que encontrei como realidade era totalmente paradoxal? Ainda assim, em meio à diversidade da comunidade escolar, seus problemas sociais aparentes e situações vividas pelos meus alunos, a minha prática continuava baseada em pensamentos arraigados do que aprendi em toda minha vida. Aquela experiência vivida na escola do município de Queimados era um capítulo que havia ficado no passado, mas jamais esquecido. Havia ficado adormecido, mas não longe da realidade da minha prática docente e da diversidade que eu encontrei impressa naquela comunidade escolar.

Como eu estava em uma creche, minha prática como professora regente resumia-se, na maior parte do tempo, no cuidar e pouco tinha a ver com a perspectiva pedagógica, que envolve técnica e conhecimentos “outros”. Não possuí, na época, acesso à discussão sobre as dimensões

do ‘cuidado’ na faixa etária das crianças bem pequenas e da sua função pedagógica e educativa, no seu desenvolvimento e na formação dos sujeitos. E, para endossar a frase anterior, posso afirmar que também perpassava pela minha prática as crenças religiosas e políticas que, por vezes, engessavam as atividades que exigiam reflexões mais aprofundadas a respeito de assuntos que envolviam situações desafiadoras e pensamentos antirracistas, como os assuntos que tratavam da religiosidade da comunidade escolar (principalmente as de matrizes africanas), a sexualidade e o contexto cultural afro-brasileiro que aquela escola vivenciava.

Tardei em perceber o quanto esta pluralidade era importante no meio escolar e quão urgente era tratar destes assuntos dentro da especificidade daquela comunidade. Como professora, eu possuía uma inquietação, vontade de saber mais, o *como fazer*, mas ainda não sabia como.

2º Movimento: A descoberta da Universidade, da militância e da negritude:

Dois anos após, em julho de 2014, uma das colegas da Creche me informou sobre “um convênio” da Prefeitura Municipal de São João de Meriti com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, para a formação em nível superior dos professores da rede. Na realidade tratava-se não de “um convênio, mas de um Programa Federal, que estabelecia uma colaboração tripartite, entre a CAPES, a os governos estaduais e municipais e algumas instituições públicas de ensino superior, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). A inscrição no programa se dava através da Plataforma Paulo Freire, sendo que a SME validava as inscrições. Segundo o MEC, o PARFOR é parte integrante de um conjunto de políticas públicas do governo Federal em parceria com estados, municípios e instituições de ensino superior e seu objetivo é elevar a formação do magistério no país, com a matrícula em cursos de licenciatura.

Para cursar o nível superior pelo PARFOR, a Secretaria Municipal de Educação deve estar cadastrada pelo MEC e ter o cadastro devidamente atualizado. Com a inscrição devidamente realizada no site do programa, era somente aguardar a realização do sorteio, caso houvessem mais inscritos do que vagas, e aguardar a chamada para a realização da matrícula.

Após duas tentativas frustradas de cursar o nível superior na rede privada de ensino, eu conseguira, finalmente, adentrar na universidade pública federal, no curso de Pedagogia. Eu não tinha a dimensão do que seria a universidade dentro da realidade em que eu vivia. Em

nenhum de meus mais longínquos pensamentos, poderia cogitar que este momento seria o descerramento de novos horizontes.

Eu sempre quis concluir o nível superior para conseguir ascensão salarial, principalmente depois da conquista da primeira matrícula, onde o plano de cargos e salários do município previa progressão salarial para o enquadramento profissional.

Eu sabia que seria “bom” para mim, que entrar na universidade me acrescentaria conhecimento, mas não havia sentido epistemológico, o único sentido era o de ascensão profissional. Por este motivo, minha meta era frequentar a universidade até o fim, sem saber que aquele espaço iria revolucionar a minha existência de modo tal, que chacoalharia as bases dos meus pensamentos e de vida, na forma mais intensa da palavra. Dessa forma, o PARFOR na UFRRJ se materializava como uma política de formação que, efetivamente, possibilitou a entrada de docentes, que como eu, eram “possuidores de marcas identitárias e saberes acumulados ao longo de seus percursos no mundo e do trabalho”, como relataram suas coordenadoras institucionais. (Azevedo; Santos, 2019, p. 1)

No entanto, naquele momento, não havia ainda percebido ainda a diferença entre o simples “frequentar” o espaço acadêmico e vivenciá-lo em todas as suas possibilidades. Nos primeiros meses, o fator “observação” era preponderante e eu adentrava àquele espaço sem me permitir mudanças significativas em meu modo de pensar e principalmente no meu fazer pedagógico. Me sentava nas últimas cadeiras e observava todas as coisas. Entrava e saía da sala de aula da universidade sem questionar ou problematizar nenhum assunto. Este era o “frequentar”, até que a oportunidade de “consumir”⁸ a universidade surgiu de fato.

A Disciplina “Sociologia da Educação” com o professor Luiz Fernandes de Oliveira me despertou para assuntos adormecidos durante os últimos capítulos da minha existência e minha trajetória profissional: as questões raciais. Afloravam perguntas do tipo: a qual realidade eu pertencço? Como me identificar: parda, morena ou negra? Quem sou eu como sujeito neste processo histórico? Qual é a minha verdadeira história (história que os livros didáticos suprimem)?

Estas questões me faziam desejar a pesquisa, o saber, ouvir, o escrever. Estes fatores me faziam vislumbrar a necessidade de “consumir” a universidade como tal, dentro das exigências do campo epistemológico, especialmente dentro do PARFOR e do curso de Pedagogia. Tais exigências, assim como a progressiva tomada de consciência, criavam tensões, e como analisam

⁸ Este conceito de sobre “Consumir/frequentar” a Universidade foi desenvolvido na monografia “Entre a resistência e a práxis: Oficinas de Abayomi como instrumento pedagógico”, escrita por mim em 2018, ao término do Curso de Pedagogia na UFRRJ, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira.

Azevedo e Santos (2019, p. 02), “as tensões geram verdadeiras rachaduras epistêmicas-pedagógicas, mais evidenciadas em algumas licenciaturas do que outras.”. Essa, foi a percepção que tive ao passar pelo Programa e, em especial, pelas oportunidades de ampliar meus horizontes, que ele me oferecia.

Com este sentimento, eu percebia que precisava de mais. O currículo da universidade não abarcava todas essas questões das relações étnico-raciais que eu precisava para tentar amainar os meus questionamentos. Os dias iam passando e eu percebia que descobrir-se mulher negra em um contexto de vida onde a negação é uma constante não era tarefa fácil. Viver em um meio onde os padrões hegemônicos ditam as regras, também não.

Em meio a tantas dúvidas que surgiam conforme eu pesquisava o assunto, comecei a procurar espaços dentro da Universidade, onde eu conseguiria discutir a temática racial. Fui indicada por uma das colegas de turma a procurar o mesmo professor da disciplina de Sociologia da Educação, pois ele coordenava um grupo de pesquisa que poderia me ajudar. Foi então que fui convidada a conhecer o Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Culturas (GPMC), que me permitiu descobrir a militância e a negritude, me percebendo como mulher negra.

Em dezembro de 2014, no final do primeiro período do curso de Pedagogia, fui à primeira reunião do Grupo de Pesquisa. Cheguei ao GPMC, com o intuito de, desde o primeiro momento, começar a entender os porquês que me levaram aos questionamentos epistemológicos e de vida. Eu carregava comigo, além de tantas dúvidas que eu já citei, o desejo de pesquisar a mulher negra, como era a autoestima desta mulher em meio ao padrão branco de beleza. Entretanto, ao chegar em um ambiente onde mestres, doutores, mestrandos e doutorandos contextualizavam e problematizavam questões políticas, sociais e ideológicas de forma acadêmica, apenas observei.

Percebi que as discussões do grupo iam além da minha vontade de pesquisar a “beleza negra”. Comecei a ouvir sobre discussões “outras”, muito mais profundas e consistentes, militância no sentido mais puro da palavra. Afloravam em meio ao grupo diversos assuntos inerentes ao racismo, em todos os espaços, não só na autoestima da mulher negra, mas da criança, do aluno negro, dos homossexuais, dos indígenas. Ou seja: o campo de discussão era denso, as tensões promoviam reflexões e cada campo de pesquisa era um celeiro enorme de situações que englobavam as questões raciais e discriminatórias.

Confesso que, no início, eu ia às reuniões do grupo por insistência, pois eu não havia me apropriado da linguagem acadêmica, isso gerava uma extrema dificuldade de compreensão dos conceitos, e até mesmo dos termos utilizados na discussão étnico-racial. Não posso negar

que nos primeiros contatos, frutificaram inúmeras dúvidas. Porém, a persistência em entender aquela linguagem me fazia reincidir em novos encontros e me arriscar até mesmo em escrever algumas publicações em parceria com os companheiros de luta. Este cuidado encontrei no GPMC. A parceria e a preocupação em nos inserir no contexto acadêmico era – e ainda é - uma constante no meio do grupo.

Quanto mais eu me aprofundava, mais crescia o desejo de entender o contexto de vida ao qual eu estava inserida. As dificuldades em me adequar ao meio acadêmico ia sendo amenizadas na medida em que eu participava das discussões e debates. Houve então, a partir dos encontros com o GPMC, a amplitude do meu campo epistemológico e a pesquisa sobre a mulher negra ganhava novas dimensões. No entanto, questões outras surgiam e eu precisava analisar os contextos que viriam ao encontro com as minhas questões de existência. Estas questões se entrelaçavam com o outro, o ancestral e o sagrado.

Passei a perceber que as questões de vida não eram só minhas, mas que eu estava conectada historicamente com o outro, um pensamento para além da minha existência. A partir deste momento, as militâncias intelectual e epistêmica me possibilitaram vislumbrar novos horizontes, me levando a realizar provocações internas que questionariam tudo o que eu acreditava até então, a começar pelo espaço religioso onde eu me encontrava.

Comecei a perceber que algumas posturas dentro daquele espaço religioso - que antes me trazia paz – estavam causando um misto de confusão e questionamento. Somente após conviver, ouvir e conhecer pessoas de outras religiões, pude perceber o quanto, por anos e anos, estive abstraída em um espaço de conformismo, imersa em um silêncio ao qual eu me propunha estar e sem perceber o quanto eu invadia a prática religiosa do meu semelhante.

Esta reflexão em nada tem a ver com o sagrado, mas sim sobre o tipo de espaço que tolhe o indivíduo de enxergar e, principalmente, respeitar a diversidade religiosa que o cerca, ao ponto de lhe cegar de tal maneira, que não consiga mensurar a prática perversa que comete contra o outro.

Este indivíduo acredita que sua religião/prática religiosa é a correta e o que foge a este entendimento não deve ser aceito. Este tipo de entendimento fundamentalista somente reverbera a promoção das intolerâncias e a reprodução do senso comum em relação às religiões existentes. Sendo assim, ao frequentar estes espaços interpretando erroneamente os preceitos religiosos, este indivíduo permite-se ao impedimento da ressignificação da lógica cristã em detrimento de outros sujeitos, no sentido de compreender a religiosidade dos seus pares.

Diante disso, comecei a não me conceber dentro daqueles padrões fundamentalistas até o fim. A percepção de que eu estava sendo tolhida de conhecimentos me fez despertar para o

conformismo que eu vivia. A partir deste despertar, a apropriação do conhecimento epistêmico foi fundamental para que eu me sentisse segura para desafiar meus medos e questionar, na escrita e na prática as situações de intolerância que eu, sem perceber, naturalizava, o que me tornava conivente quando estas situações ocorriam no espaço religioso que eu frequentava.

A continuidade da frequência no GPMC me fez vislumbrar novos pontos de vista, proporcionando-me a proximidade com a diversidade religiosa advindas de culturas “Outras”. Pude perceber que, fora daquele espaço onde eu me encontrava, havia religiosidades distintas e que deveriam ser conhecidas, bem como respeitadas. A aproximação com estas culturas “outras”, me proporcionaria a possibilidade de novos e oportunos momentos para reflexões, e além de tudo, tornando possível a construção de novas posturas.

Alguns momentos de reflexão do GPMC proporcionaram-me o fortalecimento da minha identidade como mulher negra e, desde então, pude conhecer minha verdadeira história e apresentá-la como história real e viável. Durante toda a minha vida, eu nunca me identifiquei como negra. Mesmo frequentando o grupo, no início eu ainda carregava muitas dúvidas em relação à cor da minha pele, pois me considerava morena. Como eu deveria me identificar? Lembro-me do dia em que fui tirar o passaporte para apresentar um trabalho⁹ em um evento internacional, em Costa Rica. Consultei por telefone o meu orientador¹⁰ para perguntar qual a cor de pele que eu deveria declarar no documento. Sem hesitar ele respondeu: “Preta!” Me autodeclarei pela primeira vez negra naquele documento.

Eu percebia que na sociedade, eu era embranquecida. Nunca havia sofrido sequer um episódio racista. Logo, eu não poderia ser negra. Até então, eu não compreendia como necessidade o fato de me autodeclarar negra, por possuir os fenótipos da branquitude. Logo, eu nunca havia sentido o peso da exclusão social, tampouco havia piadas racistas com meu biotipo.

Para ilustrar, certa vez fui a uma loja comprar um vestido com estampas étnicas e comentei com a vendedora que eu usaria o vestido na Marcha Nacional das Mulheres Negras¹¹, em Brasília. Ela gargalhou e disse: “Você é negra aonde, menina? Para ser negra teria que mergulhar no carvão!”

Este tipo de comportamento social, confesso, dificultava minha compreensão do modelo

⁹ Artigo denominado “*Traçando as diferenças: Comunidade escolar, prática docente e identidade racial na Educação Infantil*”, trabalho escrito em 2016, em parceria com a Professora Dr^a Mônica Regina Ferreira Lins, membro do GPMC, na *Universidad Nacional de Costa Rica* (UNA), em Heredia, Costa Rica.

¹⁰ Professor Dr. Luiz Fernandes de Oliveira, que orientou Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia.

¹¹ A primeira Marcha Nacional de Mulheres Negras, ocorreu em novembro de 2015, em Brasília (DF), organizado por várias frentes, Fóruns, Redes, Coletivos, Articulações.

de sociedade que buscava, onde, por um lado, se eu me identificasse como negra, era motivo de chacota, risadas e zombaria, por outro, se me intitula-se branca, o processo se dava da mesma forma.

Portanto, a contribuição dos estudos no GPMC e os debates no grupo de pesquisa, foram fundamentais no sentido de chamar à responsabilidade, bem como, fundamentar meu compromisso, agora com uma conotação política, sobre a cor da minha pele. Dessa forma, eu era mulher negra sim, independente do meu tom de pele.

A responsabilidade política arraigada na minha autodeclaração, fez com que eu delineasse nitidamente o meu posicionamento e localização como mulher negra na sociedade.

Diante de toda esta revolução epistemológica e intelectual, surgia então o desejo de aprofundar-me nos estudos relacionados à mulher negra, principalmente depois de marchar com as mulheres negras em Brasília, agora me sentindo parte integrante daquele contexto de negritude. Imbuída em pesquisar o início da Marcha das Mulheres Negras e como se deu o processo de aglutinação das mulheres, procurei algumas companheiras para pesquisar o assunto.

No entanto, tudo mudou após retornar para casa depois de uma das reuniões do GPMC. Dentro do trem que seguia para Japeri, as discussões continuavam fervilhando em nosso meio. Saíamos das reuniões com destino aos nossos lares, mas a reunião não saía de nós. Os assuntos afluíam e conversávamos¹² com a mesma intensidade e, nesse processo, fui apresentada às bonecas ABAYOMI. Segui viagem curiosa, ansiosa para chegar em casa e pesquisar sobre o assunto.

Ao pesquisar, consegui alguns artigos na internet e tutoriais ensinando como fazer a boneca. Resolvi testar com meus filhos, depois com os professores da creche que eu trabalhava e em seguida com os alunos. Nascia então as “Oficinas de ABAYOMI por Jackie de Oliveira”, nome dado de início para as oficinas que eu ministraria ao longo de dois anos em universidades e escolas públicas e particulares no Estado do Rio de Janeiro.

No caso específico, as oficinas me proporcionaram um olhar Outro, mesmo sem ainda compreender o significado epistemológico do que seria este “Outro”, mas que me possibilitou desvelar um ambiente carregado de relações tensionadas pela nossa herança escravista. Em outras palavras, um espaço escolar arraigado de práticas racistas.

¹² Em uma conversa informal, as companheiras Valéria Paixão Nepomuceno e Ana Paula Fernandes me apresentaram o trabalho com as bonecas ABAYOMI. Valéria, em especial, me ensinou a arte de confeccionar as bonecas Abayomi e foi uma grande incentivadora para que desenvolvesse essa atividade, ministrando Oficinas.

3º Movimento - Problematizando o Racismo: um despertar ao cruzar novas pontes

Os debates realizados no GPMC provocavam uma ebulição de pensamentos e a vontade de problematizar, de saber como os profissionais da educação pensavam a respeito do racismo era uma necessidade. O conhecimento da Lei 11.645/08, que institui a obrigatoriedade do ensino das culturas Afro-brasileira e Indígena, nos currículos escolares, especialmente nas áreas de História, Literatura e Artes, auxiliou no meu despertar para outra realidade (BRASIL, 2008). Passei então a questionar: “Quais referências a escola constrói para nossos alunos?”, ou seja, estamos construindo para nossos alunos referências que produzem culturas antirracistas, antissexistas e que respeitem as diversas expressões de religiosidade? (Oliveira; Duarte, 2016, p. 86)

A partir destas reflexões, percebi que o trabalho pedagógico não era opcional, nem tampouco para atender datas comemorativas: nós tínhamos o respaldo da lei e ela precisava ser implementada. Era urgente a modificação da minha prática pedagógica, o que refletiria diretamente na minha práxis e, conseqüentemente, no ambiente em que eu trabalhava.

Após conhecer as bonecas *Abayomi*¹³ e realizar pesquisas, pude compreender a arte, a memória e a história desse artefato cultural e seu significado. Assim, sintetizei e criei minha própria versão, confeccionei bonecas, desenvolvi um livro digital, o qual eu apresentava em slides nas oficinas. Eu costumava dizer que adentrava aos espaços com algo delicado, para muitos sem importância (Ah... vamos fazer bonequinhas de pano hoje!?, em tom de desânimo para o grupo), mas para falar de coisa séria: o racismo.

A primeira oficina que ministrei foi para o grupo de docentes da uma creche municipal onde eu estava lotada no município de São João. Ao repensar a minha prática, comecei a avaliar o local onde eu trabalhava. Percebi que a equipe proferia muitas falas racistas, “brincadeiras” com tom discriminatório. Elaborei um projeto denominado “Betina”, que era a continuação do Projeto “As tranças de Betina”, realizado na Prefeitura de Queimados. No entanto, era muito mais completo e acrescido de atividades, agora carregado de significado. Como dito anteriormente, o Projeto “As tranças de Betina” foi realizado para amenizar os conflitos existentes dentro de uma sala de aula específica, em Queimados.

¹³ Algum tempo depois, após as referidas pesquisas, descobri que a história retratada na internet, onde mostra a criação das bonecas *Abayomi* através das viagens nos navios tumbeiros seria fictícia. A verdadeira criadora das bonecas é a artesã Lena Martins, a quem, respeitosamente referencio os créditos da criação.

Para atender às necessidades atuais, o projeto em questão foi reescrito para atender à creche, em observância ao cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08¹⁴, permitindo que a escola trabalhasse as temáticas raciais (o que antes era feito somente em datas pontuais, como 13 de maio e 20 de novembro). Era urgente a necessidade daquele espaço de proporcionar às docentes momentos em que pudessem problematizar as questões raciais e que estas reconhecessem que a inferiorização das pessoas negras é uma realidade presente e que, como educadoras de crianças em idade pré-escolar, poderiam intervir pedagogicamente de maneira lúdica para falarmos sobre o racismo.

Nesse cenário,

Se nem professores nem alunos aprenderam a ver, e ainda menos, a lidar com suas identidades raciais e com o tratamento da sociedade e das instituições que vêm junto a tal identidade, onde nasce a consciência racial, e com ela, a militância, lutando contra a discriminação racial? (Lima, Klein E Farias, 2016, p. 33).

O racismo é um mal aparente, porém, disfarçado perversamente em nossa sociedade, que está presente na mídia, nos escritos, nas ruas e principalmente nas atitudes de pessoas que, aparentemente, deveriam julgar-se iguais. Sempre há lugar para uma colocação “inocente” e um insulto disfarçado de “boas intenções” quando o assunto é a diferença. Esta última não é vista como riqueza, mas sim como objeto de disputa entre os seres, legitimando aqueles que possuem suas características supervalorizadas elevadas em uma sociedade de padrões estereotipados e colonizados.

Como docente, sempre foi um grande desafio elaborar estratégias pedagógicas que facilitassem ao meu aluno a melhor absorção dos conteúdos do currículo. Fazia-se necessário a elaboração de situações didáticas desafiadoras, onde houvesse a facilitação da prática antirracista, corroborando para que o meu aluno pudesse se reconhecer e assim, facultar a ele o aprendizado crítico de acordo com a sua realidade.

As bonecas *Abayomi* são inseridas nesse contexto, quando as contemplamos como uma atividade que perpassa de forma transversal os conteúdos, devido a sua versatilidade. Durante as oficinas, surgiam vários questionamentos por parte dos docentes participantes. Certa vez, fui questionada por uma docente em uma das oficinas, quando me perguntou como eu utilizaria a boneca *Abayomi* para trabalhar a inclusão. Outra docente me perguntou se poderíamos

¹⁴ A Lei 10.639/03 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Enquanto a 11.645/08 insere a temática indígena na redação da referida Lei. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#. Acesso em: 20 maio 2022.

confeccionar *Abayomi* no formato masculino. Bem, a boneca *Abayomi* possui uma versatilidade que, aliada à criatividade dos docentes, resulta em resultados incríveis.

No contexto da inclusão, podemos confeccionar bonecas que representam pessoas amputadas, cadeirantes, protagonistas de livros de surdez e livros sensoriais. Na contextualização de gênero, podemos diferenciá-las no formato das vestimentas e dos adereços que podem ser utilizados para a confecção da boneca.

As oficinas de *Abayomi* fomentavam para os profissionais (docentes e não-docentes) aporte teórico e pedagógico, além da possibilidade da criação de atividades lúdicas, prazerosas e inclusivas, onde o maior privilégio era trazer um momento de reflexão e, ao mesmo tempo, de formação na Educação para as Relações étnico-raciais e troca de informações.

Quando eu era convidada para ministrar oficinas nas escolas, era para colaborar em projetos coletivos ou individuais de profissionais militantes, onde em algum momento, eu fazia parte com a oficina de *Abayomi*. O convite se dava para atender, geralmente, datas que fazem alusão à causa negra, o treze de maio e vinte de novembro.

Percebi mais nitidamente, após visitar alguns espaços escolares, que a valorização da cultura afro-brasileira era dada somente em datas pontuais, e que não estava implementada de forma efetiva no currículo escolar. O racismo não era tratado de forma cotidiana, mas sim quando havia casos em que a escola não podia – ou conseguia – problematizar.

Essa trajetória esmiuçada trata de explicar o caminhar de uma professora reconhecendo que, se não fosse a passagem pela universidade, talvez tais iniciativas não seriam possíveis. Vale destacar que a consciência crítica, bem como a descoberta pela negritude, dentre outras iniciativas dispostas no escopo da minha formação, traz a essência do PARFOR, pensado como garantia de uma formação docente de qualidade, o que me leva a considerar de grande importância o debate sobre a contribuição do Programa no aperfeiçoamento da práxis docente, pois aguçou minha percepção como professora, agora qualificada.

O “cruzar de novas pontes” se dá quando me encontro, algum tempo depois, com outras professoras que buscam, assim como eu, entender todo processo de desmonte da educação, que debatem e questionam o modelo excludente, asfíxiante, que não nos permite lutar para ganhar, mas para não perdermos ainda mais o que conquistamos com tanto esforço, em termos de políticas públicas. Este “encontro precioso” se deu com meu ingresso no Programa do Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais – PPGEduc, na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ, e da minha participação no

GRUPEFOR¹⁵, junto com outras mulheres pesquisadoras. Inseridas neste ambiente motivador, de infinitas contribuições, que cultivamos esta pesquisa.

Por fim, dialogamos, de igual forma, sobre a educação de qualidade, debatendo a importância das Políticas de Formação no seu sentido de ser pública, justa e inclusiva. Dessa forma, entendo que a formação docente se situa como compromisso político e ético no sentido de assegurar uma educação de qualidade aos discentes, uma vez que, esta deve estar articulada a um incessante movimento dialógico no interior da sociedade.

¹⁵ GRUPEFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de Professores, democracia e direito à educação, coordenado pela Prof^a Dr^a Lucília Augusta Lino, e composto por mestrandas e doutorandas do PPGEDU/FFP/UERJ e por professoras das redes públicas fluminenses.

1 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A INSTITUIÇÃO DO PARFOR E UM BREVE PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Neste capítulo, antes de apresentarmos o PARFOR, nosso objeto de estudo encetamos breve discussão sobre a formação docente no Brasil, apontando a tardia preocupação com a formação de professores e a persistência em não universalizar essa formação em nível superior, como previsto desde 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN).

1.1 A Formação docente no Brasil: breves considerações

Ao longo da nossa história, a oferta da educação formal e a formação de seus agentes, bem como o atendimento às demandas da população não foi objeto das preocupações e das políticas públicas gestadas pelos mais variados governos republicanos, assim como ocorreu no período monárquico. A omissão ou despreocupação do Poder central com a educação da população foi uma marca em boa parte da história referente a educação brasileira, seja pela imposição dos interesses políticos e econômicos das elites dirigentes, alinhados a concepções religiosas e socioculturais hegemônicas e problemas estruturais nunca superados.

A preocupação como o processo de modernização da sociedade brasileira, iniciado nos anos vinte do século passado, começa a ressaltar a importância da educação como motor de transformação da nação e de seu povo, que se materializa no ciclo de reformas educacionais, efetuadas em alguns estados ao longo da década de 1920. Esse movimento evidenciou a carência de formação de docentes em âmbito nacional e a ausência de legislações que assegurassem uma organicidade do ensino, como denunciado no Manifesto dos Pioneiros, em 1932.

As reformas educacionais dos anos 1920, limitadas a poucos estados, inspiradas pelo movimento da Escola nova¹⁶, focalizavam a teoria e a prática pedagógica e a organização da escola e da formação de professores nas Escolas Normais. Entretanto, não oferecia como proposta mudanças do modelo de sociedade ou reflexões que produzissem significados de ordem política e social.

O Manifesto dos Pioneiros (1932), vem propor a reconstrução da educação nacional, ancorado na concepção escolanovista, apontando pela primeira vez para a importância da formação e da valorização do magistério. Frente a nova realidade sociopolítico-cultural, os pioneiros, ainda que seja inegável sua importância no cenário nacional, acentuaram seu vínculo com a política da época e em uma concepção idealista, desconsiderando a precarização das condições de vida das populações subalternizadas e as relações de poder que influenciavam as políticas educacionais do país, ao pensar a construção de um sistema escolar, até então inexistente.

A educação pensada pelo movimento reformador¹⁷, de inspiração escolanovista, no Brasil, apostava no tecnicismo e na capacidade científica para a transformação da sua população, supondo ser possível superar as mazelas que a intelectualidade brasileira convencionou chamar como “problema” brasileiro. Vale observar, que a maioria da população brasileira era formada por negros, pardos, mestiços, presa ao analfabetismo, vitimizada por doenças endêmicas e condenada a uma subcidadania, condições que traduziam a postura das nossas elites intelectuais ao se referirem sobre quem consideravam o “problema” nacional, que não se empenhavam em superar, segundo Jessé de Souza (2019).

Historicamente, as Leis educacionais se omitiam em relação à necessidade de construção de políticas eficazes que promovessem e incentivassem a elevação da escolaridade da população e a formação dos docentes. As Constituições brasileiras¹⁸ de 1891, 1937 e 1946 não asseguram o direito à educação e nem a responsabilidade da oferta obrigatória da educação básica, o que somente foi alcançado em 1988. Assim, confirma-se a opção política das elites dirigentes em perpetuar e reproduzir as desigualdades estruturais dificultando processos de

¹⁶ Pedagogia idealizada por John Dewey, que considerava a educação uma constante reconstrução da experiência, e que influenciou os chamados pioneiros da educação, em especial Anísio Teixeira, um dos expoentes do movimento no Brasil, na elaboração de uma concepção de escola como um espaço real, no qual a criança do povo pudesse praticar uma vida melhor: livros, revistas, estudo, recreação, saúde, professores bem preparados, ciência, arte, clareza de percepção e crítica, tenacidade de propósitos (NUNES, 2000).

¹⁷ Em especial, nas reformas educacionais propostas por Anísio Teixeira (entre 1931 e 1935), e por Gustavo Capanema, entre 1942 e 1946, iniciadas no Estado Novo (1937-1945): as Leis Orgânicas de Ensino.

¹⁸ A exceção é a Constituição de 1934, que, no entanto, não chegou a ser aplicada, devido ao Golpe do Estado Novo, sendo substituída pela de 1937.

democratização do acesso à escolarização, assim como assegurar o financiamento para garantir a qualidade da Educação básica em todo território nacional. Vale pontuar o papel da Igreja Católica e dos privatistas naquele contexto histórico, que entendiam a educação não como um dever do Estado.

Diante desse desafio, se insere a luta em defesa da elevação da formação dos profissionais da educação. Cabe registrar que a formação de professores em nível superior somente foi instituída no Brasil em 1939, com a criação do Curso de Pedagogia.

O Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, criou também o curso de Pedagogia com três anos de bacharelado e mais um ano que compreendia o curso de Didática para a formação do professor, então em três anos formava-se o bacharel e no quarto ano (Curso de Didática) era conferido o diploma de licenciado. Esta configuração da matriz curricular do Curso de Pedagogia foi denominada de “modelo 3+1”, o qual foi amplamente explorado na formação de professores em nível superior (Arantes; Gebran, 2014, p. 281).

Esse modelo de formação dicotômica agregava o bacharelado e a licenciatura nos cursos de graduação de disciplinas¹⁹ que constavam das grades curriculares do ensino secundário (como eram denominados os cursos atualmente designados como de Ensino médio - antigo Segundo Grau).

O Curso de Pedagogia formava professores apenas para ministrarem as disciplinas pedagógicas do Curso Normal e para atuar como especialistas da educação – gestores, supervisores, orientadores e inspetores. Ou seja, no formato “3+1”, era conferido ao Bacharel, o diploma de “Técnico em Educação”, enquanto ao licenciado, a habilitação para a formação de professores primários (Arantes; Gebran, 2014).

Já nos anos 1960, as contradições do formato do curso de Pedagogia, dicotomizado em licenciatura e bacharelado, e que limitava a atuação no magistério apenas ao Curso Normal, era objeto de questionamento no próprio Conselho Federal de Educação, como explicita Brzezinski (1999, p. 90):

Na trajetória do curso de pedagogia, desde sua criação até 1999, encontra-se pelo menos uma tentativa de o mundo oficial diminuir a distância entre a teoria e a prática. Trata-se do Parecer do CFE no 251/1962, do conselheiro Valnir Chagas que tinha o propósito de reformular o curso de pedagogia. Esse parecer estabeleceu o currículo mínimo no curso de formação do pedagogo e ampliou-o para quatro anos de duração, visando extinguir o esquema 3+1, com a eliminação do bacharelado e permanência apenas da licenciatura. Na prática, tal esquema não foi extinto. A licenciatura continuou formando dicotomicamente o professor da Escola Normal, ao dedicar a maior parte do curso à sua formação teórica e apenas o último ano à prática de ensino.

¹⁹ Como os de Ciências Exatas e da Natureza (Matemática, Física, Química, Biologia), Geografia, História, Letras (Língua Portuguesa e Línguas estrangeiras) e outras.

O curso de pedagogia, até 1969, continuou com essa configuração, quando houve mudança substantiva no locus próprio de formação de professores, marcada pelo advento da lei da Reforma Universitária, Lei no 5.540/68 (Brzezinski, 1999, p. 90).

Esses modelos formativos começam a ser questionados, de forma mais intensa e organizada, pelo movimento dos educadores nos anos 1980, durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira. Nesse momento, o movimento pela valorização da carreira do magistério, que se articula pela melhoria das condições de trabalho, plano de cargos e salários e a formação adequada, toma corpo e se organiza com a criação de associações acadêmicas, sindicatos docentes e, em relação à formação docente, com a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), em 1983. Esse movimento dos educadores em defesa da formação de professores elaborou, de forma coletiva, uma concepção de formação e princípios que permanecem atuais, e estão presentes na construção da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)²⁰. Essa concepção se consolida a partir de princípios defendidos pelo movimento de educadores denominando-se **Base Comum Nacional**, que define a identidade do profissional da educação tendo a docência como base da identidade profissional de todo educador.

Esse movimento sempre esteve associado à luta mais ampla em defesa da educação pública, da ampliação do direito à educação e da democratização do acesso ao ensino superior, encampada pelos movimentos sociais desde o processo de redemocratização da sociedade brasileira, que culminou com a Constituição de 1988. Nesse processo, os mais variados grupos das classes populares se movimentavam reivindicando educação como perspectiva de mudança em relação às estruturas políticas, símbolo maior da estratificação social de grande parte da população brasileira, pois “historicamente a relação movimentos sociais-educação tem um elemento de união, que é a questão de cidadania” (Gohn, 2012, p. 15).

Dentro desse contexto, as batalhas constantes dos movimentos sociais foram imprescindíveis na constituição e continuidade das pautas presentes no campo educacional, a exemplo da defesa da escola pública e da valorização dos profissionais da educação, e das questões referentes a luta pela ampliação do financiamento público da educação pública. Sem permitir o seu silenciamento, esse movimento perdura, tensionando os poderes legislativo e executivo, e órgãos que elaboram e executam as políticas educacionais.

²⁰ A Anfope surge em um momento histórico de profícuos avanços na retomada da democratização no país e, por conseguinte, de conquistas no campo da educação brasileira. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/historico/> Acesso em: 20 nov.2021.

Com o crescimento das ideias neoliberais, nos anos 1990, a promulgação da Lei 9.394/96 – a LDB - traz como grande conquista a inclusão na educação básica da Educação Infantil e do Ensino Médio, assim como das modalidades de ensino, como EJA e Educação Especial, entre outras. Posteriormente, pela Lei 12.796/2013, a obrigatoriedade escolar é ampliada para a faixa dos 4 aos 17 anos, contemplando o acesso desde a educação infantil ao ensino fundamental e médio (Brasil, 2013). A LDB, finalmente, define o nível superior como o padrão de qualificação mínimo para atuação docente na educação básica (BRASIL, 1996).

No entanto, o que fora garantido pela lei era a formação em nível superior, mas em um curso – Normal Superior – e um espaço fora da universidade – os Institutos Superiores de Educação (ISEs). Assim, para que o direito conquistado em Lei superasse a proposta reducionista de formação, as entidades educacionais (Anpae, Anped, Cedes, Forumdir, Anfope, dentre outras) articularam-se para discutir os caminhos da formação docente. Como nos explica Lino (2019),

A Anfope, apoiada pelas demais entidades, cerrou fileiras na luta pela revogação de artigos da LDB que ameaçavam descaracterizar, rebaixar e aligeirar a formação de professores, com a instituição do Curso Normal Superior, com a opção preferencial pelos Institutos Superiores de Ensino e a “regulamentação da profissão” de pedagogo, assim como pela revogação dos vetos ao Plano Nacional de Educação (PNE) no que se referia ao financiamento da educação pública [...] entre outras ações, em meio ao movimento de defesa da formação e de construção da **Base Comum Nacional**. (Lino, 2019, p. 20).

Esse engajamento e mobilização das entidades surtiu resultados, no que tange a superação do modelo dos ISEs e do Normal Superior, e se consolida com as Diretrizes Curriculares de Pedagogia (Brasil, 2006) que instituiu a formação de professores para a Educação Infantil e as séries iniciais, além das disciplinas pedagógicas do curso normal, para a Pedagogia, definida como um curso de licenciatura plena.

Ainda nessa esteira, o advento do Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, ainda que de matriz neoliberal, estabelece metas para a elevação da oferta de cursos de formação em nível superior, tanto na graduação, quanto ao acesso à pós-graduação, reconhecendo que o investimento no acesso aos maiores níveis na escolarização brasileira era um dos desafios da educação no país. A Lei 10.172/2001, que instituiu o PNE 2001-2010, tem em sua Meta 12, a proposta de: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta”. E em sua Meta 13: “Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores

nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores” (Brasil, 2001).

Entretanto, os vetos do Executivo ao PNE, no que este assegurava de financiamento, condena ao fracasso a sua efetivação. Nesse sentido, deixam de ser exequíveis os objetivos de melhorar a qualidade da educação em todos os níveis, reduzir as desigualdades educacionais e promover melhores condições de trabalho para os professores.

Algumas mudanças significativas surgem no cenário educacional, a partir da derrota do projeto neoliberal nas eleições presidenciais de 2002. Nesse pleito, ocorre a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, que governou o país entre 2003 e 2010, com uma plataforma de ampliação de direitos sociais e de combate às desigualdades e à exclusão social.

Assim, o MEC passa a estabelecer um diálogo diferenciado com as entidades educacionais, ampliando a participação social e abrindo brechas significativas para a gestão democrática²¹. Esse é um avanço considerável, pois, nos governos neoliberais anteriores, a possibilidade de diálogos visando a construção de projetos comuns era reduzida. A proposta educacional do novo governo trazia a expectativa de materialização de uma educação básica que assegurasse “patamares de qualidade, socialmente referenciada numa concepção inclusiva, que ajudassem a minimizar as desigualdades sociais que marcam não só a sociedade brasileira, mas o sistema educacional” (Arruda; Lino, 2018, p. 365).

Um dos resultados desse diálogo com a sociedade foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e da criação de diversos programas de formação continuada em parceria com as Universidades públicas e as redes estaduais e municipais de educação. Esses programas contemplavam diferentes níveis e modalidades de ensino, a valorização da diversidade e da gestão democrática e a valorização dos professores.

Cabe registrar os avanços no financiamento da educação básica, com a criação do FUNDEB que substituiu o FUNDEF. O orçamento do MEC foi triplicado no Governo Lula, sob a gestão de Fernando Haddad, e o Programa de Expansão das Universidade federais (REUNI) e da rede técnica federal ampliou a oferta pública federal de ensino superior e técnico e promoveu a sua interiorização. O PARFOR foi instituído nesse cenário de expansão e democratização da oferta e de ampliação das políticas educacionais de formação.

²¹ Lino (2019) reitera que houve uma tentativa de implementação dessa participação social, porém, como diz a autora, esse projeto de nação ficou apenas no campo das ideias. Em seu texto, a autora fala também sobre o golpe de 2016, que tirou do poder a Presidenta Dilma Rousseff, para retomar o projeto de Estado Mínimo e o desmonte da *máquina pública* - principal projeto neoliberal. A execução do golpe possibilitou o retrocesso em relação aos investimentos públicos, favorecendo a proposta privatista.

Lino (2020, p. 59) descreve o clima que esse movimento, instituído entre 2003 e 2015, gerava:

A democratização do acesso à educação e a ampliação dos recursos para a educação pública, nas duas últimas décadas, indicavam que o país se empenhava na redução das desigualdades educacionais e, ainda que muito lentamente, começava a instituir processos de gestão democrática da educação e de elevação da qualidade do ensino público (Lino 2020, p. 59).

A criação do Fórum Nacional de Educação, em 2009, e a realização das conferências nacionais de educação – as CONAEs de 2010 e 2014 – para a elaboração do Plano Nacional de Educação de 2011, apenas aprovado em 2014, ampliaram o espectro democrático das políticas educacionais.

Com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, abria-se uma expectativa de materialização do direito à educação e de efetiva valorização dos professores e de ampliação dos patamares de formação do magistério. As Metas 15 e 16 tratam da elevação da formação de professores, em nível de graduação e pós-graduação, respectivamente, e as Metas 17 e 18 da valorização do magistério, em especial de aspectos referentes ao salário e à carreira. Para alcançar essa meta, o PNE propõe como diretrizes a realização de ações que visa a qualificação e a valorização dos professores.

O objetivo é promover a formação inicial e continuada dos professores, visando o aprimoramento da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras e a valorização do magistério, melhorando as condições de trabalho, elevando os salários e implementando plano de carreira. A meta 15, que trata da universalização da formação superior, estipula:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Dentre elas, a implementação de programas de formação continuada para os professores da educação básica, com enfoque nas áreas prioritárias para o desenvolvimento do país; ofertas de cursos de especialização, mestrado e doutorado para os professores da educação básica, de forma a garantir a atualização e aprofundamento dos conhecimentos; Fomento à pesquisa em educação, incentivando os professores a investigar e refletir sobre sua prática pedagógica e os desafios enfrentados no cotidiano escolar; Estabelecimento de parcerias com universidades e

outras instituições de ensino e pesquisa para a realização de cursos, seminários e eventos que promovam a formação continuada dos professores.

Essas ações são fundamentais para garantir a formação e atualização constante dos professores, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação de cidadãos mais críticos da realidade. O proposto no PNE 2014-2014, vem de encontro ao objetivo principal do Plano Nacional de Professores, o PARFOR, cuja tendência, então, era de ampla expansão.

1.2 O PARFOR: Criação, estrutura, acesso e implementação

Após uma série de recuos e poucos avanços no campo da formação, nos anos que sucederam a aprovação da LDB, a partir de 2004, o MEC começa a delinear propostas que articulam formação e valorização profissional (Ferreira; Lino, 2021, p.2). Em 2006, a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica (Brasil, 2006). Assim, torna-se possível a concretização de Programas de formação como o PARFOR, visto que a referida Lei autoriza a CAPES e o FNDE a concederem tais bolsas de incentivo à formação docente.

Dentro deste contexto, o Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 surge para organizar as ações da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecendo o regime de colaboração entre a União, Distrito Federal, Estados e municípios, definindo a distribuição dos investimentos em formação docente para a qualificação dos profissionais da educação no diálogo com os estados e municípios sobre formação continuada (Brasil, 2009a).

A Portaria normativa do MEC, de 09 de junho do mesmo ano, institui o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), lançado pela CAPES, nos termos do Decreto 6.755 em janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre Estados, Municípios, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (Carvalho, 2019, p. 136), e que se constituiu como um marco importante nas políticas de formação no Brasil.

Segundo a Portaria, a finalidade do PARFOR consiste em atender às demandas de formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica no país e foi criado para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto 6.755, de 29 de janeiro

de 2009 (Brasil, 2009b). O Programa, como política emergencial de formação, foi criado para qualificar docentes que não possuem a formação adequada, ao mesmo tempo que, qualificando esses profissionais, tende a elevar os níveis de qualidade da educação básica. Segundo a Diretoria da Educação Básica da Capes:

Como decorrência dessa visão sistêmica, a Capes incentiva as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos programas desenvolvidos. Paralelamente, essa integração contribui para unir ensino, pesquisa e extensão, respeitando o direito de aprender dos professores, valorizando os atores envolvidos e comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira (Brasil, 2013 p. 6).

Assim, a criação do Programa se insere em um contexto de materialização de conquistas sociais, que caracterizaram o período de 2003-2014, após mais de uma década de hegemonia neoliberal na gestão pública com o governo Fernando Henrique Cardoso, que empreendeu uma reforma do Estado, de cunho privatista, que adiou a efetivação das propostas inclusivas e democratizantes da Carta Constitucional de 1988, inclusive no que tange à educação, e mais especificamente, à formação de professores.

Em tempo, concordamos com o pensamento de Freitas (2014), quando identifica a intersecção referente a formação docente de qualidade ao êxito da Educação básica, pois, para a autora,

Tratar, portanto, dos desafios para as políticas de valorização e formação docente em nosso país significa tomar como ponto de partida a concepção progressista de projeto educativo, a partir da qual a formação com qualidade elevada de pedagogos, educadores e professores está estreitamente vinculada à educação básica e à escola pública, às suas condições concretas e materiais atuais e ao seu pleno desenvolvimento, e às possibilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, jovens e adultos na construção de uma sociedade justa, igualitária e socialista como futuro (Freitas, 2014, p. 2).

Logo, conectar a preocupação da autora com os aspectos encontrados no Decreto 6.755/09 torna possível inferir que os desafios propostos são abordados pela Lei, da qual destacamos o art. 2º, que traz os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. No Art. 2º, inciso I, institui a formação docente como compromisso público de Estado para todas as etapas da educação básica, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas. Já no inciso III, reitera a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da

Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino (Brasil, 2009a).

O decreto, em seus incisos, reitera o padrão de qualidade, a importância do projeto formativo, da valorização profissional e da jornada única, bem como da formação continuada, considerando os diferentes saberes e vivências docentes. Assim, à medida as proposições da política vão na direção contrária aos interesses e as óticas conservadoras que engessam a educação atualmente, revela-se assim, um diálogo com a observação de Lino (2019), quando esta afirma que,

A formação de professores, assim como sua carreira e condições de trabalho, têm sofrido acelerado processo de precarização, indicando que a valorização profissional dos professores, a par das demais categorias de trabalhadores não está na agenda política dos governos federal, estaduais e municipais, eleitos no contexto da crise. Impressiona a velocidade e a voracidade dos ataques empreendidos à educação pública e à formação de professores, demonstrando que possuem um papel importante na construção de possibilidades democráticas e inclusivas, que têm que ser anuladas (Lino, 2019, p. 17).

Essas análises nos ajudam a compreender os contextos em que são estabelecidas as políticas públicas voltadas para educação e os seus agentes. Como se verifica a partir da interlocução acima, a preocupação desandada para uma educação de qualidade e de alcance igualitário de amplo alcance social sofre um severo revés no seu nascedouro quando levantado as carências e necessidades historicamente perpetuadas pela junção dos interesses políticos que dificultam um avanço consistente na superação dos desafios no campo da formação e do ensino-aprendizagem.

O PARFOR foi criado como uma política emergencial, fica evidente a circularidade através da qual essa política foi construída ou posta em prática. Para melhor compreender a concepção dessa política desde o seu nascimento, implantação, continuidade e/ou extinção, recorro, ainda que de forma breve e pontual, a teoria do Ciclo de políticas²² de Stephen Ball (Mainardes, 2018), que permite que observar e analisar os contextos para a construção dessa política de formação especificamente pensada para tentar reduzir, de forma drástica, as desigualdades regionais da formação docente no país, sem contudo se transformar em uma proposta mais sólida, visto que permanece um Programa. Em entrevista, Ball explica que,

²² O Ciclo de Políticas é uma abordagem, formulada pelo sociólogo Stephen Ball e por colaboradores, que vem sendo utilizado em vários países, por pesquisadores, para analisar o campo de políticas sociais e educacionais. O Ciclo de Políticas é um método para análise de políticas a fim de compreender como elas são formuladas e como são implementadas em diferentes contextos: Contexto de Influência, da Produção de Texto, da Prática, dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia política (Mainardes, 2018).

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 307).

Logo, ao analisarmos os contextos de criação das políticas, percebemos que no Brasil, algumas políticas não se efetuem devido ao fato de não se levar em consideração o contexto em que elas foram aplicadas, como, por exemplo, na escola. A escola se constitui em um *lócus* de prática de políticas e possui suas especificidades e é onde a política pode sofrer ajustes ou adaptações de acordo com seu contexto.

Para melhor compreender a política, cabe analisar a estrutura do acesso ao PARFOR e os esforços empreendidos para sua implementação destacando os desafios de efetivamente democratizar o acesso à formação em nível superior para os professores das redes públicas. Diante dos grandes desafios em relação à organização da formação docente do país - que há tempos espera por resultados consistentes e de grande abrangência no campo da formação -, a instituição do programa, ainda que inicialmente de forma emergencial, tornou-se uma resposta às lacunas que envolviam as demandas educacionais e aos diversos cenários que contemplam as desigualdades no interior de todas as regiões, fato reconhecido justamente pelo Brasil ser um país de dimensões continentais, com áreas de acesso extremamente difíceis, em especial à formação docente em nível superior.

Não obstante, como citamos anteriormente, essas dificuldades seguem caminhos e contextos que apontam por soluções para preocupações políticas como peças de retórica, pois, seus efeitos afetarão diretamente a educação básica, etapa que necessita de extrema atenção, dada sua importância na formação sociocultural e política dos indivíduos.

Paralelamente, um fato importante quando nos referimos às perspectivas de formação do Programa está na afirmação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da CAPES²³, que traduz, como primeiro objetivo do PARFOR, a promoção do acesso

²³ A CAPES assume as disposições do decreto 6755/2009, por meio da criação de duas novas diretorias, de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação à Distância (DED). As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional da Educação Básica, em 28 de maio de 2009. Com o Plano, mais de 330.000 professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuam sem formação adequada à LDB poderão iniciar cursos gratuitos de licenciatura (Brasil, 2019 *apud* Carvalho, 2019 p.137).

dos professores em exercício na rede pública de Educação Básica à formação superior exigida pela LDB.

Nesse sentido, o texto segue abordando outros aspectos importantes para a consolidação da lei, como o assentamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; o fomento da articulação entre educação básica e ensino superior; o despertar do interesse dos professores-formadores em pesquisar a educação básica utilizando as vivências dos docentes em pleno exercício; e a elevação da qualidade da formação docente nas escolas. (Brasil, CAPES, 2014, p. 28).

Em sentido mais amplo, primordialmente trazemos à discussão o convênio firmado entre a CAPES, as IES e as redes de ensino, que estabelece apoio aos professores durante o curso, em conformidade com o art. 5º, inciso III do decreto 6.755/2009. A Lei estabelece o cumprimento das atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros (BRASIL, 2009). Assim como também no Art. 7º, inciso II, que reforça sobre a importância do auxílio financeiro, reiterando o texto do artigo citado anteriormente.

Assim, Carvalho (2019, p. 137) nos diz que

Por se tratar de uma ação mantida em regime de colaboração, a participação dos estados se dá mediante a Acordos de Cooperação Técnica (ACT's) firmados entre a CAPES e as Secretarias de Educação dos estados da federação ou órgãos equivalentes. Essa participação somente é efetivada a partir da assinatura do Termo de Adesão ao ACT.

São deveres dos estados, de acordo com o manual operativo da CAPES (Brasil, 2014),

- I - Implantar, organizar e presidir o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente,
- II- Indicar um servidor, preferencialmente de seu quadro permanente, que será responsável pela articulação e acompanhamento das atividades do Programa no âmbito das redes estaduais e municipais, inclusive na Plataforma Freire, bem como dar seguimento aos encaminhamentos deliberados no Fórum[...];
- III. acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL no âmbito do estado;
- IV. promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL no Estado;
- V. realizar o processo de validação dos pré-inscritos de sua rede, observando que a validação corresponde à certificação que:
 - a) a pré-inscrição foi realizada para o curso correspondente à disciplina/etapa ou área de atuação do profissional em sala de aula;
 - b) a secretaria aprova a participação do profissional no curso de formação e que o mesmo será liberado nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração;
- VI. orientar os profissionais de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula;
- VII. Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos profissionais de sua rede;

- VIII. Articular-se com as IES sediadas no estado visando, quando necessário, a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação ou a definição de alternativas que viabilize a participação e permanência dos profissionais nos cursos de formação inicial;
- IX. Garantir as condições necessárias para que os profissionais de sua rede possam frequentar os cursos de formação;
- X. Apresentar, sempre que solicitado, informações sobre sua rede quanto à demanda por formação com a finalidade de subsidiar a elaboração e revisão do Plano Estratégico Estadual de Formação Docente do Estado;
- XI. Manter o cadastro Educacenso atualizado (Brasil, 2014).

A dinâmica para implementação da política do PARFOR ocorre em uma sequência de três fases, segundo o site do MEC,

- I - As redes públicas e os institutos federais de educação profissional informam o número de vagas de que suas redes precisam;
- II - As instituições de ensino superior, que participam do Parfor, definem e informam a oferta de cursos e de vagas,
- III - Os educadores fazem a pré-inscrição na licenciatura que pretendem cursar. Todo o processo é realizado na Plataforma Freire (Brasil, 2015).

Segundo o Manual Operativo da CAPES (Brasil, 2013), serão promovidas nas IES (Instituições de Ensino Superior) através do PARFOR cursos de Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica. Para participarem das turmas especiais do PARFOR na modalidade presencial, os professores necessitam estar vinculados à rede pública de ensino, atuando como efetivos ou temporários.

Assim, para pleitear uma das vagas do Programa, necessitam atender alguns requisitos. Para a primeira graduação, dentre eles e, além do que mencionamos no parágrafo anterior, estar no exercício da atividade do magistério; não ter curso de licenciatura. A carga horária mínima é de 2.800 horas, das quais 400 horas de estágio supervisionado. A duração do curso é de quatro anos (Brasil, 2015).

No caso específico de docentes que lecionam em áreas diferentes de sua formação inicial, o professor precisa estar há pelo menos três anos em trabalho docente na rede pública. A segunda graduação tem duração entre dois e dois anos e meio. E por último, para os docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública na educação básica, em um curso de 540 horas e que estejam em exercício da docência pública (CAPES/DEB, 2013). Assim, para participar dos cursos no âmbito PARFOR, os profissionais deverão realizar uma pré-inscrição na Plataforma Freire, disponibilizada pelo MEC, onde deverão indicar o curso pretendido e a Secretaria de Educação ao qual se encontram vinculados.

1.3 O PARFOR, as Universidades e os Fóruns: uma relação necessária

Dada a parte burocrática, destacamos outro fator extremamente importante encontrado no texto da Lei, que são os desdobramentos da relação entre o PARFOR e a universidade. Ela surge, dentre outros propósitos, com o intuito de realizar um exercício dialógico entre os professores-formadores e os professores-estudantes, aproximando o professor do ensino básico do mundo acadêmico e trazendo para o interior da universidade trocas riquíssimas. Por sua vez, aproximam o professor-pesquisador da universidade aguçando ainda mais o interesse em enriquecer pesquisas sobre a educação básica, agora utilizando a ótica e as vivências dos docentes em pleno exercício. Para Dourado e Siqueira (2018 p. 7), os autores reiteram que

Segundo a legislação brasileira a universidade tem como característica a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão, suas funções básicas. Contudo quem ensina, quem pesquisa, quem estende? a serviço de quem? um saber livre e desinteressado? um saber com compromissos com grupos? [...] Vejo como uma grande tarefa para Universidade pensar em como articular as diferentes demandas e, ao mesmo tempo articular o ensino, a pesquisa e a extensão, numa perspectiva de construção da democracia e dos direitos (Dourado; Siqueira, 2018, p. 7).

Sendo assim, a contribuição dos autores reforça contundentemente o compromisso da universidade, quando se referem à devolutiva das IES em sua contribuição para a sociedade. Trazendo como exemplo do PARFOR, o programa corrobora não somente na perspectiva aumentar o nível de escolaridade dos professores-estudantes, mas de trazer para esses cursos a dimensão humana, na tentativa de, além de estabelecer a democratização do acesso ao meio acadêmico do Professor do “chão da educação básica” à produção do saber acadêmico, proporcionando a estes sujeitos um importante direito básico, o da cidadania (Dourado; Siqueira, 2018 p. 7).

Por último, decorrente da Lei 6.755/2009, o artigo 4º estabelece a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente (FEPADs), em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação (Brasil, 2009), que foram criados para envolvimento direto na sustentação, fiscalização e gerência do PARFOR.

Por parte do Decreto, nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente os representantes de cada Estado encontram-se em posição vantajosa, uma vez que têm assegurado assento na presidência, a fim de trabalharem de forma articulada, no intuito de criar

um importante espaço de proposição e de avaliação nos processos de formação docente (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019, p. 16).

Nesse sentido, verificamos que o documento aqui discutido traz para cada representante sua importância pré-estabelecida na Lei, no êxito dos programas de formação, sendo assim designados como membros dos FEPADs:

I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal; **II** - um representante do Ministério da Educação; **III** - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME; **IV** - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; **V** - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE; **VI** - um representante do Conselho Estadual de Educação; **VII** - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e **VIII** - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (Brasil, 2009).

Locatelli e Diniz-Pereira (2019), analisam o curto caminho dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente no país, pois segundo os autores, a diluição dos fóruns tornou-se fato irreversível em razão, dentre outras dificuldades, da articulação dos sujeitos envolvidos com outras prioridades, o descompasso político regional ao contexto de igualdade desejado do projeto nacional, bem como, do esgotamento de algumas atividades do Programa em algumas regiões do país. Tudo isso, reforça dialeticamente o componente essencial em demonstrar “não apenas uma simples falta de adesão, mas a existência de grandes obstáculos para uma articulação nacional em torno de políticas docente” (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019, p. 9).

Através de parte desta crítica, os autores explicam como os fóruns foram sendo diluídos através do tempo, apontando alguns fatores preponderantes para a descontinuidade dos Fóruns. Dentre eles, a falta do plano estratégico por parte de alguns Estados, que são responsáveis pelo diagnóstico e identificação das necessidades de formação; a inconsistência das reuniões, onde os autores destacam que, a exemplo de alguns Estados como Paraíba e Bahia, foram realizadas 35 a 30 reuniões, respectivamente, mas nos casos de Sergipe e Maranhão, apenas uma reunião em cada um deles; e também, apenas 19 (dezenove) Estados cumpriram umas das exigências do MEC, enviando suas normas de regimento interno de seus Fóruns, dentro de noventa dias após sua adesão para avaliação do Ministério da Educação.

Os autores concluem que o conjunto de demandas, além do esgotamento das atividades do PARFOR em alguns Estados contribuíram para a rápida redução das atividades dos Fóruns, que mantinham suas agendas em torno do Programa,

Conforme *Relatório de Gestão DEB 2009-2014*, do total de 24.601 matrículas para esse programa em 2010, em turmas de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica, reduziu-se para 8.342, em 2014 [...] nesse caso, aqueles Fóruns que se constituíram e que estruturaram toda a sua programação em função de questões referentes ao PARFOR foram perdendo o significado em proporções equivalentes ao Plano, tendo sofrido uma espécie de “perda de finalidade” na mesma proporção do esgotamento das ações emergenciais priorizadas (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019, p. 18).

Assim, demonstram que o descompasso no acompanhamento dos Fóruns não se deu apenas por falta de adesão – pois esta não impedia a instituição dos Fóruns – mas sofreu a influência da crise política e institucional por que passava o Estado brasileiro, e que culminou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, e na drástica mudança política, dificultando a continuidade das políticas de formação docente e obstaculizando a participação.

Com o Golpe de 2016, esse processo de esvaziamento se acelera, com uma série de restrições à gestão democrática, reduzindo o papel e a atuação de diversos fóruns e conselhos, condizente com os processos de centralização e controle projetados pelo ideário neoliberal que vai orientar a contrarreforma educacional, que se segue. Assim, a mudança no cenário político traz uma mudança de concepções no MEC, que passaram a definir o conjunto de ações voltadas a esses Fóruns de Formação no sentido de esvaziá-los.

Temos, ainda, como característica do contexto político da época, a disseminação do pensamento neoconservador, de ataque ao pensamento científico, ao pensamento crítico, à escola e aos professores, que começa a tomar corpo e elege um Presidente de República, deputados e senadores e uma série de governadores de estados brasileiros, nas eleições de 2018, alinhados à direita conservadora e ultraneoliberal. Nesse contexto inicia-se uma campanha difamatória das Universidades públicas e de criminalização de professores, agregando descrédito e negatividade à educação. A redução do Estado e restrição aos direitos sociais, a precarização das relações de trabalho, a par da pauta de costumes, são as bandeiras dessas novos governantes e parlamentares, e este é um elemento que deve ser considerado nesse esvaziamento dos Fóruns e da gestão democrática da educação como um todo. Nesse processo a padronização reducionista do currículo da Educação Básica, via BNCC, e o projeto de esvaziamento da formação de professores se intensifica.

Retomando as análises de Locatelli e Diniz-Pereira (2019) sobre a diminuição da demanda pelo Parfor, cabe destacar além da desvalorização histórica do magistério, seu crescente desprestígio social e a baixa remuneração, a falta de condições materiais para que os professores das redes públicas cursassem o Parfor como a liberação de carga horária e o apoio para a locomoção até as Universidades, contrapartida não cumprida pelas redes públicas. Até 2014, apesar da diminuição da demanda, o Parfor ampliava sua oferta, de cursos e turmas, em todo o país, inclusive abrindo Editais para a participação de instituições privadas sem fins lucrativos.

Nessa mesma direção, ainda sobre as políticas de formação e valorização de professores, Gatti (2014), nos apresenta um estudo sobre a formação inicial que, dentre outros temas, aponta dados sobre a atratividade da carreira docente aos jovens do Ensino Médio, em especial nas disciplinas específicas, como matemática, química, física e áreas afins. A autora afirma que há necessidade de políticas dirigidas aos cursos de licenciatura, que leve à valorização destes, de modo que reforcem suas especificidades e não os depreciem. A autora cita como exemplo alguns marcadores como curso “fácil”, curso “esquecido”, curso “não valorizado na universidade”, dentre outros (Gatti, 2014, p. 33).

Como nos revela a autora, uma das formas de reavivar o interesse dos jovens pela carreira docente é o incentivo através de programas de formação inicial, como o PIBID²⁴ (Gatti, 2014). Programas como este trouxeram resultados positivos, estimulando estudantes a escolherem a docência e nela permanecerem, além de culminar na valorização e solidificação de cursos dentro das instituições ao longo do tempo. Em 2018, quando finalmente o PIBID foi reconfigurado com criação da Residência pedagógica. Nos Editais, lançados em 2018, exige-se que todos os Programas – PIBID, Residência pedagógica e Parfor –adequem seus projetos curriculares à BNCC. Como efeito do desfinanciamento em educação, os Editais de 2018 são abertos com menor aporte de vagas, bolsas e recursos, sendo que as vagas passam a ser disputadas, também, por instituições privadas, incluindo aquelas com fins lucrativos.

As análises dos autores (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019; Gatti, 2014), dialogam com as nossas ideias iniciais sobre a ausência da valorização da educação como estratégia de Estado e essencial como dínamo para minorar nossas históricas defasagens no campo social.

²⁴ O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 19 jun. 2022.

A implementação de ações emergenciais nas políticas de formação no país, como se explicita no PARFOR, não é uma prática original; em outras palavras, acontece de forma recorrente. Desde seu lançamento, diversas críticas foram dirigidas ao PARFOR, como as salientadas por Locatelli e Diniz-Pereira (2019), ao denunciarem a lógica da reprodução das tentativas de ações emergenciais estatais para “formar” profissionais. Entretanto, apesar de emergencial, não foi planejado de forma aligeirada e nem insustentável, pois sua implementação se dava no âmbito das universidades públicas como curso de Licenciatura Plena, com carga horária e currículo adequados às diretrizes legais. As mudanças na política nacional a partir de meados da década passada reduziram drasticamente seu financiamento, um fato preponderante para assegurar a permanência dos professores que se encontravam em exercício de função.

Em tempo, essas mudanças não ocorrem somente após o golpe, mas também em virtude do contexto econômico de crise mundial de 2013 e que atinge fortemente o Brasil. Em 2014 o governo Dilma enfrentou uma forte crise econômica e teve que instituir cortes e ajustes nos gastos estatais, a fim de tentar arrefecer a pressão dos neoliberais, que mais uma vez jogavam a culpa da crise na má gestão da máquina pública e nos gastos excessivos com as políticas sociais. O PARFOR, como as demais políticas e programas sociais, sofreram fortemente essa redução orçamentária.

Com efeito, com o retrocesso imposto a partir de 2016, as tentativas de valorização da carreira docente e a preocupação com a formação de professores, projetadas no período de 2013 a 2015 sofrem retração. Assim, o desinteresse histórico por parte dos entes públicos em valorizar o magistério torna-se uma ênfase nas redes municipais e estaduais, com a descaracterização dos planos de carreira, a retirada de benefícios, e a contratação de professores de forma precarizada, sem concurso. As redes públicas municipais e estaduais nesse contexto de retrocesso, dificultam o acesso do professor ao programa. Essa conexão torna-se perversa quando, praticamente, faz com que o docente coloque em segundo plano a continuidade de sua formação, dado que as relações de trabalho são opressivas e limitantes, por exemplo, quando se verifica a indisponibilização do horário de trabalho para qualificação. Contradições históricas e permanentes, no que tange ao tempo para a qualificação e um projeto de educação e formação pautado pelo mercado.

Em resumo, essa situação nos remete aos autores Locatelli e Diniz-Pereira (2019, p. 4) do qual concordam que, durante muito tempo, os professores eram formados nas escolas e universidades e em escolas normais e depois eram deixados à própria sorte, o que gerava questionamentos permanentes sobre a continuidade da formação. Em vista disso, os efeitos da

mentalidade de improviso dos dirigentes estaduais e municipais em relação ao PARFOR parecem eternizar uma realidade de hegemonia do atraso, o que reforça a necessidade da constante vigilância em defesa das políticas de formação.

Essa lógica reacionária e conservadora, que se opõem às conquistas sociais e à extensão de direitos que beneficiaram a classe trabalhadora, se disseminou em nosso país a partir de 2016, determinando não somente o Golpe, mas principalmente, os resultados das eleições gerais de 2018, e das eleições municipais de 2016 e 2020, que elegem políticos de direita e extrema direita e uma pauta conservadora e ultraneoliberal. Esse fenômeno, ocorreu em toda América Latina, produzindo o alinhamento das políticas educacionais aos modelos internacionais privatistas, de acordo com o ideário neoliberal primando pela formação domesticada do serviço dos profissionais, ao invés de uma formação inicial consistente e transformadora. De certo modo, estes modelos afirmam que a escola é local permanente de formação, no entanto, ao engessar a tentativa de uma formação inicial de qualidade, pelo aligeiramento, reducionismo e padronização, tentam esvaziar a escola de sua função social negando a complexidade que envolve a formação humana, reduzindo à mera instrução e a preparação para um mercado de trabalho cada vez mais flexível e precarizado. Esse é o cerne dos treinamentos – travestidos de propostas formativas – que as fundações privadas `vendem` para as redes públicas ancoradas na padronização aligeirada da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

1.4 O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR: O FORPARFOR e a defesa do compromisso com a formação docente

O contexto de crise econômica, que se desdobrou em crise política-institucional, que desestabilizou, a partir de 2013, o Governo Dilma Rousseff, impactou diversos programas, dentre os quais o PARFOR. O cenário proposto em 2015, seis anos após a criação do PARFOR, caminhava rumo à uma estrada de descontinuidade e descaracterização do Programa, devido aos cortes abruptos e asfixia de verbas para a Educação que, à época, já se mostravam significativos e alarmantes, sendo importantes indicadores da temperatura política em que vivia o país, demonstrando que não só as políticas para a formação, mas as políticas educacionais em geral, estavam, cotidianamente, em crescente ameaça dos grupos conservadores que buscavam se assenhorar do poder.

Dentro deste contexto, apesar de ser reconhecido dentro da CAPES como um programa exitoso (FORPARFOR, 2015, p. 2), o que se delineava para o PARFOR era o caminho contrário, prenunciando o risco do descumprimento da meta 15 do Plano Nacional de Educação²⁵, além da estagnação do programa, impedindo a abertura de novas turmas (Carvalho, 2019, p. 140).

Segundo os dados públicos expostos no site da CAPES, os resultados numéricos acumulados desde o lançamento do PARFOR são significativos. Entre os anos de 2009 e 2021, foram mais de três mil turmas, pouco mais de cinquenta e nove mil professores concluintes, cento e quatro IE's participantes, quinhentos e dez municípios atendidos e três mil e trezentos municípios com pelo menos um professor matriculado.

Tabela 1 – Dados PARFOR 2009-2021

Turmas implantadas até 2021	3.043
Matriculados (2009 a 2021)	100.408
Turmas concluídas até 2021	2.849
Turmas em andamento em dezembro/2021	194
Professores já formados	59.456
Professores cursando em dezembro/2021	11.098
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: CAPES (Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 30 maio 2022).

Diante dessa perspectiva, os coordenadores gerais e institucionais, juntamente com os demais representantes das IEs envolvidos com o PARFOR (Carvalho, 2019, p. 141) criaram em 10 de junho de 2015²⁶, o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR, o FORPARFOR, ou seja, um fórum permanente cujos principais objetivos são propor, discutir, avaliar e aprimorar as políticas públicas de formação continuada de professores em serviço, promovendo constante diálogo com o MEC, a CAPES e com os Fóruns Estaduais permanentes de Apoio à Formação Docente, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação reivindicando

²⁵ A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), trata de assegurar o direito de todos os professores possuírem a formação específica em nível superior em até 50% até o final de vigência do Plano, obtida por licenciatura na área que atuam.

²⁶ Carta de Brasília, em 17 de agosto de 2015.

pautas que assegurem as condições firmadas desde a criação do PARFOR, garantindo os direitos dos professores-alunos.

Assim, o FORPARFOR surge não só como instrumento de luta pela defesa do PARFOR, mas também para deslindar o sucesso do Programa, evidenciado no elevado quantitativo de professores atendidos, reforçando uma demanda por formação docente ainda maior, servindo, dessa forma, para desvelar o descaso histórico do Estado em relação à formação de professores com a educação básica.

A afirmação acima ganha relevância, principalmente, quando destacamos dentre as cinco regiões do país que foram implementadas as turmas, Norte e Nordeste, localidades que historicamente convivem com enorme carência de formação em nível superior e que foram, em geral, extremamente beneficiadas pelo programa, como relata Carvalho (2019):

A partir da força que vem do Nordeste emergiu o “Movimento #ResisteParfor”, o qual se espalhou entre instituições e municípios beneficiados com a ação formativa desencadeada pelo PARFOR, levando às ruas de municípios do interior do Estado um contingente considerável de professores em formação os quais pretendiam, além de dar visibilidade e demonstrar a capilaridade da ação objetiva deste programa, chamar atenção das autoridades locais e institucionais sobre os riscos de supressão do programa por parte da CAPES, autarquia que tem assumido os investimentos financeiros necessários para a execução das ações de formação nos estados e nos municípios (Carvalho, 2019, p. 142).

O Movimento #Resiste Parfor, ação de mobilização do ForParfor, em 2017, que teve como “consequência mais imediata”, que a CAPES recuasse “de uma decisão já tomada quanto ao lançamento de um outro programa que substituiria o PARFOR”, e que indicasse, “a publicação de um Edital, em 2018, o qual contemplaria 150 (cento e cinquenta) novas turmas”, segundo Carvalho (2019, p. 10). Portanto, a evidência da eficácia do PARFOR em âmbito nacional se torna de suma importância diante dos resultados ao longo dos seus quase treze anos de existência, corroborando exclusivamente para comprovar que uma política emergencial implementada de forma contundente pode se tornar efetiva. No entanto, para que isso aconteça, são necessários investimentos e, principalmente a continuidade através de estratégias para a continuação da política.

Neste contexto, o fórum denuncia que, os cortes financeiros ao PARFOR vêm quebrar todo um êxito obtido do esforço conjunto destes entes federados (FORPARFOR, 2015, p.02). A extensividade dessas denúncias fazem coro ao que buscamos destacar em nossas observações ao longo do tempo, configurando uma sequência tenebrosa de perdas e desmontes, mas previsíveis, se considerarmos a lógica do capital privatista que passou a ser o farol dos setores importantes que passou a balizar as políticas públicas para educação com o Golpe de 2016.

Em suma, desde a sua criação, o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) vem desempenhando um papel crítico no processo de formação de professores para a educação básica no Brasil. Os coordenadores institucionais do PARFOR atuam como articuladores entre as instituições de ensino superior, responsáveis pela oferta dos cursos e as redes de educação básica onde os professores atuam. Eles são responsáveis por garantir que os cursos oferecidos atendam às demandas locais e regionais e que a formação oferecida esteja alinhada às políticas educacionais em vigor.

O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR é um espaço de discussão e deliberação sobre as políticas públicas de formação de professores para a educação básica, bem como sobre as práticas pedagógicas adotadas nos cursos oferecidos pelo PARFOR. Por meio desse fórum, os coordenadores podem trocar experiências, discutir desafios e propor soluções para a melhoria da formação de professores no país.

Inclusive, Gohn (2012, p. 126) nos propõe uma reflexão sobre a importância de movimentos como FORPARFOR, são de extrema relevância, pois se inscrevem como partes constitutivas fundamentais de um passado em extinção: a era da participação - os anos 1980. Ainda contribui com uma provocação muito relevante em relação aos movimentos, tão importantes para as reivindicações sociais:

E no século XXI? Os movimentos cessarão? O debate está aberto. [...] os novos espaços conquistados nas leis e no interior dos órgãos públicos entraram para a história. [...] nossa hipótese é a de que somente ações educativas em massa poderão reverter este cenário de descrença na ação coletiva (Gohn, 2012, p. 126).

Portanto, o papel crítico do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR é garantir que a formação oferecida pelo PARFOR esteja alinhada às necessidades e demandas dos professores da educação básica e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

2 CONTRARREFORMA EDUCACIONAL INTERROMPENDO O FLUXO PROGRESSISTA: DESMONTES, RETROCESSOS, DISPUTAS IDEOLÓGICAS E OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Apresentado o Programa, da criação às demandas que impulsionaram essa política até a crise que este atravessa após 2016, cabe apresentar os caminhos que trilhamos para efetuar a investigação sobre a oferta do PARFOR, em um curso específico, a Pedagogia, em uma instituição localizada na periferia urbana do Rio de Janeiro – o IM/UFRRJ.

Antes, porém, cabe encetar uma breve contextualização sobre os desmontes e retrocessos advindos da reconfiguração política do Estado brasileiro, após o Golpe de 2016. Neste capítulo, problematizamos a imposição de contrarreforma educacional, marcada por intenso controle e centralização, capitaneado por inadequada padronização curricular que vem progressivamente descaracterizando não só a educação básica, mas os programas de formação de professores, dentre os quais o PARFOR e as próprias licenciaturas, atingindo a formação inicial e continuada.

Assim, trazemos a discussão sobre o cenário político dos últimos anos, necessários para a compreensão do contexto, em que a investigação se desenvolve, assim como apontamos os caminhos metodológicos que seguimos para efetivar a pesquisa.

Após este longo parêntese para apresentar o contexto de desmontes e retrocessos na política brasileira, com impacto no cenário educacional e discutimos, apoiados na literatura, as opções metodológicas deste estudo.

2.1 A imposição da padronização como política de controle e descaracterização

A contrarreforma educacional de viés neoliberal, capitaneada pelo empresariado brasileiro, e, por isso, também denominada de Reforma Empresarial da Educação, promoveu também a descaracterização do PARFOR a partir do Edital de 2018, a par do corte de verbas já vivenciado desde 2016.

O ano eleitoral de 2018, marcado por intensas e acirradas disputas político-ideológicas, em curso desde 2013 e que culminaram no golpe parlamentar-jurídico-empresarial, em 2016, teve como desfecho a eleição para Presidente da República, de Jair Bolsonaro, da extrema-

direita. Consolidava-se a ascensão da aliança política entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, com uma plataforma política de redução de direitos sociais, em especial os trabalhistas, de redução do estado na área social e privatização de serviços públicos, incentivo a liberação do mercado e uma pauta de costumes conservadora. Nesse contexto, o desmonte das políticas públicas educacionais, foi acelerado, tendo em vista a aumento no corte de gastos e a finalização do processo de aprovação da BNCC, em novembro de 2018, com a BNCC Ensino Médio, e as notícias que a política de formação de professores seria alterada em 2019, para se adequar à BNCC e à Pedagogia das Competências vinculada ao ideário da contra-reforma empresarial de cunho neoliberal.

Nesse cenário, vimos a publicação do Edital do PARFOR em 2018 assegurar a continuidade do Programa, porém, paradoxalmente, promover a sua descaracterização com a adequação à BNCC. Ademais, entre outros aspectos, o Edital, promoveu a ampla abertura do Ensino Superior para o setor privado, intensificando a abertura ao capital. Vale ressaltar que, dentro dessa arena de disputas, a BNCC traz para o campo educacional de aprendizado discente – bem como para a formação docente a lógica ultrapassada das competências e habilidades, e o reducionismo ideal para a lógica neoliberal.

No período que sucede o Golpe de 2016, ao longo do Governo de Michel Temer (2016-2018) e, posteriormente, no Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), os ataques à Educação se deram não somente nos cortes dos investimentos e no desmonte e reconfiguração da política educacional, mas também, fomentaram uma verdadeira batalha entre a produção, a detenção e o controle de narrativas (Acosta; Gallo, 2020, p. 2).

Nesse cenário os processos de padronização, centralização e controle marcam as políticas educacionais do período. Dourado e Siqueira (2019) também nos trazem a perspectiva do desmonte da educação através da inserção da BNCC, compreendendo-a como política que articula processos de gestão, avaliação e regulação do currículo, com clara ênfase na retórica da mudança e na gestão do conhecimento.

Algumas das reflexões de Dourado e Siqueira (2019, p. 5), sobre a ‘Pedagogia das competências’, envolvem como pressuposto pedagógico da BNCC, movimentos claramente definidos como resultados de acordos entre ‘organismos multilaterais’, explicado por suas pautas de reformas ancoradas nas políticas neoliberais.

Acosta e Gallo (2020, p. 6), analisam os impactos da BNCC nas políticas educacionais, curriculares, avaliativas-educacionais e de formação continuada dos professores da rede básica de ensino, de forma a privilegiar os interesses privatistas e do mercado, preocupados com a formação de um trabalhador mais flexível e adaptável, capaz de aprender conhecimentos

básicos – as aprendizagens essenciais – e com menor capacidade crítica. Logo, podemos deduzir que os seus efeitos refletem uma abordagem que valoriza o referencial de um currículo básico, reduzido ao mínimo, como referência, cuja formação tem a intenção mais adequada à filosofia mercantil, tendo em vista os processos pedagógicos desenvolvidos mediante a pedagogia das competências²⁷ (Dourado; Siqueira 2019, p. 5).

Mainardes (2020), por sua vez, corrobora com as análises acima, sobretudo em várias perspectivas da sua reflexão²⁸ sobre a construção da BNCC. Segundo o autor, o processo de discussão, elaboração e aprovação da BNCC foi totalmente inadequado, pois a política pública não contemplou em grande parte as demandas propostas pela sociedade, e assim, não houve observância dos contextos²⁹ elencados pela teoria do *Ciclo de Políticas*, destacando as concepções restritas e anacrônicas de currículo adotadas, que estão em total desacordo com as pesquisas no campo do currículo, um território em disputa, o qual a BNCC deixou de contemplar. A forma autoritária e centralizadora, marcada pela ausência de diálogo com o campo educacional, foi uma característica comum do processo de elaboração e imposição não só da BNCC mas das políticas educacionais pós- 2016.

O processo de imposição de uma padronização descaracterizadora atinge também a formação inicial de professores da formação, com a adequação dos currículos dos cursos de licenciatura à BNCC. Segundo essa lógica, a Resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-formação) surge para pôr em prática, através dos cursos superiores de licenciatura, os conteúdos da BNCC, alinhando o currículo desses cursos à Base, transformando o professor em executor de tarefas, colocando em risco a criticidade do ensino e favorecendo a padronização (Brasil, 2019). Como nos diz Freitas (2012, p.11), tais simplificações curriculares assinalam para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.

²⁷ A Pedagogia das Competências prioriza a aprendizagem e os aspectos sócio-emocionais que contribuem para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, psicomotor e cultural - em uma abordagem que reduz o trabalho pedagógico a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que capacitem os indivíduos para assumir funções sociais em um mundo do trabalho flexível e precarizado.

²⁸ “Análise de Dados com Ciclo de Políticas em Ball”, palestra do “I Ciclo de Estudos e Palestras da Linha de Pesquisa em Estado, Política e Gestão da Educação – A pesquisa em Educação: Metodologias, socialização e aprimoramentos em outras línguas” organizado pelo GEPEPEs, do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://youtu.be/Jdteld3a0as>. Acesso em: 25 jul. 2022.

²⁹ Segundo o Ciclo de Políticas as políticas são formuladas e implementadas em diferentes contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia política. Para o sucesso da política há a necessidade de articulação de diferentes atores políticos em articulação com a sociedade, em uma construção coletiva.

Com efeito, a necessidade de esvaziamento da Educação de sua função crítica através da BNCC configura, para Dourado e Siqueira (2019, p. 5), um projeto de governo e de poder que fundamenta, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos da escola. Todas essas pautas ancoradas nas políticas neoliberais, debilitando valores locais, identidades e a força de trabalho pautada na desumanização da classe trabalhadora, ou seja, traduzida em forma subsumida, segundo Freire (2009, p. 27) no contexto legal da dialética de domesticação.

A aprovação da Res. 02/2019 revoga a Resolução CNE/CP 02/2015 construída ao longo dos anos, ancorada em princípios historicamente construídos pelos educadores. A defesa da manutenção da Res. 02/2015 pelas entidades nacionais³⁰, em nota pública que aponta que esta ratificou o uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores, contemplando a formação, carreira e condições de trabalho, incluindo um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação (ANFOPE, 2019).

A Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, foi elaborada de forma democrática, apresentando um consenso construído pela comunidade acadêmica (Brasil, 2015). Essa resolução estabelece os princípios, fundamentos e procedimentos para a organização curricular dos cursos de formação de professores em todo o país, ancorados nos princípios formativos construídos pelo movimento dos educadores, e sua revogação constitui um enorme retrocesso.

Cabe destacar que não se trata apenas da defesa da manutenção da Resolução 02/2015, mas, no quadro mais amplo da luta política pela formação, a contextualização dessa luta atual faz parte da discussão sobre a fragilidade histórica das políticas de formação como programas ou ações pontuais, ofertadas sem continuidade, de forma emergencial, sem constituir uma Política de Estado. Essa defesa se insere em um contexto da luta mais amplo, em que os atores políticos são as Universidades públicas em sua maioria, movimentos de professores e estudantes, e nacionalmente, as entidades.

³⁰ ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ABdC, ABRAPEC, CEDES, FNPE, FORUMDIR, FINEDUCA, CNDE, FORPARFOR, FORPIBID-RP, CNTE, CONTEE, CUT, CONTAG, PROFES, MNDEM, ANPOF, ANPOCS, ANPUH, SBEM, SBEnBio, SBEnQ, UNCME, UNE, UBES, ANPG, UBM, e uma série de fóruns e entidades estaduais e municipais. Disponível em: Nota-entidades-formação-atual-v.14out.pdf (anfope.org.br). Acesso em: 24 jul. 2022

Os defensores da Resolução nº 02/2015 argumentam que ela representa um avanço significativo na política de formação de professores no país, ao estabelecer parâmetros claros e objetivos para a organização curricular dos cursos de formação inicial e continuada. Alguns destacam que a resolução foi amplamente discutida e debatida antes de ser aprovada pelo CNE, com a participação de diversos setores da sociedade. Em resumo, a implementação da Resolução nº 02/2015 do CNE reflete a complexidade da política de formação de professores no Brasil e as diferentes visões sobre o papel e as responsabilidades dos governos e das instituições de ensino nessa área.

Já, em contraste, a Resolução 02/2019 distingue-se por reduzir a formação teórica e disciplinar dos cursos de licenciatura, limitando as oportunidades de aprofundamento da formação, transformando o professor-aluno em um mero executor da BNCC, na realidade, negando e suprimindo, ao mesmo tempo, os conteúdos próprios do curso de graduação.

Com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), os cursos de licenciatura serão fragmentados, considerando as competências profissionais específicas. Apesar de terem o mesmo quantitativo de horas dos cursos atuais (três mil e duzentas horas), estas são destinadas ao estudo e aplicação da BNCC e seus componentes, retirando da formação a sólida formação teórica e interdisciplinar, substituindo o estudo das diferentes concepções e teorias pedagógicas, que tendem a esvaziar a formação. A carga horária do curso é dividida da seguinte forma:

Grupo I: Oitocentas horas serão destinadas para à Base comum de conhecimentos específicos, científicos, educacionais e pedagógicos, articulados com sistemas e práticas educacionais.

Grupo II - Mil e seiscentas horas para a aprendizagem dos conteúdos BNCC e sua aplicação didático-pedagógica.

Grupo III- Oitocentas horas para a prática pedagógica, divididos em quatrocentas horas de estágio supervisionado em situação de REAL trabalho docente e quatrocentas horas para a prática dos complementos curriculares dos Grupos I e II. (Brasil, 2019, p. 6).

As entidades nacionais do campo educacional realizaram diversas análises sobre as Resoluções impostas pelo CNE e elaboraram manifestos de repúdio à revogação da Res. 02/2015. Em vista disso, na Conferência Nacional Popular de Educação, a CONAPE 2022, a ANFOPE propôs e foi aprovada pela Plenária, Moção de repúdio pela revogação da Res. 02/2015 e pela imposição da BNC-Formação (Resolução 02/2019) e da BNC-Formação continuada (Resolução 01/2020) do CNE/CP, que exigem a adequação à BNCC. No manifesto, a entidade justifica o urgente pedido de revogação de tais Resoluções com as seguintes justificativas,

- Ambas as resoluções prezam pela padronização das ações políticas e curriculares, que explicitam a política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da BNCC, como forma de consolidar um currículo que permita o controle por avaliação externa da escola e da práxis docente, conforme indicações internacionais, principalmente da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, responsável pelo PISA.
- Retomam a pedagogia das competências e colocam as competências como eixo da organização curricular, concepção que está vinculada ao modelo de política econômica neoliberal, em que as mudanças no processo de produção e acumulação capitalista se baseiam no paradigma da produção flexível e supõem ideias de proatividade, autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações, fazendo com que o ‘saber fazer’ passe a ter alto valor em termos de capitalização.
- Apresenta uma concepção neotecnicista, delineando a formação de professores/as em uma perspectiva pragmática, técnica e acrítica que atende aos interesses empresariais.
- A perspectiva assumida na BNC- Formação inicial e BNC-Formação Continuada apresentam uma lógica gerencialista e meritocrática. Configuram-se como propostas que caminham para a certificação de professores/as, a ser valorizada pelo complemento salarial advindo de seu bom desempenho nos exames de avaliação e certificação nacionais.
- Não assume a gestão democrática como princípio da formação dos professores/a (FNPE/CONAPE, 2022).

Portanto, esse cenário de retrocessos, baseados em parâmetros educacionais externos, contribui para a imposição de um modelo de educação que serve aos interesses neoliberais em sua “garantia de governabilidade”, devido ao conteúdo reducionista, engessado e que pouco estimula a criticidade, reforçando o modelo empresarial. Seguindo o ideário neoliberal, faz-se necessária a construção de políticas pensadas a partir dos contextos e de igual forma práticas, na forma de sua aplicabilidade.

A implementação da Resolução nº 02/2019 tem sido alvo de críticas pertinentes por parte de diversos setores da sociedade, especialmente, pela imposição da adequação à BNCC, e no que diz respeito à distribuição da carga horária e à reconfiguração da estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Os críticos argumentam que a resolução não considera as especificidades regionais e locais e que a reconfiguração dos cursos impossibilita uma formação adequada aos professores.

Com a aprovação da Res. CNE/CP02/2019, assim como da Res. CNE/CP Nº 1/2020, confirmou-se o projeto de esvaziamento e descaracterização da política de formação, afrontando a autonomia das Universidades na construção de seus projetos curriculares, substituindo a histórica omissão e descaso por uma criminosa deformação da formação dos professores no país. Estas resoluções, caso não revogadas³¹, impactarão a formação ofertada

³¹ Em março de 2023 é criada, por mais de uma dezena de entidades vinculadas ao FNPE, a Frente Nacional pela Revogação da Res. 02/209 e 01/2020 e pela retomada da Resolução 02/2015.

pelo PARFOR, que já a partir do Edital de 2018, vinha sofrendo pressões para se adequar a padronização imposta pela BNCC.

Neste cenário, reitera-se a importância da resistência mobilizada pelas entidades nacionais e pelo Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), que desde 2017, vem organizando o debate contra o desmonte das políticas educacionais. Uma das proposições da CONAPE 2022 e das reivindicações entregues ao novo Governo é a revogação da legislação autoritária, imposta a partir de 2016, que descaracterizou a educação brasileira, como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e as Resoluções 02/2019 e 01/2020. Merece destaque o movimento de criação dos Fóruns estaduais em defesa do Curso de Pedagogia, iniciado em 2021, e que já tem 15 fóruns instituídos, e que em 2022, se organizou nacionalmente no MONAPE – Movimento Nacional dos Fóruns em defesa da Formação de Professores no curso de pedagogia. Em março de 2023 foi criada a Frente Nacional pela Revogação das resoluções 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da res. 02/2015, composta por 40 entidades nacionais. Esses movimentos de resistência se articulam em defesa da formação de professores e pela revogação das políticas educacionais impostas a partir de 2016.

2.2 Algumas considerações metodológicas sobre a legislação e a literatura

Nesta investigação, a análise da legislação forneceu dados importantes para a análise das políticas educacionais de formação de professores, a partir da aprovação da LDB, em 1996. Assim, analisar o que a Lei 9.394/96, a LDB, com destaque para as alterações feitas em 2017 pela Lei 13.415/2017, e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), nos ajudam a adentrar no campo normativo da formação.

Esclarecemos, entretanto, que em relação à legislação, nosso limite temporal é 2018, ano em que saem os `novos` editais do PARFOR e de outros dois programas de formação inicial, o PIBID e o Residência Pedagógica. Assim, não nos debruçaremos sobre qualquer análise das resoluções CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020, que impõem a adequação da formação inicial e continuada à BNCC com a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada, apesar da sua relevância para o campo da formação de professores. Da mesma forma, não efetuaremos análises comparativas destas com a Resolução 02/2015. Cabe, no entanto destacar, que a imposição das Res. 02/2019 e 01/2020, e a revogação da Res. 02/2015, constituem

retrocessos no campo formativo, que nos ajudam a compreender os desmontes, de cunho ideológico, das políticas educacionais.

A opção por não analisar de forma detalhada estas resoluções do CNE se deve a que o curso de Pedagogia investigado, e as egressas, sujeitos dessa investigação, realizaram sua formação entre 2013-2019, mas a matriz do seu curso não chegou a ser reformulado segundo a Res. 02/2015 (o que ocorreu apenas posteriormente, à saída destas) e foi anterior às resoluções descaracterizadoras da formação, emitidas em 2019 e 2020. Da mesma forma, o Edital de entrada que propiciou a entrada das egressas nos cursos era anterior ao Golpe de 2016, quando as diretrizes do Programa ainda não haviam sido alteradas³².

A luta contra a imposição de uma inadequada padronização, o engessamento e o esvaziamento crítico da função da educação têm relevância em nossa análise, ainda que não tenha sido possível aprofundá-la. Assim, destacamos o papel dos movimentos das entidades educacionais, dentre elas, a ANFOPE³³ e compartilhamos nesta investigação da concepção de base comum nacional³⁴ dos cursos de formação defendida pela entidade, que traz base às nossas análises.

Visando uma maior contextualização do cenário de desmonte, materializado a partir de 2016, recorreremos ainda aos estudos de Freitas (2012; 2014; 2018), sob a reforma empresarial da educação em curso, aos estudos de Lino (2019; 2018), entre outros autores, que analisam o quanto o golpe de 2016 foi responsável pela intensificação e adensamento do desmonte da Educação, segundo a cartilha neoliberal.

Essas e outras leituras, em especial textos de Iria Brzenzinki (2018); Helena de Freitas (2015) e Luís Dourado e colaboradores (2019) nos permitem apurar o olhar e adensar a discussão sobre a formação e traçar um panorama, do “antes e depois” das políticas públicas de formação de professores.

³² O que só ocorreu com a partir de março de 2018, para novas turmas.

³³ A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) é uma entidade nacional fundada em 26 de julho de 1990, e que tem como finalidade, segundo o seu Estatuto (2020), fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas e de instituições dedicadas a este fim.

³⁴ A base comum nacional é uma concepção formativa que tem a docência como fundamento da identidade dos cursos de formação de professores.

Freitas (2014) contribui com seus estudos sobre a oportunidade da educação para a classe trabalhadora e problematizando a mercantilização da educação³⁵, que tende a seguir aos interesses do grande empresariado, cerceando as possibilidades de aquisição do conhecimento e de elevação da qualidade da escola pública, bem como outros aspectos de sua obra que observaremos aqui.

Igualmente, destacamos que a pesquisa apresenta as implicações do PARFOR dentro do contexto do qual Freitas (2014) se refere, encadeia elementos sobre as proposições dos reformadores empresariais da educação em oposição a problematização da função social da escola e ao compromisso político de muitos profissionais. Em síntese, sobre uma concepção dialética relacionado à escola, comunidade e movimentos que estruturam a formação crítica do sujeito, uma vez que,

Como regra, as elites historicamente sonegaram até mesmo a dimensão do conhecimento as camadas populares. Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada derrubando as taxas de acumulação de riquezas (Freitas, 2014, p. 1089).

Compreender essa dimensão proposta por Freitas (2014) representa, portanto, a oportunidade em dialogar sobre o pensamento presente vivido no espaço escolar. Todavia, estruturas socioeconômicas advindas do passado impactam a dinâmica atual, produzindo resultados que confirmam desigualdades nunca superadas. Pela práxis política, que articula prática e teoria, se produz consciência e desta a ação dos sujeitos históricos que elaborando um processo coletivo de conscientização alcançam progressiva capacidade de organização. Entretanto, muitas vezes a conjuntura adversa, como a vivenciada após o Golpe, redesenha a realidade, empobrecendo-a, e produz retrocessos, desmonta políticas e desfaz conquistas.

Essas reflexões suscitadas revelam o alicerce da imposição de todo o processo da dominação, exploração e marginalização através da negação do saber, resultante na redução da produção do conhecimento e da justiça social com seus efeitos na restrição da cidadania. Portanto, conhecer as amarras ideológicas que perpetuam o pensamento dominante se torna uma estratégia pedagógica importante, no processo de conscientização, ainda que não suficiente. Na concepção freireana (Freire, 1979), a conscientização exige uma tomada de

³⁵ Dentro da lógica mercantil que impera no ideário neoliberal a educação não é um direito social, mas uma mercadoria, e nesse sentido, se intensificam processos de privatização, com a ampliação da oferta privada de ensino em detrimento da oferta pública, de mercantilização, com a educação voltada pra atender os interesses do mercado com a venda de sistemas e produtos elaborados por grupos privados, que visam unicamente ampliar sua rentabilidade.

posição engajada no mundo, no sentido da luta política que supere a dominação imposta, que leve à transformação das estruturas de opressão, e permita a construção de outra visão de mundo, um outro projeto de sociedade e de educação.

Nos posicionamos, também, quanto à questão de classe, definindo as professoras-estudantes como trabalhadoras, submetidas, portanto, a relações sociais de dominação e sujeição de identidades, especialmente a sua condição de mulheres, residentes na periferia, hoje sofrendo processos de intensificação e precarização das condições de trabalho. Nesse percurso investigativo, ancorada no referencial teórico, especialmente em Gramsci (2001) e Paulo Freire (1979; 1991; 1996; 1997; 2005) ampliamos a compreensão sobre as relações complexas das políticas educacionais de formação e das instituições formadoras com os poderes políticos no país.

Com esta perspectiva, nosso entendimento sobre o PARFOR se apresenta sob as lentes da resistência das educadoras e dos educadores, organizados sob a reflexão gramsciana que possibilita um outro olhar, uma ótica emancipadora que ilumina e orienta a práxis educativa. Dito de outra forma, diz respeito em procurar compreender o significado pedagógico, como categoria da educação, do sentido e afirmação da práxis. Entendendo, com isso, a articulação entre o reconhecimento da formação que fundamenta o agir humano e sua concepção de mundo a partir da sua identidade como classe trabalhadora.

Essa indissociabilidade entre práxis e identidade, nesse contexto, inclui a valorização dos profissionais da educação em projetos formativos como o PARFOR. A luta pela valorização da carreira associada à formação de professores, aponta para a necessidade de superação das estratégias de dominação e reprodução das desigualdades sociais na escola, denunciadas por Bourdieu (1996), mobilizando e transformando profissionais em intelectuais capazes de interpretação e análise crítica sobre o espaço social e suas hierarquias. Portanto, a formação crítica desponta como um fator relevante para a valorização e a construção da identidade do professor, ainda mais quando destacamos o PARFOR como ação democrática frente aos resultados e a capilaridade dessa política.

Com um olhar crítico, associamos o PARFOR a um projeto emancipatório, relacionando-o a política pública como papel indutor de educação como projeto emancipador, relacionado a forma efetiva e dinâmica indispensável não só ao processo de Formação de Professores, como também a ressignificação das suas impressões de vida. No entanto, ressaltamos a relevância de valorizar as histórias, as lutas, ou seja, as formas de (re)existências presentes nas disputas pelo controle pedagógico na escola.

Enfim, identificamos no projeto de dominação neoliberal hegemônico, retomado de forma impositiva, que ocorre nas situações de privatizações dos serviços públicos, da saúde, da segurança social, na educação, instaurando processos de desmonte e retrocesso das políticas públicas e no movimento de imposição de padronização, controle e esvaziamento de significado social da formação. De toda forma, foram justamente essas questões presentes em nosso contínuo processo formativo que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

A partir de revisão da literatura, organizamos melhor o pensamento sobre as discussões que envolvem os desafios sobre políticas públicas voltadas para educação. Na medida em que problematizamos as reflexões em relação às políticas públicas, ainda que não seja esse o escopo, outras abordagens não podem ser evitadas, tais como a discriminação racial e a discussão de gênero, entre outras, presentes na prática docente.

Nesse contexto, as informações recolhidas sobre as questões atuais, permitiram dar visibilidade sobre “o papel crucial dos sistemas de ensino” como bem afirma Bourdieu (1996) no sentido de pensar as epistemes entre as atividades formativas do PARFOR. Com efeito, uma reflexão mais subjetiva sobre a articulação escola e comunidade em uma formação continuada desvela o propósito de pensar uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

De toda forma, é importante observar que a partir dessas fontes, identificamos a imensa dificuldade em desconstruir a “arquitetura” dos (des)governos Temer-Bolsonaro. De fato, os impactos das teorias neoliberais não encobrem mais os sujeitos e o lugar. Pelo contrário, a intencionalidade do projeto reformador tem a escola pública e seus profissionais como alvos principais. “A escola sempre foi um terreno de disputas ideológicas”, já alertava Freitas (2014) sobre o campo de disputa que os empresários da educação nunca abriram mão.

Por isso, conscientizar por meio da práxis e a partir dessa construção epistemológica crítica no processo formativo da educação não só traz luz aos impactos da reprodução social, como corrobora em tempos atuais o fortalecimento da educação que realmente necessitamos.

2.3 O PARFOR e os caminhos metodológicos da investigação

Podemos compreender o PARFOR expressando sua importância como importante espaço político de aprendizagem e formação de professoras-trabalhadoras. Envolve compreender as respostas que o programa produziu na autoimagem das profissionais da educação como categoria social, considerando não só a expansão da produção acadêmica, como

também a problematização do compromisso profissional com a elevação da qualidade do ensino nas redes públicas atingidas pelo Programa. Mais especificamente com o cenário de mudanças políticas, que ampliaram os processos democrático e inclusivos, proporcionadas após 2003 e sua descontinuidade com o Golpe de 2016, quando as situações de desigualdades se agudizaram.

Nesse cenário, despontam falas e ações produzidas por sujeitos atravessados pelo autoritarismo e grupos conservadores responsáveis pelos ataques à nossa democracia, culminando no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, bem como “na perda de direitos tardiamente conquistados” (Lino, 2019, p. 17) sobretudo nas práticas de reflexão crítica no interior do espaço escolar.

Assim, considerando esta realidade político-social, apresentamos algumas bases teórico-metodológicas da pesquisa, a partir do sentido do verbo grego *theorein*, cujo significado é ver. Dessa forma, o sentido de “ver” a formação dos professores sob a ótica do curso – mediante os relatórios – e das egressas do PARFOR se articula com a construção do verbo “ser”. Dito de outra forma, o propósito de dar significado à construção da investigação envolve compromisso histórico com a realidade, uma vez que a pesquisa interpreta algo que está vinculado ao fazer de quem investiga, dialetizando a práxis do pesquisador e pesquisado.

Significa, portanto, valendo da metodologia utilizada, fundamentar pensamento e ação (Minayo, 2018) ao desenvolver as hipóteses da investigação, reconhecendo a realidade das interpretações que ancoram as referências do campo analisado. Significa dizer, tendo por base o levantamento teórico, a importância das realidades pulsantes ao chão da escola, vividas pelas mulheres-professoras, que as ramificações da pesquisa apresentam ao longo do trabalho, e que traduzem os avanços do PARFOR como política pública que em muitos momentos se tornou contra-hegemônica na formação de professores.

Nesse sentido, buscamos dialogar com Paulo Freire (1979; 1991; 1996; 1997; 2005) e outros autores alinhados a uma concepção sócio-histórico crítica da educação, que alicerçam o caráter educativo e emancipador da formação. A partir da contribuição freiriana, se articulam conceitos dos quais destacamos a conscientização, a superação da alienação, a mudança e a autonomia. Tais conceitos auxiliam na compreensão dialética sobre as relações dos sujeitos com suas práticas docentes, bem como sua visão crítica vivenciada numa relação com o ambiente em que estão inseridos (Freire, 1979; 1991; 1996; 1997; 2005).

Deste modo, reconhecemos na proposta do PARFOR o compromisso teórico que o autor evidencia entre profissional e sociedade. Assim, consideramos o Programa freiriano, ou como chamado carinhosamente pelas egressas, “Parformiano”, pois valoriza como reflexão crítica as

representações políticas que não só favorecem a função dessa política nacional em seus objetivos, mas estabelecem os referenciais que podemos utilizar como bases epistemológicas que asseguram o aporte pedagógico.

De fato, consiste em dar destaque não só a teoria, mas também conscientização sobre as estruturas assimétricas presentes na nossa sociedade. Assim, é possível compreender a natureza da educação pública, sua função social e as escolas como espaço legítimo de mudanças.

Minayo (2002) alarga essa compreensão sobre a articulação indissociável entre teoria e prática, ao defender que,

Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (Minayo, 2002 p. 16).

Igualmente, essa dimensão nos ajuda a situar, a natureza dos objetivos da Programa e seus desdobramentos nas experiências pedagógicas das professoras-estudantes, que nos ajudam a refletir sobre as estruturas desiguais de poder que engendraram as desigualdades de acesso ao saber-constituído. Deste modo, articular as questões teóricas e metodológicas favorece analisar os processos sociais implicados no objeto da investigação, o PARFOR, e em potenciais oportunidades e possibilidades para os sujeitos – as egressas do Programa. Assim, acredito ser possível enxergar os fenômenos dos variados campos específicos do qual partem a orientação e a metodologia da pesquisa.

Nesse sentido, o estudo sobre o PARFOR não somente compreende a projeção da política pública na valorização dos profissionais da educação, como também sua conexão à expansão acadêmica. Com o referencial teórico, ampliamos a compreensão sobre os sujeitos envolvidos ao adotar na sua discussão a problematização da política pública disponibilizada às professoras-estudantes, verificando como o curso e a Universidade possibilitaram um *locus* de discussão rico, com possibilidades desafiadoras e de mudança de caminhos.

A leitura de textos de teóricos favoreceu a ampliação da análise, a partir de alguns conceitos e categorias. Junto aos conceitos freirianos de autonomia, conscientização, compromisso e engajamento em perspectiva emancipatória, recorremos as categorias gramscianas de hegemonia e de intelectual orgânico, que julgamos importantes para compreender os processos de mudanças e resistências dentro da educação no contexto periférico (Gramsci, 2001).

Da mesma forma, Bourdieu (1996, 1999) e sua categorização sobre os três estados do capital cultural, o espaço social e a produção/reprodução das desigualdades educacionais nos oferece algumas pistas teóricas que ajudam na pesquisa, justamente sobre as implicações em compreender a questão educativa como pilar central estratégico da reprodução social. Assim, o diálogo com o autor permitiu compreender as conexões que orientam a manutenção da estrutura de opressão e do pensamento neoliberal em disputa no Brasil atual.

Deste modo, reconhecer as possibilidades materializadas por programas como o PARFOR, provocaram reflexões críticas sobre os impactos na formação de professores, ao mesmo tempo contribuiu para valorizar o capital cultural e experiências no cotidiano escolar, ajudando tensionar práticas “das dinâmicas de reprodução social e de dominação simbólica” (Bourdieu, 1996 p. 45). Assim, a escola não é apenas um espaço de reprodução social, mas de disputa de projetos formativos. Nessa direção, o autor alerta que,

As estratégias de reprodução social, entendidas como um sistema de práticas conscientes ou inconscientes, através das quais os agentes procuram conservar ou aumentar seu patrimônio, tendo por objetivo manter ou melhorar a sua posição social, dependem do volume global de capital familiar (capital econômico, cultural e social) da estrutura desse patrimônio (importância ou peso relativo de cada um dos componentes) e do estado do sistema dos instrumentos de reprodução (Bourdieu, 1996, p. 145).

As estratégias do qual discorre o Filósofo francês também motivam as preocupações de Lino (2019) expressas na lógica empresarial sobre o campo educacional, estrategicamente na Reforma do Ensino Médio e a BNCC, já que estas medidas,

Na realidade, reduzem os direitos da população a um ensino de qualidade, impõem um dualismo educacional e um evidente apartheid social ao destinar aos filhos da classe trabalhadora uma escola com currículo esvaziado e minimizando, que traz, como interesse oculto, a venda de pacotes das fundações privadas para as redes públicas, assim como “programas” de capacitação de professores” (Lino, 2019, p. 29).

É importante valorizar nessa análise a preocupação constante da autora e sua atuação militante não só na construção da pesquisa sobre formação e valorização dos profissionais da educação, mas a resistência da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) da qual pesquisadora faz parte, ao insurgir contra os ataques à educação, seus “desfinanciamentos”, aos retrocessos perpetrados pós-impeachment da presidenta Dilma Roussef.

Dessa forma, consideramos que a apropriação do caminho metodológico é um dos elementos fundamentais da pesquisa. Para tal, recorreremos a revisão de textos, artigos e de

materiais pertinentes ao interesse da investigação, como a legislação e os projetos institucionais, que detalharemos adiante. Além dos meios citados, a investigação utilizou instrumentos qualitativos para alcançar seus objetivos, como questionários semiabertos endereçados, por meio eletrônico, às Professoras-estudantes egressas do PARFOR.

A metodologia como elemento indispensável no campo da pesquisa, estabelece a conexão entre os esforços teóricos e o desenvolvimento da pesquisa propriamente dita. Com essa compreensão, estabelecemos com Freire (2002) uma abordagem do qual propomos a reflexão sobre o PARFOR como eixo principal na compreensão do fenômeno de mudanças e desafios que se manifestam no processo formativo a partir da escuta sensível e da análise das vozes das professoras-estudantes.

Consideramos o PARFOR uma política formativa pensada não apenas “em transferência de saber, dialogamos sobre um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 2002, p. 69), que possibilita que as professoras-estudantes em formação se percebam como sujeitos políticos no espaço de aprendizagem.

É importante reconhecer que algumas dessas vivências formativas propiciadas no curso representam um grande desafio intelectual em busca desses significados. Quer dizer, identificando resultados socialmente desiguais do campo pesquisado, comparei com o exercício da minha prática docente, mas, sobretudo, as evidências que fazem parte do meu contexto histórico de pertença. Minayo (2018) destaca que as pesquisas no campo social acontecem dentro da dimensão da solidariedade humana, tornando-os comprometidos com base em uma identidade cultural de classe, de faixa etária ou por qualquer outro motivo.

Ainda nesta linha, Minayo (2002) assegura, citando Dilthey (1956), que o método se faz necessário por conta da nossa “mediocridade”, e isso não é demérito. Amenizando o termo, a pesquisadora revela que, “como não somos gênios, precisamos de parâmetros para caminhar no conhecimento. Porém, ainda que simples mortais, a marca da criatividade é a nossa “griffe” em qual quer trabalho de investigação” (Minayo, 2002 p. 17).

De fato, chamamos a atenção para essas particularidades ao descrever as algumas narrativas das professoras-estudantes, sobre a representação do PARFOR, no sentido de garantir uma melhor compreensão dessa realidade. Com isso em mente, a reflexão proposta tenta articular o confronto entre a realidade do sistema educacional concernente as desigualdades sociais e as questões construídas sobre o PARFOR ao discutir o lugar ocupado pela política educacional e a concepção de “democracia” na formação dos professores.

Nesse sentido, para Bruyne; Herman; Schoutheete (1977),

Quando escrevemos um projeto, estamos definindo uma cartografia de escolhas para abordar a realidade [o que pesquisar, como, por que, por quanto tempo etc.] Isso porque o projeto científico trabalha com um objeto construído e não com o objeto percebido, nem com o objeto real (*apud* Deslandes, 2018 p. 30).

Nesse caso, podemos dizer que o objetivo da pesquisa também pautou compreender a dimensão ideológica sobre a agenda do mercado educacional, que permeia a questão educativa, no âmbito da contrarreforma educacional. Nesse sentido, pensamos uma formação capaz de resgatar a importância dos sujeitos na tomada de consciência, explicando a conexão entre as desigualdades sociais com a dimensão da complexidade e abordagens que dialogam sobre a conflitualidade sobre política pública de formação e valorização de professores em ambientes com monopólio público da educação em oposição à realidade do “lucro” no espaço educacional, como nos sinaliza Freitas (2014).

Deste modo, a importância de promover uma formação de professores que problematize, por uma visão crítica, as desigualdades sociais facultadas por processos ideológicos da conformação. Ou seja, considerar seriamente, de um lado, espaços excludentes, caracterizados pelo abandono do projeto da escola pública, do outro, a importância do senso crítico e da conscientização que permitam o exercício da práxis.

A compreensão da realidade aguça o entendimento da relevância que ocupa a formação ministrada pelo PARFOR, que permite a superação, em muitos aspectos, dos efeitos do mercado não só na política educacional, mas na prática educativa e nas políticas públicas comprometidas com a transformação social, como bem alerta Minayo (2018), com impactos positivos sobre os sujeitos e o ambiente pesquisado.

Nesse sentido, as estratégias históricas de marginalizar – pôr à margem das políticas - a classe trabalhadora fazem parte da agenda política da Direita neoliberal-imposta, em termos financeiros e ideológicos, sobre a educação escolar. Com isso se erguem, sob falsas narrativas que visam a ocultação da realidade e a imposição do conhecimento dominante, concepções uniformizadoras tradicionais que reforçam a dominação. Nesse sentido é importante frisar que:

[...] não é apenas o investigador que tem a capacidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual. Todos os seres humanos, em geral, assim como os grupos e sociedades específicas dão significados a suas ações e suas construções, são capazes de explicitar as intenções de seus atos e projetam e planejam seu futuro de um nível de racionalidade sempre presente nas ações humanas (Bruyne;Herman;Schoutheete, 1977 *apud* Deslandes, 2018 p. 30).

Nesse movimento, ao analisar o contexto sociocultural referente ao PARFOR, evidenciamos a importância de perceber as vozes que se manifestam carregadas de

humanidades, em contraposição a outras carregadas de imediatismos repletos de determinismos simbólicos que informam os retrocessos na educação.

Compreendemos que a metodologia adotada, a análise das respostas dos questionários e dos relatórios, permitiu articular, as relações sociais, os documentos, o território e os efeitos da temporalidade, portanto um “antes” e “depois” do PARFOR que se vincula ao “ser” professor e ao “fazer” na instituição escolar. Nesse sentido, a pesquisa, numa concepção pedagógica coletiva, reforça a colaboração e cooperação dos sujeitos, sejam eles “antes” discentes e “depois” docentes, priorizando sempre o método participativo.

Sendo assim, acreditamos que a esse percurso investigativo ajudou na compreensão dos pilares que sustentam a realidade social, atravessada por narrativas dominantes servem de referências na formatação das consciências subalternizadas. Buscamos apoio no pensamento de Paulo Freire (1980, 1982), quando este aponta a importância da conscientização dos sujeitos, que vai além da simples tomada de consciência, como Thiollent (2011, p. 51) explicita,

Pelo menos duas noções devem ser distinguidas: tomada de consciência e conscientização. A primeira tem um alcance mais limitado do que a segunda. A tomada de consciência é frequentemente limitada a uma “aproximação espontânea”, sem caráter crítico. A conscientização supõe um desenvolvimento crítico da tomada de consciência, permite desvelar a realidade, incide ao nível de conhecimento numa postura epistemológica definida e contém elementos de utopia (Freire, 1980 e 1982, *apud* Thiollent, 2011 p. 51).

Ainda que restrito às limitações, a metodologia está inserida numa política de transformação de conduta, dos seus atores políticos, com potencial criativo para “mudar” o sistema, a partir da conscientização. Com esse olhar, no decurso da pesquisa, adotamos como procedimentos técnico a pesquisa bibliográfica na medida em que esta ocupa um lugar central no trabalho. Assim, ela se deu a partir dos instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica que são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados (Freitas, 2013, p. 54).

A investigação procurou contextualizar, portanto, o conjunto de mudanças ocorridas ao programa emergencial criado para a formação dos profissionais da educação em exercício na rede pública de educação básica. Esse acesso à formação superior foi exigido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Cabe, ainda, explicar o papel do Estado como agente público diante das demandas da formação e outros desafios que a educação demanda em uma sociedade hierarquizada e desigual.

A pesquisa bibliográfica nos ajudou a perceber que a educação é atravessada por uma série de tensões em torno da ideia da educação como direito social e de todos. A formação

profissional e valorização dos professores, observadas no desenvolvimento da pesquisa, se entrelaça a um aparato complexo de dispositivos legais materializado em ações concretas. Estas ações pretendem, por parte dos representantes do poder executivo na esfera dos entes federativos, anular ou mitigar políticas públicas no campo da educação, com o objetivo de garantir narrativas privilegiadas na formação do educando, essencial no projeto privatista pensado pelos reformadores da educação pública.

Com efeito, a opção metodológica em estruturar a pesquisa sob uma análise social, decorre, principalmente, na compreensão alcançada pela leitura da literatura nacional produzida no campo educacional, analisando as pressões existentes sobre o processo de formação. Essa contribuição na pesquisa, parte da complexidade que envolve a conscientização popular sobre a atuação neoliberal na educação, ampliando os sentidos sobre esvaziamento teórico (Freitas, 2014) com reflexos negativos na formação dos professores, do qual, segundo palavras de Lino (2019, p. 17), a carreira e condições de trabalho tem sofrido um “acelerado processo de precarização”.

De modo geral, a pesquisa é qualitativa, uma vez que as entrevistas enriqueceram o sentido das interpretações teóricas, problematizadas sobre as interações das realidades diversas entre mulheres-professoras após suas trajetórias acadêmicas no PARFOR.

Nessa mesma direção, as entrevistas possibilitaram compreender como diferentes sujeitos se identificaram com o PARFOR, tendo sido possível uma melhor diferenciação dos sujeitos que de alguma forma foram afetados pelo PARFOR. Em suma, identificamos através dos relatos, processos de rupturas, problematização da realidade, registro de emoção, do qual, em alguns casos, criaram vínculos solidários, modos diferentes em expressar processos educativos.

Como resultado, a investigação dimensionou como referência empírica a ação dessas Professoras-estudantes, ainda que sem abranger a totalidade das falas, mas articuladas aos processos vivenciados no PARFOR e, de alguma forma, utilizados no espaço escolar. Trilhamos o caminho metodológico de valorizar formas de trabalhar sobre a realidade social e cultural, no pensar a educação de forma permanente, pautado nas interrogações pedagógicas, compreendendo a educação a partir da contribuição formativa do PARFOR.

Para concluir, a investigação desenvolvida nos ajudou a compor um conjunto de proposições dos diferentes sujeitos envolvidos na formação feita pelo PARFOR Lembrando que as circunstâncias atuais da educação se associam fortemente à filosofia da práxis. Portanto, à medida que produzimos nossa existência social, nos produzimos como humanos (Caldart,

2012, p. 133) decodificando, assim, as ferramentas intelectuais no sentido de reconstruir o abstrato para o concreto.

3 O PARFOR NA UFRRJ E NO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR (IM): DESAFIOS INSTITUCIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Este capítulo aborda a execução do PARFOR dentro da UFRRJ/IM através da análise dos relatórios do TED/SIMEC, fornecidos pelos coordenadores do Curso de Pedagogia para esta investigação. Nestes relatórios analisaremos, dentre os anos de 2015, 2016, 2017 e 2019, como o Programa foi sendo executado diante das devolutivas enviadas pela coordenação do PARFOR/IM/UFRRJ e da caracterização do contexto sociopolítico do momento. É um contexto de enfrentamento de desafios institucionais e financeiros na implantação e desenvolvimento do curso, ao longo dessa primeira década de instituição do curso e do Programa, em meio a cenário de drástica mudança política no país.

Traremos também uma análise sobre o que os relatórios apontam sobre as egressas, como o histórico social, as dificuldades na execução do objeto, as atividades que realizaram para enriquecimento da prática dentre algumas outras problematizações sobre os desmontes da Educação neste período, dos quais vimos tratando ao longo desta investigação. De igual modo, traremos a visão da Universidade sobre o PARFOR, e como este está contemplado no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRRJ, elaborado em 2018.

3.1 A UFRRJ e o PARFOR: da contextualização à execução do Objeto

A UFRRJ, localizada nessa região privada historicamente de serviços essenciais e marcada pela exclusão, assume papel estratégico na superação das hierarquias de subordinação. A UFRRJ aderiu ao Programa logo após seu lançamento, em 2009, sendo a primeira IES a implantá-lo no Estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, algumas instituições também ofertaram cursos do PARFOR no RJ, ainda que de forma bem limitada - como a UFRJ, com a turma de LIBRAS; IFRJ de Campos dos Goytacazes e o Instituto de Educação (ISERJ), já no Edital de 2018.

A UFRRJ implantou o PARFOR, no campus Seropédica e no Instituto Multidisciplinar (IM), em Nova Iguaçu, os dois campi que ofertavam cursos de licenciatura. Este fato demonstra que a Instituição se encontrava atenta às demandas locais que, ainda hoje, são extremamente precárias em relação à Formação docente.

Os municípios de Seropédica e Nova Iguaçu, onde se localizam a UFRRJ, são localizados na Baixada Fluminense. Essa região, apesar de ser um local de grande diversidade cultural é historicamente marcada pelas desigualdades, violência, vulnerabilidade social, que atingem a massa trabalhadora que se desloca cotidianamente para a cidade do Rio de Janeiro.

Um estudo sobre a constituição da Baixada Fluminense, destaca as características da população que habita a região:

Habitada por gente de todo lado, aí incluídas colônias de imigrantes judeus, árabes, alemães, japoneses e outras, ainda se vê, apesar do enorme desenvolvimento material das últimas décadas, as cicatrizes da falta de infraestrutura urbana para abrigar tanta gente. O estigma da miséria e violência, que perdurou entre os anos 60 e 80, plasmou de forma pejorativa o termo “Baixada – cidade dormitório”, que na prática a condenava, por interesses de uma elite eleitoral e política descompromissada com o social, a ser uma reserva de mão-de-obra semiescrava e curral eleitoral (Nogueira *apud* Tôrres, 2008, p. 1).

Situamos como nosso *locus* de pesquisa, o Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu (IM), cuja região é descrita pela UFRRJ da seguinte forma, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRRJ, o PDI (2018-2022),

Com uma população de mais de 796.257 habitantes, Nova Iguaçu, localizado na Baixada Fluminense, é um dos municípios mais populosos do Estado do Rio de Janeiro, ocupando mais de 520.000 km², faz divisa com os municípios de Mesquita, Belford Roxo, Duque de Caxias, Miguel Pereira, Japeri, Queimados e Seropédica. Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.7 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.6. Trata-se de um município com salário médio mensal de 2 (dois) salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total é de 14.0% (UFRRJ, 2018. p. 57).

Portanto, é nesse contexto em que o novo *campus* da UFRRJ se localiza, agregando uma grande diversidade de estudantes, de toda a Região Metropolitana dentre outras regiões do Estado.

Diante das condições socioeconômicas da região, marcada pela precariedade das condições de vida, o Acordo de Cooperação Técnica (ACT nº - 014/2009) se deu em 10 de novembro de 2009, com vistas à implantação do PARFOR destinado a atender à demanda de professores das redes públicas estadual e municipais.

Com o Acordo assinado, em 2010/2011, a UFRRJ abriu editais para os cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e História, além do oferecimento da Segunda Licenciatura em Filosofia, conforme informado no site da instituição, dessa forma, a Universidade atendia, um dos principais objetivos do PARFOR: elevar a qualificação docente nas regiões e municípios

afastados dos grandes centros urbanos ou localizados em suas periferias, como a Baixada Fluminense, onde se localiza a UFRRJ.

Para delinear como se deu a implementação do PARFOR na UFRRJ, e mais especificamente, no Instituto Multidisciplinar, recorreremos a alguns relatórios, cedidos pela Coordenação do PARFOR UFRRJ/IM. A leitura destes relatórios, que compreendem os anos de 2015, 2016, 2017 e 2019, permitiram obter uma visão ampliada de como o Programa se concretizou na instituição.

Estes relatórios apresentam a prestação de contas do Termo de Execução Descentralizada (TED), com a descrição do objeto de forma detalhada, junto ao SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle³⁶. No caso específico do PARFOR, os relatórios trazem os dados pormenorizados sobre a oferta e execução do Programa na UFRRJ, dentre eles, o total da contagem de matrículas dos professores-cursistas absorvidos nas demandas iniciais, bem como turmas/cursos, dentre outros fatores relevantes que merecem ser observados, refletidos e analisados.

Segundo os documentos, foram atendidos 523 (quinhentos e vinte e três) cursistas no período de 2010 a 2019, na UFRRJ. Desse total, 222 (duzentos e vinte e dois) são citados como alunos do Curso de Pedagogia/IM Nova Iguaçu. Como recorte para a pesquisa, esta investigação se dedica ao estudo das egressas do curso, em especial das turmas 2013.2 (com 49 integrantes) e 2014.2 (composta por 24 integrantes), totalizando 73 professoras-estudantes matriculadas, que são o universo pesquisado, de onde saíram os 26 sujeitos da investigação.

Os relatórios também destacam a oferta de uma grade curricular rica em conteúdos e/ou práticas executadas durante o curso de Pedagogia/PARFOR. Dentre estas, apontamos as atividades acadêmicas, acadêmicas complementares e culturais. Os documentos descrevem, ainda, a execução (PARFOR); as metas previstas/executadas para cada ano do recorte; as dificuldades encontradas na execução da descentralização em relação ao Programa e as medidas adotadas para sanar as dificuldades de modo a assegurar o seu cumprimento na universidade.

De início, o relatório TED 2573 – 2015 traz reflexões sobre algumas questões delicadas enfrentadas pelas Professoras-estudantes no percurso de sua formação. Separamos algumas observações importantes, as quais refletiremos a seguir. Dentre elas, o texto destaca que,

[...] a parcialidade [no cumprimento do curso] aqui pode ser considerada, quando, por algum motivo, a/o professora/or cursista não consegue êxito no cumprimento das disciplinas e/ou atividades inerentes à Matriz Curricular necessária à formação. Os

³⁶O SIMEC é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do Governo Federal na área da educação.

motivos são por vezes de ordem pessoal (saúde, problemas financeiros e/ou familiares, normalmente arrimo de família feminino e o cuidado com os filhos etc.), e a não liberação das secretarias municipais que a/o cursista realize as disciplinas e atividades que são de ordem presencial na Universidade (Termo de Execução descentralizada – (TED 2573 – 2015).

O relatório TED 3856/2016³⁷ aborda de forma diferenciada a descentralização do objeto. Aponta como dificuldade a forma restritiva com que as rubricas foram utilizadas. Desta vez, se destinaram ao atendimento ampliado das turmas, ou seja, custos de reprografia e ao custeio de apoio às Professoras-estudantes quando participarem de eventos fora da Universidade, como feiras, seminários, visitas externas, congressos, dentre outros. (TED/SIMEC 2016).

O relatório TED 5527 – 2017 atendeu à solicitação da CAPES através de um Ofício/Diligência³⁸ e, no corpo do texto, não houve referências às dificuldades de descentralização, metas, dentre outros. Se destinou a apresentar comprovantes, como planos de aula, ementas, fotos, certificados, atas e outros documentos que demonstrem de fato as atividades que ocorreram dentro da Universidade e de como os cursos e as turmas foram sendo finalizadas dentro das oportunidades de financiamento do PARFOR.

Como não obtivemos a disponibilidade do relatório TED/SIMEC de 2018, seguimos com o relatório do ano de 2019, que traz o mesmo cunho dos relatórios de 2015 e 2016, trazendo informações sobre a execução do objeto, Atividades previstas, metas, atividades executadas e dificuldades encontradas na descentralização do objeto.

No que se trata das necessidades de formação dos cursistas, de forma unânime, os documentos demonstram que houve cumprimento total das demandas para a execução do objeto. No entanto, a coordenação do PARFOR considera que devido as dificuldades encontradas, algumas demandas foram apenas parcialmente atendidas na formação das Professoras-estudantes.

Acrescentamos que, as turmas das egressas analisadas nesta pesquisa se constituem parte integrante da redação dos relatórios, por serem concluintes dos anos de 2017.2 e 2018.2, respectivamente. Portanto, os dados apresentados neste recorte temporal compreendem a

³⁷ Ofício/diligência Ofício nº58/2021-CAF/CGDOC/DEB/CAPES – Brasília, 07 de maio de 2021, com solicitação de documento/informações, com vistas à aprovação da análise técnica da Prestação de Contas do Objeto/RCO do TED 3856/2016. Processo nº 23038.006749/2016-12.

³⁸ Ofício/diligência Ofício nº59/2021-CAF/CGDOC/DEB/CAPES – Brasília, 07 de maio de 2021, com solicitação de documento/informações, com vistas à aprovação da análise técnica da Prestação de Contas do Objeto/RCO do TED 5527/2017. Processo nº 23038.0044381/2021-33.

dinâmica das estudantes-professoras citadas nesta análise e corroboram com os questionamentos que traremos ao longo desta investigação.

No decorrer do texto, abordaremos como o Programa foi sendo desmontado ao longo do tempo através da asfixia das verbas e foi adquirindo um novo formato, bem mais enxuto, no que tange às atividades e investimento cultural, por conta redução das rubricas destinadas à Educação. Ainda que planejada como ação emergencial, a elevação da formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo PARFOR, apesar da redução da demanda, e dos milhares de professores atendidos, em especial no Norte e Nordeste do país, essa questão ainda não foi superada, e persistem obstáculos à formação do professor, atinentes às relações político-sociais e da realidade local.

Ao ingressar na Universidade através do PARFOR, as professoras-estudantes com formação em nível médio passam a vivenciar uma formação universitária, conciliando trabalho e estudo, demandando da instituição um olhar diferenciado. A partir deste contexto, trazemos uma série de dados fornecidos pelos relatórios do SIMEC/TED (2015-2019), como o relato das atividades vivenciadas pelas cursistas, bem como as dificuldades encontradas para a execução da descentralização do Programa, ou seja, a forma como as rubricas e despesas destinadas a ele foram utilizadas e/ou repartidas.

Segundo o relatório referente ao período de 2010-2014, as atividades desenvolvidas tinham o caráter de ampliar o espectro cultural e social dos discentes atendidos pelo programa (TED/SIMEC/2015). O relatório registra que foram realizadas no período atividades acadêmicas, acadêmicas complementares e culturais, com caráter de ampliar o espectro cultural e social atendidos pelo Programa (SIMEC/TED/2015), dentre elas,

- Ida ao IX encontro Nacional de Perspectivas do Ensino de História e IV Encontro Internacional do Ensino de História (Cursos envolvidos: História e Pedagogia);
- FLIP – Feira Literária de Paraty: (Cursos envolvidos: Letras, História e Pedagogia);
- Bienal do Livro; (Curso envolvido: Pedagogia)

Como atividades Pedagógicas:

- Visita ao corredor cultural do Rio de Janeiro (Biblioteca Parque e MAR – Museu de Arte do Rio de Janeiro). Curso envolvido: Pedagogia
- Ida ao colégio Pedro Segundo Realengo (CREIR); (Curso envolvido – Pedagogia)
- Visita à Creche Planeta Criança localizada no município de Três Rios; (Curso de Pedagogia)

- Exposição de fotografias na disciplina Práticas de Educação Infantil; (Curso de Pedagogia)
- Visita ao centro Histórico do Rio de Janeiro; (Curso de História)

O relatório cita, ainda, as seguintes atividades administrativas realizadas pelo Programa, reiterando que as viagens fora do Rio de Janeiro foram pagas com a bolsa-auxílio à estudantes, passagens aéreas e transporte terrestre (ônibus e turismo):

- Viagem ao I FORPARFOR em Brasília;
- Viagem ao I ENFORUFPI em Teresina/PI;

Portanto, a importância de investimento no Programa se constitui em bagagem acadêmica e cultural, assim como a troca entre os pares. De fato, contribui para a ascensão profissional e epistemológica dessas professoras-estudantes e nos questionamos, se, por consequência, a formação no curso de Pedagogia contribuiu, segundo a percepção dessas docentes, na sua atuação no cotidiano escolar e em sua prática pedagógica. Freire (1997, p. 32) destaca a importância da prática educativa e da atuação docente comprometida e responsável na formação dos alunos.

A prática educativa, ao contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças e adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos-os ou os prejudicamos nessa busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (Freire, 1997, p. 32).

Destacamos que, antes de 2016, as atividades do PARFOR tinham um corpo diferente, mais rico e variado, e que os recursos destinados ao Programa permitiam maiores investimentos no capital cultural das mulheres-professoras. Entretanto, a crise político-econômica e institucional já posta, começava a ameaçar a continuidade do Programa, pois a instabilidade do cenário político da época já apontava para um abalo nas estruturas dos repasses de verbas.

Um exemplo é a PEC 241³⁹ que tramitava no congresso e que propunha congelar os gastos em Saúde e Educação por duas décadas foi aprovada em 10 de outubro de 2016 em

³⁹ PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 241-A, de 2016 Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Autor: Poder Executivo Relator: Deputado Darcísio Perondi. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741. Acesso em: 25 maio 2023.

primeiro turno pela Câmara de Deputados, com 366 votos a favor e 111 contra e duas abstenções. No Senado, a Proposta de Emenda Constitucional 241 se transformou em PEC 55.

Neste período, com a proximidade do advento do golpe parlamentar que aprofundou o desmonte do Estado brasileiro (Lino; Najjar, 2019), o relatório TED/SIMEC 2016 já aponta para os primeiros “sintomas” da restrição do uso das rubricas. Esse fato, provocou a diminuição do alcance das atividades e o atendimento ampliado das turmas, reduzindo os custos à reprografia e ao custeio de apoio aos professores-estudantes quando participarem de eventos fora da Universidade, como feiras, seminários, visitas externas, congressos, dentre outros. (TED/SIMEC 2016). Assim, o Programa começou a sofrer os impactos financeiros da crise institucional, sendo paulatinamente, asfiziado com a diminuição das verbas.

Neste período, o relatório aponta como uma das dificuldades de descentralização ressaltando de forma ainda mais veemente um fato que cita como “não novo”, sobre a liberação por parte das Secretarias de Educação para que o curso seja realizado em seus turnos de oferta inicial (matutino e vespertino). Segundo o documento, fatores como a ausência de contrapartida de apoio ao deslocamento e a ausência de apoio da rede pública ao longo dos anos fazem com que as dificuldades para a execução do Programa sejam agudizadas. Da mesma forma acontecem nos relatórios seguintes, de 2017 e 2019, respectivamente.

Percebemos ao longo da análise dos relatórios algumas diferenças, que variam de ano para ano, mas de forma geral, os impasses vão tomando vulto à medida em que o investimento na Educação vem sendo reduzido, em especial depois do golpe jurídico-parlamentar de 2016, que, segundo Lino e Najjar (2019), legitimam a lógica dos governos neoliberais, os quais priorizam as questões econômicas em detrimento das sociais e instituem os processos de redução do Estado.

No caso específico do PARFOR, percebemos nitidamente que a asfiziou trouxe imensos prejuízos ao Programa, assim como aos sujeitos nele envolvidos que, como já citados, são extremamente carentes de formação de qualidade, algo que é o objetivo do Programa.

Nos relatórios do TED/SIMEC, em um dos tópicos, a Universidade precisou listar as ações que adotou ao longo do tempo como medidas para sanar as dificuldades de modo a assegurar o cumprimento do (PARFOR) nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2019.

Deste modo, como o PARFOR é um Programa que segue a perspectiva freiriana em sua estrutura e defende uma educação libertadora - que prima pela valorização da cultura e a história dos sujeitos - para sanar dificuldades educacionais encontradas ao longo do percurso, a Universidade precisou estar atenta a essas particularidades e desafios, em especial por estar inserida em local de periferia.

Como principal desafio, e a atenta à observância da realidade social e cultural desses sujeitos, o olhar diferenciado por parte de alguns docentes certamente contribuiu para que os discentes – no caso específico do PARFOR, o estudante professor - participasse ativamente do processo de aprendizagem, apesar de tantos percalços encontrados ao longo do caminho. Caminho este que, como mostram os relatórios, precisou ser recalculado, devido as estratégias governistas que pressionaram e asfixiaram o Programa dificultando o sucesso esperado até que por fim deixasse de existir, na Instituição. Isto se deu quando as últimas turmas concluem o Curso, tendo em vista, que a UFRRJ não foi contemplada no Edital da CAPES de 2018, apesar do trabalho realizado.

Ressaltamos a importância do PARFOR que está, dentre outros fatores, na troca de experiências e saberes entre os sujeitos. Essa troca dialógica entre os alunos e a Universidade, um subjetivando o outro, facilita a construção de uma reflexão crítica. Acreditamos que este aluno-professor traz para a Universidade uma gama de experiências e saberes, que contribui de forma rica para as interações com o meio, promovendo a transformação social por meio das trocas educacionais com seus pares. Portanto, em um movimento dialógico, a riqueza está em oportunizar espaços que proporcionem uma formação de professores que comprometida com uma pedagogia crítica e libertadora, capazes de compreender e valorizar a cultura dos alunos no “chão da escola”.

Com efeito, ainda refletindo o campo das políticas públicas educacionais, e trazendo essa discussão para o “chão da escola”, incluindo nela os sujeitos que neste espaço transitam e vêm arraigados de suas vivências e experiências, pensamos a relevância de Programas de formação como o PARFOR, na constituição do professor como sujeito crítico.

Nesse sentido, a mudança nos rumos políticos do país, a partir de 2016, e em especial, no período 2019-2022, durante a gestão de Jair Bolsonaro, como os ataques político-ideológicos contra a Educação, afetaram o Programa, tanto nos aspectos materiais, como o corte de recursos, quanto nos aspectos sociais, trazendo instabilidade ao ambiente educacional. No entanto, um questionamento nos torna latente nesses tempos sombrios: Como formar este profissional – esteja ele em exercício, saindo do Curso Normal ou das licenciaturas diante do retrocesso das políticas educacionais e do aumento da oferta do Parfor em instituições privadas em detrimento das IES Públicas, como vem ocorrendo nos editais lançados em 2018 e 2022.

A fim de buscarmos respostas para o questionamento anterior, Freire (1997 p. 32) nos traz a compreensão de que, a defesa dos nossos direitos parte do quão estamos convencidos da importância da tarefa, o “Ser Professor”. Mas esta não é uma tarefa individual, do professora-estudante, mas coletiva, do curso, seus profissionais e alunos, da instituição, partindo do

pressuposto de que formar professores é algo extremamente sério e relevante, por contribuímos diretamente para o sucesso e o fracasso dos alunos, crianças e jovens. Portanto, nossa ligação com a formação desses indivíduos é intrínseca, e, segundo Paulo Freire (1997, p. 32), sem esta convicção, entramos quase vencidos na luta por nosso salário e contra o desrespeito à nossa profissão.

No entanto, a “profissão professor” continua a ser desvalorizada pelo Estado e maioria das instituições privadas, Freire (2005, p. 32) reforça que,

[...] a indignação – pobreza – dos nossos salários não depende apenas das condições econômico-financeiras do Estado ou das empresas particulares. Tudo isso está muito ligado a uma certa compreensão “colonial” de administração, de como lidar com os gastos públicos, hierarquizar as despesas e priorizar gastos (Freire, 1997, p. 32).

Já para Libâneo (1990 p.133 *apud* Pessanha, 2001) toda atividade humana é produtiva, tendo bases materiais ou “espirituais”, e atividade docente produz resultados. Entendemos que o autor dialoga com Freire (1997), visto que a atividade docente se torna capaz de subjetivar os indivíduos em sua essência.

A atividade docente é um trabalho produtivo não-material e incorpora os elementos que constituem o processo de trabalho, mas processo de trabalho pedagógico distinto do processo de trabalho na fábrica. (Libâneo 1990 p. 133 *apud* Pessanha 2001 p. 24)

Corroborando com as falas acima e destacando a importância da formação contínua do professor, Freire (1995) nos alerta sobre a seriedade profissional para o sucesso da nossa Educação. Para o autor, é preciso que “o docente se forme com absoluta responsabilidade, ciente de que precisa formar-se permanentemente” (Freire, 1995, p. 2). Como discorreremos algumas vezes ao longo do texto, a luta por formação ainda continua sendo um grande nó na Educação brasileira, mesmo sendo garantida pela LDB, a Lei 9394/96. Esse nó tende a se fechar ainda mais quando o assunto é a formação crítica.

Nossa democracia, considerada ainda jovem, resiste a constantes ataques, e mais recentemente a uma tentativa de Golpe de Estado⁴⁰. As teses fundamentalistas e até mesmo de “fanatismo político” que dominaram a política a partir de 2015 abalaram as bases democráticas do país estabelecendo um cenário político favorável ao retrocesso das políticas tão almejadas e conquistadas ao longo do tempo pelos movimentos sociais. Este cenário reflete diretamente nos

⁴⁰ Ocorrida em 08/01/2023, uma semana após a Posse do novo presidente eleito, e impetrada por aliados do candidato derrotado, o ex-presidente Bolsonaro, que invadiram e depredaram as sedes dos Três Poderes, na capital federal.

resultados impressos na Educação brasileira e impactam no avanço de novas políticas educacionais. No atual cenário político, religioso e ideológico presenciamos a desaceleração do processo de criticidade dos sujeitos, retrocedendo o ganho de gerações em defesa da democracia.

Portanto, aprofundar debates e realizar constantes avaliações da conjuntura política e educacional torna-se tarefa de extrema relevância, pois, na ausência de acompanhamento e avaliação por movimentos educacionais, em conjunto com os profissionais e estudiosos, políticas como o PARFOR podem ser levadas à extinção e, quiçá, a serem pensadas, redigidas ou praticadas.

Nessa perspectiva, o PARFOR que possui em sua proposta uma perspectiva freiriana, oferece às cursistas a possibilidade de experienciar o caminho da conscientização, da criticidade e da pronúncia de mundo, uma vez que, segundo Freire (2005), esta ação se volta problematizada aos sujeitos pronunciantes, e passa a exigir deles um novo pronunciar. Trataremos disso no tópico a seguir, após, trazermos o que estabeleceu o debate do PDI da UFRRJ.

3.2 O PDI-UFRRJ, o debate sobre a formação em nível superior

Sabemos que os desafios postos a educação brasileira são enormes e incluem desigualdades socioeconômicas, escassez no investimento em recursos financeiros, infraestrutura precária das escolas e Universidades, baixa remuneração dos professores, formação não adequada dos docentes, problemas de acesso à educação em regiões remotas, dentre outros.

Analisando o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI 2018-2022) da UFRRJ, percebemos que a Universidade reitera a importância da formação acadêmica, por reconhecer que o ensino público de qualidade se compromete com o oferecimento de uma formação completa para aqueles que desejam atuar em diversas áreas, inclusive na Educação. Diante dos desafios históricos que nosso país enfrenta na área da educação destacados nos relatórios do SIMEC UFRRJ (2015-2019), e que vimos relatando ao longo desta investigação, a proposta do PDI-UFRRJ reforça o compromisso da instituição com a democratização do acesso ao ensino superior e com a perspectiva inclusiva.

Portanto, ainda que reconhecendo a transitoriedade dos Projetos Políticos Institucionais, o documento reforça o compromisso da Universidade com uma educação equânime, inclusiva e que apresente êxito, em especial no contexto ao qual está inserida. Através de um documento desta importância, a Universidade entende que se torna possível a avaliação de quais aspectos obteve-se avanços ou retrocessos, para um alinhamento da visão de formação não somente de seus estudantes, mas que a sociedade brasileira necessita (PDI-UFRRJ-2018-2022, p. 56).

Para tanto, necessita estar atenta e entrelaçada com as políticas públicas, buscando desenvolver ações que, segundo o PDI,

[...] representam a materialização de intencionalidades referentes aos aspectos de gestão acadêmica referenciados pelas políticas públicas registradas no Plano Nacional de Educação [PNE]. Além disso, O PDI baseia-se no desdobramento da avaliação e supervisão realizada pelos órgãos externos competentes que buscam atestar o alinhamento das ações das instituições de ensino traduzidas em serviço para a sociedade (PDI-UFRRJ-2018-2022, p. 54).

No entanto, analisando pelo prisma político, a situação atual da Educação no nosso país não deve ser vista apenas através da dimensão socioeconômica e dos aspectos geográficos, regionais e populacionais, mas sim pode ser considerada como resultado de políticas deliberadas ou negligência, a falta de prioridade dada à educação, e a descontinuidade das políticas nas passagens de governo. Portanto, para a UFRRJ,

O desafio está posto sobretudo para as instituições públicas que são submetidas ao movimento cíclico dos fatores econômicos com imposição de redução de investimento, congelamento de remuneração de servidores e recrudescimento dos processos regulatórios. Um revés considerável em se tratando de um projeto que busca o fortalecimento dos cursos de graduação pós Reuni [Reestruturação e Expansão das Universidades Federais] com os desafios inerentes às políticas de democratização e permanência no ensino superior (PDI-UFRRJ-2018-2022, p. 57).

A Universidade, alinhada com as políticas públicas e com o fortalecimento da participação de comissões próprias de autoavaliação, bem como a utilização de instrumentos de avaliação que orientem as ações a serem desenvolvidas busca desenvolver suas estratégias como explicita o documento (PDI-UFRRJ-2018-2022, p. 76). O PDI da UFRRJ traz como um dos principais objetivos, o de atender à meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE), que objetiva:

Meta 13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores (Brasil, 2014).

Como se observa, a meta 13 visa ampliar e democratizar o acesso à educação superior no Brasil, com foco na qualidade e na inclusão social. Nesse sentido, é importante que as políticas e estratégias estabelecidas pelo plano institucional sejam implementadas e monitoradas de forma efetiva para garantir o cumprimento das metas estabelecidas. Destaca-se a qualificação e a dedicação do corpo docente para que as metas estratégias sejam atingidas. Dentre elas, o PDI objetiva:

Promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (PDI-UFRRJ-2018-2022, p. 76).

Ao analisar esta proposta institucional, recorreremos a entrevista que Stephen Ball concede a Mainardes & Marcondes (2009) em que descrevem a analogia que o autor faz sobre as políticas públicas, onde diz que as políticas têm trajetórias semelhantes à foguetes: decolam, atravessam o espaço e depois aterrissam. Algumas vezes, podem sofrer acidentes, mas em outras vezes, atingem uma trajetória de sucesso.

No entanto, para Ball (Mainardes; Marcondes, 2009), essas políticas podem demorar muito tempo para sua implementação, podem ser apressadas ou atrasadas, mas nesse ínterim, o tempo pode fazer com que venham a sofrer alterações, ressignificações ou mesmo se esvaír.

O PARFOR, criado como política emergencial para acelerar o processo de formação em nível de superior dos professores do país, dispunha de elementos favoráveis para ser uma política de sucesso na UFRRJ. Porém, certo descompromisso das redes em assegurar as condições acordadas para a participação das professoras-estudantes – tais como a redução da carga horária e o apoio financeiro –, e a supressão de verbas – em especial a partir do golpe de 2016 - e as ameaças de descontinuação, foram prejudiciais, como mostramos através da análise dos relatórios do SIMEC UFRRJ (2015-2019), Assim, segundo a analogia de Ball, a política “sofreu acidentes” e, durante o Governo Bolsonaro (2019-2022) foi sendo drasticamente reduzida. Atualmente, a oferta de bolsas e vagas está sendo reduzida, em especial na Região Sudeste⁴¹. A UFRRJ, que não mais oferta o curso, desde que seu projeto não foi contemplado no Edital de 2018, apenas finalizando as turmas já existentes, apesar da comprovada demanda por formação na Baixada Fluminense. Consideramos que, caso uma política efetiva educacional

⁴¹ No Edital CAPES/PARFOR 19/2018 apenas foram aprovadas duas propostas de curso na região, ambos de Pedagogia: ISERJ, com 1 turma na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e a UNISANTOS, com 1 turma na cidade de Santos (SP).

não seja instaurada no sentido da retomada da formação de professores, este programa exitoso, está ameaçado de extinção.

Em setembro de 2022, em Reunião do ForPARFOR⁴², foi possível perceber que o Programa sofreu drasticamente com os cortes de verbas na região Sudeste⁴³, o que ocasionou a sua redução, enquanto nas Regiões Norte e Nordeste, apesar de também sofrer com a falta de verbas, ainda estava presente em diversas universidades.

Também debatemos um assunto que, enquanto para a história de algumas mulheres da Região Sudeste é de “superação”, para muitas mulheres das Regiões Norte e Nordeste a situação de exclusão é mais presente, pois é comum, que a escolarização não comece na infância, mas que começam nos estudos já em idade avançada. Em outros casos, alguns professores lecionavam até mesmo sem a formação mínima exigida, justamente por conta das necessidades locais, onde os que possuíam um pouco mais de instrução, auxiliavam na alfabetização e letramento dos demais.

Apesar da educação básica no Brasil ser regulamentada nacionalmente e das diretrizes curriculares serem as mesmas em todo o país, a realidade educacional é diferenciada. Assim, as condições socioeconômicas e culturais de cada região podem afetar a qualidade da educação oferecida e influenciar as experiências educacionais dos alunos. Em termos econômicos e educacionais, o Sudeste é considerada a região mais desenvolvida do país, com elevados índices de infraestrutura e acesso a recursos educacionais, em comparação com o restante do país, especialmente Norte e Nordeste. Isso significa que as escolas do Sudeste geralmente possuem um maior número de recursos financeiros e tecnológicos disponíveis, bem como maior demanda de professores qualificados.

O que se torna diferente nas regiões Norte e Nordeste, como bem discutido durante a reunião. Nestas regiões, a realidade socioeconômica se torna mais desafiadora, em termos de infraestrutura e recursos educacionais mais limitados. Muitas escolas nessas regiões enfrentam dificuldades em fornecer uma educação de qualidade devido à falta de recursos, incluindo a falta de professores qualificados, livros didáticos, equipamentos e infraestrutura adequados e o acesso às escolas, que exigem muito do educando, assim como dos profissionais. Segundo o

⁴² Realizada no II Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP, que ocorreu de forma simultânea no XIII Seminário Nacional de Formação de Professores, organizado pela ANFOPE, com a parceria do FORUMDIR, FORPARFOR, FORPIBID RP e MONAPE.

⁴³ O último Edital 08/2022, ofertava 12 mil vagas, sendo 6.000 para 2022 e a outra metade para 2023, sendo que destas 2.000 eram destinadas a IES do Sudeste, 1200 do Sul e 100 do Centro Oeste, sendo 3200 para o Norte e 4.600 vagas para o Nordeste. Das 2.000 vagas do Sudeste apenas 440 foram preenchidas, sendo 245 para 2022 – o RJ recebeu 31 vagas, em uma única IES privada, e 195 para 2023, sendo 52 para RJ, distribuídas em 2 IES privadas e uma única pública, o ISERJ, que ficou com 15 vagas.

Prof.-Marc Assen, em algumas regiões do Acre, somente era possível o deslocamento de avião ou barco, onde levou a formação do PARFOR até os docentes sorteados no programa.

Por este motivo, em especial para essas regiões, o PARFOR surgiu como uma política que deu a oportunidade de, em forma emergencial, suprir as necessidades locais de aprofundamento nos estudos a esses professores e obtenção da formação necessária.

Já se tratando de formação, assim como debatido pelos Professores na Reunião do ForParfor no XIII Senafofe, o foco do Programa se consolida em torno de assegurar que o professor-estudante tenha acesso a uma formação teórica sólida, com disciplinas que abranjam desde a história da educação até questões contemporâneas como políticas públicas, relações étnico-raciais e a inclusão escolar.

Entretanto, destacamos que a realidade das periferias urbanas, mesmo no Sudeste, apresenta desafios específicos que devem ser considerados. Ao atuar em periferias, o professor se depara com realidades sociais e econômicas diferentes daquelas vivenciadas por alunos de escolas em áreas mais centrais.

Deste modo, a importância de que o professor esteja preparado para lidar com essas diferenças se faz essencial. O profissional que atua em periferias, comumente, enfrenta desafios relacionados à infraestrutura escolar e à falta de recursos para atividades extracurriculares, por exemplo. No caso específico do PARFOR, as professoras-estudantes estão inseridas nesses contextos de trabalho, estudo e moradia.

No âmbito profissional, apesar de concordarmos que a criatividade se revela um traço importante, já que o profissional criativo encontra soluções inventivas para oferecer uma educação de qualidade aos alunos, acreditamos que, diante do contexto em que encontramos as escolas de periferia, não basta ser criativo. É importante ter a capacidade de analisar criticamente o contexto, e os aspectos políticos e epistemológicos dos currículos propostos, o que hoje é inviabilizado com a BNCC e a tentativa de instrumentalizar os cursos de formação para se adequar a uma base imposta e não discutida na escola. Considerando como ponto de partida as realidades sociais e como ponto de chegada à justiça social, cabe se exigir o comprometimento do Estado com a oferta de qualidade da Educação Básica e da Formação de Professores, com o devido financiamento, com projetos formativos e curriculares construídos democraticamente. Isto significa entender que a criatividade e a autonomia docentes são parte dos saberes e fazeres necessários à docência, mas que por si só não detém o poder de solucionar os problemas pedagógicos. Essa é mais uma artimanha para se responsabilizar o professor pelo desempenho dos alunos desconsiderando os demais fatores sociais, econômicos, culturais e materiais, entre outros.

O traço social da construção da educação nas periferias corrobora para uma educação simples, rudimentar, que tende a reproduzir a manipulação e manutenção da opressão, concordando com o pensamento de Freire (2005), de denúncia a manutenção do conformismo. Os retrocessos nos investimentos estruturais (financeiros) e, principalmente, no material humano (formação docente e formação continuada de qualidade), observados nos últimos anos, são um obstáculo para que seja oferecida ao educando uma formação crítica, que realmente lhe possibilite problematizar a realidade no sentido da sua transformação. Diante das demandas e desafios do cotidiano da escola, da precariedade das condições materiais e do acirramento das desigualdades socioeducacionais, é fundamental que o profissional da educação desperte seu senso crítico diante da realidade, sendo este um dos papéis da formação. Em relação à práxis, sedimentada no fazer pedagógico, Freire (2005, p. 141) nos alerta,

Mas, se os homens são serem do que-fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se (Freire, 2005, p. 142).

Seguindo este pensamento, Freitas (2014, p. 1089); nos leva à reflexão que, durante décadas, a elite e o empresariado conviveram muito bem, pois atendia a seus interesses de dominação, com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação no Brasil. No entanto, ao longo do tempo, a complexificação dos processos de produção demandou que a mão de obra periférica fosse mais qualificada. Por este motivo surge o questionamento que Freitas (2014) levanta em seu estudo e que também nos inquietou: até que ponto oferecer um pouco mais de conhecimento às camadas populares sem renunciar ao controle ideológico da massa de trabalhadores e estudantes?

Estabelecemos um diálogo entre Freire (2005) e Freitas (2014), ao retomar em “Pedagogia do Oprimido” a reflexão de que a elite dominadora, como diz Freire (2005), não aceita homens do quefazer, pois necessitam de que realmente acreditem que possuem protagonismo e atuam, para que continuem manipulados.

Logo, parafraseando o antropólogo, escritor e político Darcy Ribeiro, concordamos com sua afirmação: “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto”. Esta frase sugere que a situação atual da educação no Brasil não é apenas o resultado de problemas estruturais e socioeconômicos, mas sim parte de um projeto político deliberado para manter a população brasileira em um estado de ignorância e submissão. Em outras palavras, a educação ser de baixa

qualidade e inacessível para muitos brasileiros não é uma falha do sistema, mas sim uma característica intencional de um projeto maior desse sistema.

Sobre esta situação, Carvalho (2010, p. 36) traz dados que contribuem com este pensamento,

O que era, afinal, a educação brasileira decênios antes do compromisso de Educação para Todos, da Unesco e seus países-membros, em 2000? [...] Os Censos de 1950 e 1960 mostram que o Brasil tinha, respectivamente, 51,5% e 39,7% de analfabetos de 10 anos e mais. No meio do século passado pouco mais da metade das crianças, apesar da distorção idade-série, estava matriculada na escola primária. Para uma população total de 51,9 milhões em 1950, havia apenas 4,4 milhões de matrículas no ensino primário comum, ao passo que, em 1960, para 60,9 milhões de habitantes, tínhamos apenas 7,5 milhões de estudantes no mesmo nível de ensino. Isso tudo com um rápido crescimento populacional, segundo o IBGE, de 43,5 nascidos vivos por 1000 em 1950 e 39,7 por 1000 em 1960. O ensino médio era pior ainda, apesar da corrida das matrículas à frente da população: em 1950, havia pouco mais de meio milhão de matrículas; em 1960, eram 1,2 milhão. O ensino superior, como se denominava, tinha pouco mais de 44 mil estudantes (Carvalho, 2010, p. 36).

Assim sendo, Darcy Ribeiro ao argumentar que a crise é um projeto desvela o interesse da elite política e econômica do Brasil em manter o povo brasileiro deseducado e alienado, para que possa ser facilmente manipulado e controlado. Para ele, a educação de qualidade era a chave para liberar as pessoas da pobreza e da desigualdade, e que a luta pela educação era fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Carvalho, 2010).

Dessa maneira, consideramos necessário definir que consideramos, neste estudo, uma educação de qualidade, aquela referenciada socialmente nas demandas formativas da maioria da população brasileira, visando a superação das desigualdades educacionais, que contribuem para a perpetuação das injustiças sociais. Assim, investir nesta educação se torna crucial para o desenvolvimento e a prosperidade de qualquer país e, para além, urge a importância de continuar lutando por uma educação melhor e mais acessível para todos os brasileiros. O PARFOR foi instituído como um projeto para iniciar essa mudança, ao assegurar a elevação da formação dos professores sem nível superior, nas universidades públicas – um espaço tradicionalmente ocupado pelas elites. Esse programa foi implantado no bojo da democratização do acesso ao ensino superior, e que apesar de todos os entraves conseguiu atingir os professores, em sua ampla maioria mulheres, das redes públicas de todo o país.

Nesta investigação temos como sujeitos as egressas do curso de Pedagogia do Parfor do IM/UFRRJ, e antes de apresentarmos suas percepções, trazemos alguns dados citados nos relatórios TED/SIMEC, elaborados pelas coordenadoras do curso, e que considero relevantes.

Os relatórios trazem como fator de destaque a situação socioeconômica dessas professoras e seu papel de provedoras ou “arrimo de família”. Nesse quesito, a cursista sustenta – ou colabora diretamente – no sustento da família com seu trabalho como professora. Na maioria das vezes, para complementar a renda, muitas necessitam trabalhar em dois – ou mais – empregos. Portanto, em muitos casos, com este tipo de arranjo familiar, as dificuldades para desempenhar, também, o papel de estudante, podem facilmente tornar-se impedimentos para que a Professora-estudante permaneça no curso até a sua conclusão. Para além do quesito das dificuldades financeiras, este fator pode contribuir para que seu tempo para os estudos fique prejudicado.

Cabe ressaltar que muitas professoras que fazem parte do funcionalismo público das redes municipais, devido a dupla jornada de professora/mãe e responsável pelo sustento da família, tampouco conseguem se inscrever em programas como o PARFOR para dar continuidade aos seus estudos e, de igual modo, cursar formações continuadas. Como dissemos anteriormente no caso específico das cursistas, para sustentarem ou compor renda necessitam de mais de uma matrícula e/ou contrato de trabalho, o que impossibilita a conciliação da carga-horária de trabalho com suas vidas em família e, por consequência, o tempo para se dedicarem aos estudos.

Os relatórios do SIMEC também apontam que algumas professoras-estudantes que são mães encontram dificuldades no percurso formativo do PARFOR. Este fato nos leva à reflexão que estas mulheres, por vezes, reproduzem a característica histórica das mulheres de periferia, que de certa forma, remuneradas ou não, “tecem” uma rede de amparo umas às outras e, de forma subjetiva ou intencional, corroboram para que as próximas gerações avancem e consigam algum tipo de formação.

Com este olhar, a oportunidade de cursar o PARFOR para estas professoras-estudantes se constitui em oportunidades ao romper com as estruturas de manutenção do *status* hegemônico, tudo isso traduzido por investimento educativo (Bourdieu, 1999) no que se refere como contribuição para a constituição do seu capital cultural.

Arcênio *et al.* (2020), em suas análises, afirmam que,

A ação político-formativa do PARFOR tem potencial para ir muito além do cumprimento de créditos e formalidade formativa, pois pode trazer a realidade de fato, reunindo o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, e o necessário alcance, entre o nível básico e superior dos processos formativos, necessariamente, indissociáveis em sua concepção, formulação e realização concreta, espaços constituídos e constituintes da possibilidade de uma educação encarnada e com sentido social de fato para seu *locus*: as mulheres-professoras e o chão da escola pública (Arcênio *et al.*, 2020, p. 266).

Corroborando com o pensamento dos autores, Bourdieu (1999) nos permite refletir a categorização como capital cultural, visto as relações que existem em sociedades assimétricas que reproduzem um duplo mecanismo de exclusão, ou seja, a desigualdade diferencial na distribuição do saber quando discente e, mais tarde, na reprodução docente das exigências educacionais acríicas do domínio do conhecimento.

Ancorados em Bourdieu (1999), podemos destacar o que algumas egressas expressaram a respeito da sua formação e ao seu ingresso na Universidade, através do PARFOR. Com efeito, o alcance desta qualificação, para parte delas, atende a um desejo de ascensão social e melhoria das condições de existência. Neste caso específico, o capital cultural que almejam se legitima por sua forma institucionalizada, o Diploma, onde “essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional” valoriza o seu portador, “aqueles que têm por princípios a crença do grupo em seu próprio valor e que se definem em oposição aos outros grupos”, destituídos desse capital (Bourdieu, 1996, p. 79).

Em tempo, Bezerra (2017) tensiona este assunto ao nos trazer questionamentos, propondo a reflexão sobre o papel da mulher na sociedade, sua relevância e os percalços encontrados durante a trajetória das que decidem pela carreira docente e, principalmente se esta for acadêmica,

É possível ser mãe e acadêmica? É possível ser mãe e profissional? É possível ser mãe e mulher plena em sua sexualidade? É possível ser mãe e qualquer outra coisa? Sim, é possível [...] então, diante disso, não posso me furtar a perguntar às mulheres que encontro, quanto tem lhes custado estar ou não estar onde estão hoje? Chegar aonde for é possível, sim (Bezerra, 2017, p. 19).

Assim refletimos que, para as mulheres, em especial, a pronúncia de mundo lhes é facultada através do direito à Educação, muitas vezes negados pela condição de “ser mulher”, ou seja, pelas muitas delegações as quais nos são imputadas historicamente através do gênero. Para Freire (2005, p. 90), existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. Essas “redes femininas” proporcionam o retorno ao social de “sujeitos pronunciantes”, em especial, mulheres que com a formação universitária conseguem exigir dos espaços que habitam, trabalham e transitam, um novo pronunciar, desta vez crítico e dialógico (Freire, 2005).

Diante disso, o PARFOR, se por um lado, permitiu tornar o Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu (IM) cenário onde as feições das nossas histórias e as relações de poder trouxeram para o debate os processos de naturalização da miséria e as questões fundamentais inseridas na dimensão epistemológica da formação docente, por outro, nos ajudam a relacionar com a pedagogia do oprimido em processo de emancipação (Freire, 2005). Assim, é possível

desmascarar os processos de exclusão social e educacional que materializaram as dificuldades em tornar realidade essa importante política pública na região.

Nesse caso específico, cabe registrar que algumas das professoras-estudantes que cursaram o PARFOR no IM/UFRRJ, vieram a ocupar cargos de gestão nas secretarias de educação, em evidente manifestação de ascensão na carreira, devido a conclusão do curso superior, e ademais, a sua qualificação, atribuiu valor da força de trabalho. Entretanto, destacamos como fatores agregadores, a ampliação da sua conscientização política e existencial, a mudança intelectual produzida em suas vidas e carreira, e seus efeitos nas redes de importantes cidades de periferia. Assim, se faz importante lembrar que a educação nas periferias não é um processo simples e rápido, mas sim um trabalho contínuo e de longo prazo que requer a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

Cabe registrar que, em uma reunião recente para discutir a construção do novo PDI da UFRRJ – que terá vigência entre 2023-2027 - a área de Assistência Estudantil sinalizou que 68,8% dos estudantes da referida universidade são vulneráveis socialmente⁴⁴. No caso do PARFOR UFRRJ, o fator social surge nos relatórios como real interferência no percurso das Professoras-estudantes e, diante disto, podemos inferir que pode ser fator crucial para as dificuldades enfrentadas na implementação do Programa. Por outro lado, programas como o PARFOR surgem para auxiliar na afirmação do papel da formação de professores, que, segundo Arcênio *et al.* (2020, p. 264), pode promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais

Diante desse fato, nosso trabalho nos remete ao questionamento das interrogações das relações humanas e sociais onde “o respeito à autonomia e à dignidade de cada é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2002, p. 25). Compreendemos, dentro do ponto de vista da realidade do qual se deu a formação desta região periférica, a função estratégica da instituição, do curso e do programa para a superação das imposições históricas desiguais que conformaram a população da Baixada Fluminense, e homogeneizaram a força de trabalho, as relações de trabalho e a posse diferencial do conhecimento.

⁴⁴ Reunião ocorrida em 19/12/2022, que contou com a participação de 44 membros representantes da instituição, dentre eles, Reitores e pró-reitores de diversos Campus da UFRRJ. Disponível em: <https://portal.ufrrj.br/ufrrj-inicia-construcao-coletiva-do-proximo-plano-de-desenvolvimento-institucional-2/> Acesso em: 11 fev. 2023.

4 A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS EGRESSAS: O QUE ELAS TÊM A NOS DIZER?

Este capítulo traz a síntese dos resultados da pesquisa, analisando e problematizando os dados coletados através do questionário semiaberto enviado às egressas. Apresentamos sua análise caracterizamos as participantes do estudo, visando analisar a possível contribuição do PARFOR na sua atuação profissional e na construção de uma visão crítica sobre a realidade, o que pode favorecer a consolidação das identidades profissionais e produzir efeitos positivos em suas práticas pedagógicas.

Para uma melhor sistematização do capítulo, estruturamos as análises dos dados em quatro eixos: As Professoras-estudantes e seus percursos; De Professora-trabalhadora a Professora-estudante: o encontro das profissionais com o PARFOR; A participação das Professoras-estudantes no PARFOR: “Um divisor de águas; Como o PARFOR foi avaliado pelas egressas.

4.1 As Professoras-estudantes e seus percursos

As professoras-estudantes egressas do curso de Pedagogia do PARFOR Nova Iguaçu são mulheres residentes nas cidades periféricas da Baixada Fluminense, situadas no entorno de Nova Iguaçu, município onde se localiza a Universidade. Quando tratamos de mulheres marcadas com estas características sociais (periferias), há a tendência histórica de agravamento dos percalços para que consigam alcançar patamares mais altos de escolaridade.

Visando colher dados e impressões das Professoras-estudantes das turmas 2013.2 e 2014.2 sobre o Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ, bem como investigar de que forma o curso contribuiu – ou não – nas suas identidades profissionais e em seu fazer no “chão da escola”, utilizamos como instrumento de levantamento de informações a aplicação de questionários semiabertos. Essa opção se deu por acreditamos ser possível perceber tanto nas perguntas “fechadas”, quanto nos depoimentos e respostas livres, a percepção sobre o papel do PARFOR na vida dessas egressas e assim, colhermos os dados que necessitávamos nesta investigação.

Concordando com Minayo (1999), os métodos qualitativo e quantitativo não se excluem, mas se completam, para que juntos, evidenciem e se complementem para melhor evidenciar as particularidades do estudo. Por este motivo, optamos por perguntas que

permitissem que as egressas se expressassem, para melhor entendimento do propósito da investigação.

Portanto, o questionário se fez peça fundamental para chegarmos a algumas considerações sobre o PARFOR, a percepção das egressas sobre o curso, assim como as contribuições que este trouxe na sua trajetória profissional. Dentre elas, julgamos importante através das perguntas abertas, ampliar o entendimento sobre alguns objetivos da investigação. Dentre eles, se o Programa cumpriu seu objetivo nestas turmas; se oportunizou às professoras-estudantes a convicção e a motivação à busca de uma prática que as fizesse repensar as estruturas que as cercam e ressignificar suas trajetórias, e se o contato com a Universidade as tornou capazes de agir e refletir de forma crítica sobre a sua própria realidade, como preconiza Freire (1979).

A partir das respostas, problematizamos alguns aspectos do curso, assim como levantamos alguns dados sociográficos que permitem traçar um perfil dessas mulheres. Para assegurar o anonimato das respondentes, em algumas respostas abertas, identificaremos as discentes por nomes oriundos dos povos originários e afro-brasileiros, bem como nomes de mulheres que se tornaram símbolos da luta racial no Brasil e no exterior. Com este propósito, rememoramos a luta destas mulheres, valorizamos suas origens e nossa ancestralidade, assim como preservamos as identidades das egressas, que cederam sua contribuição para a pesquisa. Assim, as professoras-estudantes⁴⁵ que responderam às perguntas abertas de forma significativa, foram denominadas ficticiamente de Dandara, Odara, Conceição, Iara, Janaína, Aretha, Elza, Marielle, Carolina, Iracema, Djamila, e Ynari⁴⁶.

Primeiramente, o contato com as egressas foi feito por e-mail, utilizando uma listagem de duas turmas de NEPE V⁴⁷, uma turma com 61 e, outra, com 39 contatos de e-mails. No e-

⁴⁵ Cerca de 5 (17%) egressas nas respostas abertas responderam de forma sucinta, com “sim”, “não”, “boa”, “talvez” às perguntas abertas. No entanto, as respostas das demais egressas, identificadas com os nomes fictícios, foram mais completas, e permitiram compreender melhor o curso investigado, atribuindo um maior significado as respostas.

⁴⁶ Os nomes e o porquê de sua utilização: Dandara (significa “princesa negra”); Odara (“paz e tranquilidade”, refere-se a Exu); Conceição (Refere-se a Conceição Evaristo, escritora negra brasileira); Iara (nome indígena, “aquela que mora nas águas”); Janaína (Nome atribuído à Iemanjá, que significa “rainha das águas”); Aretha (Aretha Franklin, cantora americana e militante do movimento pelos direitos civis da população negra); Elza (Elza Soares, cantora brasileira, militante das causas raciais); Marielle (Marielle Franco, política feminista militante, assassinada em 2018.); Carolina (Carolina Maria de Jesus, escritora negra brasileira); Iracema (de origem indígena, significa “mel que jorra em grande quantidade”); Djamila (Djamila Ribeiro, Filósofa negra brasileira) e Ynari (A menina das cinco tranças, conto infantil africano do autor Ondjaki).

⁴⁷ NEPE - Núcleo de Pesquisa e Prática educativa – componente curricular ofertado em cinco períodos, no caso das turmas 2013/2 e 2014/2, cursavam NEPE IV e NEPE V, em 2017.2 e 2018.1. Sendo que esta disciplina era uma atividade conjunta do PARFOR e das turmas de Pedagogia Regular. A pesquisadora estava incluída nestas listagens, e por isso teve acesso aos e-mails.

mail informava sobre a pesquisa, pedia a colaboração das egressas, e já fornecia o link da plataforma que abrigava o questionário. Assim, os questionários foram encaminhados às egressas pela plataforma Google, no formato *Google Forms*, e respondidas no período de janeiro a março de 2023.

Anteriormente já havia sido feito um contato com as participantes por redes sociais como *Facebook* e grupos de *Whatsapp* mantidos por integrantes das turmas, quando já dava notícia da pesquisa a ser realizada. Os e-mails confirmaram esse contato, e a forma como a participação se daria. A adesão à pesquisa foi voluntária, sendo que o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) constava no questionário, fornecendo todos os dados sobre os objetivos da pesquisa, assegurando o anonimato, e deixando claro que a resposta ao questionário significava a ciência e adesão ao Termo.

Com a adesão voluntária e esclarecida, obtivemos o alcance de trinta (30) respondentes, conforme consta nos registros do questionário digital. Entretanto, dos 30 respondentes um, o único respondente masculino, foi descartado e retirado dos dados, pois apesar de ser aluno do Instituto Multidisciplinar, não cursava Pedagogia, tampouco era do Programa⁴⁸.

Ficamos, então, com um universo de 29 respondentes, sendo que 3 (estudantes) declararam não ter cursado o PARFOR, mas cursaram Pedagogia no mesmo período, no formato regular. Estas egressas declaram que responderam à pesquisa devido às experiências únicas no contato com as turmas⁴⁹, fato que demonstra que o Programa causou impactos positivos também nos estudantes de outros cursos, estabelecendo trocas significativas como demonstra a fala de Dandara, relatando que a experiência no PARFOR foi “Positiva, apesar de não ser parte, me sentia integrada”.

Das 3 respondentes - que também eram professoras da rede pública, participaram de atividades conjuntas com as turmas do PARFOR, interagindo com estas, mas não ingressaram no curso pelo Programa -, apenas a resposta de Dandara foi utilizada nas perguntas abertas. No entanto, avaliamos que todas poderiam integrar a amostra, pois não percebemos descaracterização da pesquisa, ao contrário, essa contribuição ampliou nossa visão de quanto o Programa alcançou outros sujeitos e, para além das nossas expectativas como pesquisadores, com referências positivas, como mostram as respostas de campo da investigação.

⁴⁸No IM/UFRRJ havia alunos do PARFOR que cursavam matemática, mas o questionário era exclusivo para os egressos de Pedagogia.

⁴⁹ As turmas 2013.2 e 2014.2, interagiram com estudantes do curso de Pedagogia `regular`, em disciplinas oferecidas pelo Programa durante alguns momentos específicos do curso, em especial nas disciplinas eletivas, ofertadas juntamente aos alunos que ingressavam através do SISU. (Fonte: Prestação de Contas do Termo de Execução Descentralizada, junto ao SIMEC - TED 2573-2015).

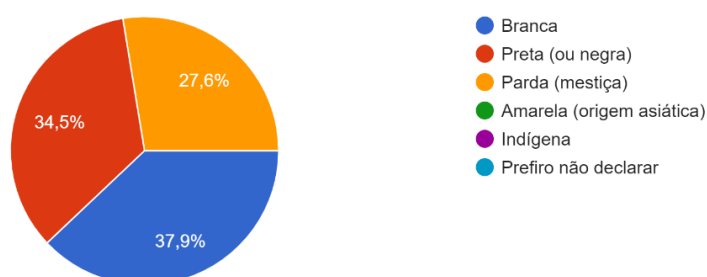
Nossa expectativa inicial era de alcançar o máximo das professoras-estudantes do recorte temporal estabelecido para a investigação, cujo universo total de concluintes era de 49 na turma 2013.2 e 24 na turma 2014.2, o que totalizaria um quantitativo de 73 egressas. Nossa amostra alcançou 26 egressas (cerca de 28% do total), além das três Professoras-estudantes da Pedagogia Regular.

De início, analisamos os resultados de coleta dos dados sociográficos - como renda familiar, nível de educação dos pais, localização geográfica, número de filhos etc. - que forneceram informações valiosas sobre os contextos sociais e demográficos dos indivíduos envolvidos na investigação. Eles aguçam nossa percepção e nos auxiliam a compreender o contexto socioeconômico, contribuindo na identificação de fatores que podem interferir – ou não - na conclusão do curso e continuação da carreira. Essas informações podem revelar disparidades educacionais e desigualdades que precisam ser abordadas por meio de estratégias pedagógicas específicas, como no caso das professoras-estudantes egressas do PARFOR.

Nas primeiras respostas do questionário, observamos que 100% das respondentes se declaram mulheres CIS heterossexuais, tanto em relação ao sexo/gênero quanto a identidade sexual. Este resultado era esperado nas turmas de Pedagogia, visto que condizente com a formação histórica do magistério, dada a predominância feminina

Prosseguindo nossa análise, encontramos dados importantes para reflexão diante do gráfico 01, que questiona sobre cor/raça ou como a Professora-estudante se autodeclara. Dentre as opções dadas, como podemos observar no Gráfico 1, 10 (34,4%) professoras-estudantes se declararam negras e 7 (27,6%) se autodeclararam pardas, somando os quantitativos obteremos um total de 17 (57,8%) de negras e pardas, enquanto 12 (36,9%) se declaram brancas. A maioria das estudantes que se declararam brancas, não ostentam o biotipo que corresponde ao esteótipo étnico da sua aparência, o que nos faz inferir que a hegemonia cultural, consolida uma identificação com o modelo branco estabelecido.

Gráfico 1 – Autodeclaração cor/raça



Fonte: A autora, 2023.

Podemos inferir, que, enquanto a base principal do projeto societal étnico, a cultura do embranquecimento permanece parte fundamental da subalternização e vulnerabilidade social, em outras palavras, as vítimas históricas desse desenho social se identificam com a identidade branca.

Considerando que a região da Baixada Fluminense é um território marcado por desigualdades socioeconômicas, o componente cor ou raça possibilita relacionar os dados da entrevista à concepção de sociedade hegemônica. Da mesma forma, permite tensionar em seu interior nossa formação étnica quando apresentadas às regras que definem as demandas sobre nossa origem, ainda mais com “o conjunto de alianças, conflitos, normas e estratégias que compoem docentes e discentes em uma cultura preexistente, cercado de valores que não dependem destes indivíduos, mas vão moldá-los no decorrer da sua existência” (Oliveira; Duarte, 2016p. 86-87).

Com esse olhar, o PARFOR trouxe em sua grade curricular diálogos no sentido de conhecer e valorizar a diversidade plural, promovendo debates sobre o reconhecimento dos valores culturais africanos e indígenas, como estabelecem as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. Desse modo, os números percentuais do gráfico mostram a necessidade de valorizar as estruturas educativas que ressaltam a nossa diversidade cultural e tensionem os impactos da política do embranquecimento e do racismo estrutural na sociedade brasileira no tempo presente.

Reconhecemos aqui as limitações da formação das professoras-estudantes para que elas possam compreender as relações coloniais que repousam na violência étnico-racial, no controle político e do conhecimento, entre outras tantas violências infligidas à população afro-descendente e indígena.

Um dos fatos significativos na investigação foi a diversidade etária das professoras-estudantes, que variou entre vinte e oito (28) anos e cinquenta e cinco (55) anos. A predominância é de mulheres com idade mais elevada que o padrão (jovens entre 18 e 24 anos de idade) dos estudantes universitários, sendo que apenas 1 tem menos de 30 anos, 7 tem entre 30 e 40 anos, 14 tem entre 40 e 50 (sendo que 7 tem 42 anos), e 6 entre 50 e 55 anos ou mais.

Este é um dado importante, pois demonstra que muitas das professoras-estudantes buscaram o PARFOR como primeira graduação depois de um longo espaço-tempo do término do Curso Normal, como ficou marcado na resposta de Odara ao avaliar sua passagem pelo Programa: “*Foi uma experiência marcante ter voltado à sala de aula como aluna depois de 13 (treze) anos.*”.

A resposta da egressa nos leva à percepção de que essas professoras-estudantes lecionaram durante algum tempo sem o curso superior. Ou seja, seus percursos formativos

podem ter sido interrompidos em algum momento de suas trajetórias, seja por serem arrimo de família, por imposições sociais de gênero (feminino) e/ou por diversos fatores familiares e financeiros, como já citados nos relatórios TED/SIMEC, que podem ter dificultado o prosseguimento da trajetória acadêmica no que tange à maior titulação para exercício do magistério.

Dados coletados demonstram o quantitativo de Professoras-estudantes que responderam à pesquisa e ainda não possuíam a graduação, isto é, 26, sendo que destas, a maioria, 16 lecionavam em escolas públicas, enquanto 6 trabalhavam em rede pública e privada. A saber, nenhuma delas possuía graduação anterior completa.

A adesão do PARFOR pela Universidade Federal Rural, de fato pode ter sido um fator facilitador para que as professoras pudessem cursar o ensino superior, devido à proximidade com o local de suas residências. As respostas de 28 egressas (uma não respondeu à questão), demonstram que apenas 2 das Professoras-estudantes buscaram o PARFOR como segunda graduação, enquanto a maioria, isto é, 26 das egressas fizeram Pedagogia como sua primeira graduação.

Em tempo, outros dados obtidos na pesquisa indicam que 16 das professoras-estudantes estudaram somente em escolas públicas durante seu processo inicial de formação, enquanto 8 (27,6%) declararam ter cursado parte do Ensino Fundamental em escola pública e parte em escolas privadas e 5 cursaram todo ele em escola particular.

Sobre o Ensino Médio das Professoras-estudantes, os dados indicam que 20 estudaram somente em escolas públicas durante seu processo de formação, enquanto 9 declararam ter cursado sua trajetória do Ensino Médio em escolas privadas. Estas foram viver as diferentes realidades da escola pública somente ao lecionar, pois se tornaram professoras concursadas dos municípios de periferia.

Também conseguimos inferir que o quantitativo de egressas que conseguiram se formar no Magistério no Ensino Médio através do curso Normal equivale ao total de 21 (72,4 %). No entanto, 9 (27,6%) se formaram em outras áreas, retornando em outro momento para incluir em suas formações o ensino Médio através do Curso Pós-Médio em Formação de Professores.

Em relação ao ingresso no nível superior, 10 professoras-estudantes declararam que não tentaram cursar a Universidade pública anteriormente ao PARFOR. Entretanto, 16 afirmam que buscaram a graduação em Pedagogia em universidades privadas, no entanto, iniciaram e abandonaram o curso, enquanto 13 afirmam nunca terem tentado nesta modalidade.

Diante dessa questão, percebemos que o Programa se constitui um marco, ou como mais tarde demonstraremos, um divisor de águas, na trajetória dessas profissionais da Educação.

Como política pública é originária da luta dos movimentos sociais, apresenta como princípio, a promoção da ruptura com os padrões editados para a classe trabalhadora, oportunizando a formação crítica em âmbito público e possíveis deslocamentos do status quo hegemônico (Arcênio *et al.*, 2020, p. 264).

Foram 15 Professoras-estudantes que afirmam que foram as primeiras do grupo familiar a obter a graduação. Outras 10 egressas declaram que ao menos um dos irmãos chegou a cursar o nível superior, enquanto 4 (13,8%) afirmaram não ter pelo menos um familiar mais velho (pais ou tios) que concluíram o ensino superior antes delas ou não souberam informar com precisão.

A tabela abaixo, mostra que apenas uma minoria dos pais e mães, concluíram o nível médio e tiveram acesso ao Ensino Superior, sendo que a ampla maioria das egressas vem de famílias cujos pais tiveram baixa escolaridade. A maioria declarou que 17 pais e 19 mães, tem o Ensino Fundamental como limite de escolaridade, sendo que apenas 13,6% dos pais (4) e mães (4) concluíram este nível de ensino, e o mesmo quantitativo (13,6%) de pais e mães são apenas alfabetizados ou semi-alfabetizados e os demais – 9 mães e 11 pais – não completaram o Ensino Fundamental. Encontramos paridade entre os números de pais e as mães que concluíram o Ensino médio, num total de 8 egressas (27,2%), sendo que 2 pais (6,8%) e 1 mãe (3,4%) ingressaram, mas não concluíram o Ensino Médio, e apenas uma mãe ingressou no Ensino Superior, mas não o concluiu.

Tabela 2 - Grau de escolaridade dos genitores

Grau de Escolaridade	Mãe	Qtd.	Pai	Qtd.
alfabetizados ou semialfabetizados	13,6%	4	13,6%	4
Ensino Fundamental incompleto	30,6%	9	37,4%	11
Ensino Fundamental completo	13,6%	4	13,6%	4
Ensino médio incompleto	6,8%	2	3,4%	1
Ensino médio completo	27,2%	8	27,2%	8
Superior incompleto	3,4%	1	-	-
Outros	-	-	3,4%	1
Total	100%	29		29

Fonte: A autora, 2023.

Estes dados reforçam nossa percepção, de que um “padrão” de baixa escolaridade, das camadas populares, e da tendência a que isso se reproduza, visto que a luta para que os filhos da classe trabalhadora tenham acesso aos níveis mais elevados de estudo é um processo histórico de rompimento com a ordem dominante. Nas últimas duas décadas verificou-se um

processo intenso de democratização do acesso ao nível superior, que levou para as Universidades uma parcela expressiva de jovens das classes populares, tanto devido às ações afirmativas nas instituições públicas, quanto a programas de bolsas e financiamento nas instituições privadas, como o PROUNI e o FIES, e também devido ao processo e expansão e interiorização da rede federal.

É através do acesso ao Ensino Superior que vemos a ampliação das possibilidades de melhoria da qualidade de vida e do acesso à educação, à cultura e à ciência, que nos remete ao conceito de escola unitária, de Gramsci (*apud* Fortunato, 2009 p. 9472), que possibilita que o homem comece a romper com os processos de alienação e inferiorização, ampliando seu grau de conscientização.

Seria essencial então fazer-lhe perceber que somente transformando o mundo que o rodeia e as relações que nele estão presentes, ele (o homem) venha potencializar e desenvolver sua própria individualidade. Em outras palavras, trata-se de fazer com que o indivíduo tome consciência de que sua individualidade só pode se realizar na medida em que sua ação altera as relações com o mundo externo, alcançando progressivamente, níveis cada vez mais amplos superando o estágio individual. (Fortunato, 2009 p. 9474).

Isto nos faz retomar a discussão sobre como as egressas superaram, ainda que parcialmente, uma série de aspectos sociais que as cerceavam seu acesso ao Ensino superior, como difíceis condições econômicas, as dificuldades de conciliar a continuidade dos estudos com a maternidade, longas jornadas de trabalho em diferentes escolas e mesmo redes, entre outras. A oferta do curso em uma instituição localizada na Baixada Fluminense, e o ingresso pela Plataforma Freire, sem a necessidade realizar qualquer exame, favorece o acesso ao ensino superior público e gratuito, favorecendo que essas professoras conseguissem romper com estigmas e predeterminações para as classes trabalhadoras das comunidades periféricas.

Apesar da Região Sudeste apresentar maior capilaridade em relação ao oferecimento de oportunidades de conclusão dos estudos e formação continuada, ainda assim as Professoras-estudantes consideram que encontraram dificuldades, como demonstrado amplamente na pesquisa.

Portanto, ainda dialogando com Freire (1997, p. 32), ao adentrar à Universidade Pública, essas professoras subvertem a “ideologia que reduz a professora como profissional a condição de tia”, demonstrando que a procura pelo aperfeiçoamento através da Universidade, de antemão, é motivada pelo desejo de reconhecimento social e ascensão profissional. Verificamos através da pesquisa que a passagem pelo PARFOR potencializou este desejo, fazendo com que as Professoras-estudantes crescessem intelectualmente. Iniciando com esta frase de Freire

(1997), questionando “O que eu quero saber primeiro é se as professoras são importantes ou não são.” é que continuamos a apresentação sobre a Baixada Fluminense/RJ, que consiste em uma região periférica, como dito anteriormente, e compreende os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica. Observando pelo prisma da pesquisa, a existência de Universidades inseridas na região, pode significar uma série de importantes impactos positivos.

Do mesmo modo, o fato de termos universidades nas periferias, indubitavelmente proporciona oportunidades de progressão para o ensino superior, possibilitando que os professores que desejam continuar seus estudos, tenham acesso a uma formação acadêmica de qualidade. Percebemos que isso se torna crucial à promoção de equidade, fornecendo melhores perspectivas de emprego e desenvolvimento pessoal.

Diante dos resultados da investigação, encontramos na tabela abaixo - a qual as egressas responderam em quais municípios residem-, reafirma o que vimos defendendo amplamente durante esta investigação: a importância da UFRRJ instalada a Baixada Fluminense, visto que, por amostragem grande parte das egressas residem no município de Nova Iguaçu (54,8%),

Tabela 3 - Município de residência

Angra dos Reis	1	3,4%
Belford Roxo	1	3,4%
Japeri	3	10,3%
Nova Iguaçu	14	55,5%
Paracambi	3	10,3%
Rio de Janeiro	3	10,3%
Seropédica	1	3,4%
Queimados	1	3,4%

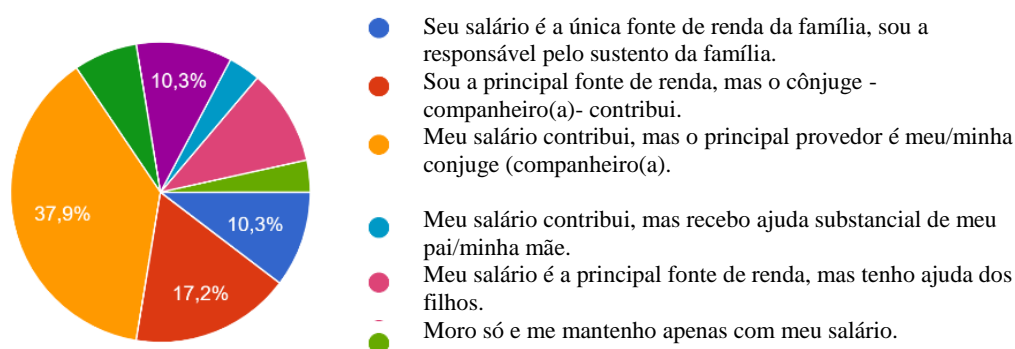
Fonte: A autora, 2023.

No entanto, dentre as respostas que ratificam essa importância, podemos destacar algumas críticas que consideramos relevantes quanto a logística da implementação do Programa. Uma delas se refere ao horário em que é oferecido o curso na Universidade, o período vespertino. Apesar de algumas disciplinas serem oferecidas no horário noturno -em especial as eletivas - de acordo com a opção de montagem da grade do semestre pelo discente, ainda assim, segundo as respondentes, muitas tiveram que optar por trabalhar somente em um turno, para que conseguissem exercer a vaga conquistada no PARFOR.

Assim, para a professora-estudante Conceição, a proposta do programa poderia ser revista neste quesito e sugere “a interação das disciplinas com a grade do curso em horários mais coerentes com a realidade dos alunos, que na maioria das vezes trabalham em dois turnos e não conseguem se manter no curso devido aos horários das aulas.” Assim também para Iara, que considera que uma das adequações importantes na implementação do PARFOR seria exatamente que “fosse realizado no horário noturno”

Deste modo, vemos que a ampla maioria das professoras-estudantes contribuem para a renda familiar, sendo que 12 (37,8%) são a única (3) ou a principal (9) fonte de renda, ainda que recebam ajuda dos companheiros ou outros membros da família e apenas uma declarou morar só e não ter essa responsabilidade. A Professora-estudante Elza é uma das 3 (10,3%) mulheres que sustentam sozinhas suas famílias, sugeriu que, na proposta do Programa o horário fosse objeto de “flexibilização, pois como chefes de família, [as professoras] trabalham em dois turnos”.

Gráfico 2 - Percentual de participação na renda familiar



Fonte: A autora, 2023.

Ainda sobre este quesito, conforme o gráfico abaixo, cabe ressaltar que 21 professoras-estudantes tem filhos, sendo que 5 (17%) tem um filho, 12 (40,8%) têm dois filhos e 4 (13,6%) possuem 3 (10,2%) filhos o que amplia a necessidade de contribuir no sustento familiar, visto que suas rendas são incorporadas ao sustento da família. As demais egressas (5, ou 17%) possuem filhos acima de 18 anos de idade

Detectamos também que 11 (37,4%) professoras-estudantes afirmaram que, à época do curso, possuíam filhos em tenra idade, além de uma gestante na turma 2014.2. Esse dado, corrobora a constatação de Bezerra (2017, p.21),

Vale ressaltar que ao falar sobre as dificuldades e impossibilidades de mulheres associarem o exercício da maternidade com os demais projetos de vida, falo especificamente daquelas que têm seus filhos em idades de primeira e segunda infância, quando ainda é maior a responsabilização da mulher com relação aos cuidados com os filhos (Bezerra, 2017 p. 21).

Deste modo, Freire (1997) nos leva à reflexão sobre a dignidade da nossa tarefa, para o reconhecimento de sua essencialidade para o fazer social, pois sem o nosso que-fazer, tampouco a vida nela seria possível. O autor prossegue reiterando que isso não significa dizer que nossa profissão seja a mais importante que todas, mas devemos forjar em nós próprios a dignidade e a importância da nossa tarefa (Freire, 1997, p. 32).

Portanto, com consciência crítica e convicção de nossa tarefa como docentes, a luta por condições mais dignas se torna mais equânime. E, nessa brecha é que vislumbramos a oportunidade da formação docente de qualidade se tornar indispensável na construção de docentes que possam subjetivar os espaços educativos, contribuindo para que educandos possam se tornar presenças marcantes no mundo (Freire, 1997 p. 32).

4.2 De professora-trabalhadora a professora-estudante: o PARFOR como divisor de águas

Destacando o impacto da formação em Pedagogia no IM/UFRRJ em suas trajetórias, o ingresso no PARFOR e o processo de formação foi considerado um “divisor de águas” por muitas egressas. Porém, cabe analisar como as professoras-trabalhadoras se converteram em estudantes.

Nesse sentido, alguns elementos foram primordiais para que conseguíssemos discernir alguns motivos pelos quais as então Professoras-trabalhadoras procuraram a universidade. A questão “Por que você decidiu se inscrever no PARFOR?” era uma questão aberta, que permitia responder mais de uma alternativa. Todas as egressas responderam essa questão, sendo que 14 (48,3%) das egressas decidiram se inscrever no Programa para “aprimorar sua formação para atuação docente”, 12 (41,4%) afirmaram que “para obter um diploma de nível superior” e 9 (31%) “para progressão em Plano de Carreira” e para “ter mais opções de trabalho”.

Vemos, assim, que a maioria ingressou no curso por questões relativas ao seu trabalho como professora, seja para aprimorá-lo, seja para ser mais valorizada do ponto de vista funcional, ampliando suas oportunidades. Cabe registrar que 7 (24,1%) egressas justificaram

sua opção “pela afinidade com o curso”, que também se refere ao trabalho, visto que a Pedagogia forma professoras para a educação infantil e séries iniciais e para todas as atividades – na escola e fora dela, que requerem conhecimentos pedagógicos. Apenas 3 (10,3%) deram como motivação o “incentivo da família” e o desejo “de estudar na UFRRJ”, que podem ser incentivos adicionais para cursar Pedagogia.

Esta compreensão, de necessidade de aprimorar sua formação em nível superior, vai ao encontro a uma questão não superada: a formação dos professores no país, ainda ocorrer no Ensino médio. A formação em nível médio, realizada no curso de Magistério, o antigo Normal, centrada no “Como fazer”, que deveria ter sido extinta, progressivamente, após a edição da LDB, sem prejuízo das professoras que já atuavam nas redes, tem sobrevivido em diversos estados da Federação, gerando um cenário desafiador – duas categorias de professores atuando no mesmo nível de ensino, com diferentes graus de formação e salário, e, portanto, de carreira. O PARFOR foi criado, também, para “solucionar” esse problema, elevando o grau de formação das professoras que atuavam nas redes públicas. Essa possibilidade, de ampliar a formação, com impactos na valorização da carreira, permite a superação de uma condição de inferioridade, que dividia a categoria e gerava uma espécie de frustração. A formação em nível superior, realizada nas Universidades Públicas, oferece maiores subsídios ampliando as possibilidades de ação e intervenção sobre a realidade. Sobre isto, Freire (1979) nos ajuda a problematizar quando questiona,

Pode-se pensar diante desta afirmação, que estamos numa espécie de beco sem saída. Por que se a realidade, criada pelos homens, dificulta-lhes objetivamente atuar e seu pensar autênticos, como podem, então, transformá-la para que possam pensar verdadeiramente? [...] E como próprio da existência humana a atuação-reflexão, quando se impede um homem comprometido de atuar, os homens se sentem frustrados e por isso procuram superar a situação de frustração (Freire, 1979, p. 3).

Continuamos refletindo sobre a dialogicidade da prática, com Freire (1995, p. 30), que afirma que: “é analisando a minha prática que é possível que eu descubra a prática dos outros, alguma coisa que ilumine problemas que eu tinha, ou tenho, na minha prática.” Percebemos isto na fala da egressa Odara, que relata que a grade curricular do curso de Pedagogia, ofertado pelo Programa “[...] potencializou a regência como método formativo contínuo.”

De fato, nesse processo, a práxis torna-se o motor para a transformação deste indivíduo em intelectual orgânico, cuja função, segundo Gramsci (2001), se constitui em atuar de forma crítica nos espaços onde opera. Assim, sua atuação é crítica, portanto,

[...] não consista somente na eloquência, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato. Da técnica-trabalho chega à técnica-ciência e à concepção humanística histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” [especialista+político] (Gramsci, 2001, p. 53).

Assim, essa tensão entre teoria e prática, sendo verdadeiramente uma prática exercida com criticidade, é que descortina a práxis, nos trazendo capacidade de autocrítica. Assim, a práxis exige dos sujeitos um compromisso ético-político que, segundo Gramsci (2001), os insere em um cenário não apenas de capacidade intelectual, mas como intelectuais e agentes transformadores da realidade. Encontramos este olhar na reflexão de Djamilla, que relata que o Programa transformou sua vida, suas vivências e não a beneficiou apenas, mas “capacitou uma professora que mudou sua realidade e a realidade de várias crianças ao seu redor.”

Outras professoras-trabalhadoras decidiram se inscrever no Programa para obter um diploma de nível superior. Assim como vemos na fala de Janaína,

“Minha passagem pelo PARFOR foi uma ótima experiência, a princípio eu achava que só estava ali por causa do plano de Cargos e Salários que a prefeitura que trabalho nos oferece. Percebi com o passar do tempo que eu precisava muito dessa formação.” (Janaína – Egressa PARFOR/UFRRJ).

Bourdieu (1999) introduziu o conceito de “capital cultural” para descrever a acumulação de conhecimento, habilidades e competências adquiridas por meio da educação formal e da socialização cultural. Para ele, a educação desempenha um papel central na reprodução das desigualdades sociais. Este capital cultural é transmitido de geração em geração e se constitui parte fundamental para o sucesso social. Assim, para o autor,

O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa” e com aquilo um *habitus*. Aquele que tem “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo (Bourdieu, 1999 p. 3-6).

Quando refletimos sobre os diplomas através do olhar de Bourdieu (1999), refletimos também sobre o sistema educacional, que é estruturado de forma a favorecer certas formas de capital cultural, tipicamente associadas à classe dominante. Ou seja, as instituições educacionais tendem a valorizar e recompensar formas específicas de conhecimento e habilidades, que são mais alinhadas com as expectativas e os interesses das elites dominantes, o que se torna distante quando tratamos das classes trabalhadoras de periferia.

Assim, o diploma passa a funcionar como um sinal de distinção social e uma forma de legitimação das desigualdades existentes. Portanto, a obtenção de diplomas superiores não apenas confere conhecimento e habilidades, mas também concede um *status* social e acesso a posições privilegiadas na estrutura social.

Bourdieu (1999) enfatiza que o diploma, dentro do contexto do capitalismo, não é apenas uma certificação de habilidades e conhecimentos, mas também um instrumento que perpetua a desigualdade social, favorecendo aqueles que já possuem capital cultural, econômico e social. Em se tratando de Professoras de periferia, a chance da obtenção de um diploma pode ser distante, a não ser por programas como o PARFOR.

Inseridas no Programa e cursando uma Universidade pública federal, qual o significado que atribuem a essa experiência formativa? No título dessa sessão, trouxemos como referência a expressão “um divisor de águas”, utilizada por três egressas em seus depoimentos, e presente na fala de Carolina,

“Foi uma grande experiência, pois me fez despertar para áreas diversas da minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Costumo dizer que o PARFOR foi um divisor de águas em minha trajetória.” (Carolina, egressa do PARFOR)

Encontramos a mesma referência nas falas de Iracema e de Ynari,

“O PARFOR foi um divisor de águas para a minha vida profissional. Antes, auxiliava na coordenação pedagógica (...) pude ser aprovada em diversos concursos e hoje, com um olhar mais humano para a prática.” (Iracema, egressa do PARFOR)

“Simplesmente um divisor de águas. Entre o antes do PARFOR e o depois!” (Ynari, egressa do PARFOR)

Ao refletirmos no significado desta expressão, conseguimos chegar à compreensão de quanto o Programa cumpriu um papel relevante na vida das egressas, e mais: fez com que as então Professoras-estudantes ousassem e pudessem alcançar maiores perspectivas acadêmicas, profissionais e pessoais, como também se refere Mila “Simplesmente um divisor de águas. Entre o antes do PARFOR e o depois.”

A expressão `divisor de águas`, em seu sentido dicionarizado, significa uma situação, evento, ou fato que representa uma mudança importante no rumo dos acontecimentos, sejam eles históricos, sociais ou pessoais (Dicio, [2023]). A expressão é derivada da ideia de um divisor de águas geográfico, que é uma elevação ou linha que separa as águas de diferentes bacias hidrográficas. Quando usado no sentido figurado, "um divisor de águas" indica que algo aconteceu que teve um impacto considerável e que marcou uma separação significativa entre o

que aconteceu antes e o que aconteceu depois. Esta metáfora indica ainda um ponto de virada ou uma transição importante na história, no desenvolvimento de uma pessoa, em um projeto, ou em qualquer outra área.

De fato, grande parte das egressas do PARFOR/IM expressaram esta passagem temporal de um “antes e depois” se referindo à passagem pelo programa, em especial pelas vivências, comprovando o que Fortunato (2009) confirma com sua reflexão,

A vivência do cotidiano faz com que situações particulares, as crenças, às imagens, os valores, as categorias, as interpretações dos acontecimentos históricos ou das relações de poder presentes na sociedade, e até a própria linguagem, se articulem e desenvolvam expressões que reúnem as vontades dispersas dos indivíduos e sirvam de base para sua comunicação e práticas diárias (Fortunato, 2009, p. 9466).

A vivência com outras Professoras-estudantes e a vida acadêmica ampliou as experiências dessas mulheres, que puderam experimentar em seu “que-fazer” (Freire, 1979), através do PARFOR, modos outros de se comunicarem com suas práticas. Segundo a fala de Elza, o PARFOR contribuiu para “entender que as colegas professoras estudantes têm experiências construídas no chão da escola e que poucas vezes são articuladas aos conhecimentos acadêmicos.”

A UFRRJ ofereceu às Professoras-estudantes do PARFOR a oportunidade desta troca com a academia, fato de grande relevância, que gerou resultados importantes e experiências significativas – talvez únicas -, acrescentadas à prática das professoras-estudantes. Segundo a pesquisa, o PARFOR pôde proporcionar as seguintes experiências acadêmicas:

Tabela 4 - Participação acadêmica

Participação em evento como ouvinte	14	48%
Apresentação de trabalho em eventos	7	24,1%
Ingresso em cursos de pós-graduação	7	24,1%
Outra experiência acadêmica	6	20,7%
Participação em grupo de Pesquisa	5	17,2%
Ingresso em curso de mestrado	3	10,3%
Publicação de artigo como autor em congressos	2	6,9%
Publicação de resumo em congressos	2	6,9%
Publicação de capítulo de livro	1	3,4%

Fonte: A autora, 2023.

Assim, o PARFOR, segundo a percepção das egressas, assume um papel importante ao proporcionar a oportunidade de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica e o acesso a novos espaços por meio da Universidade. O curso e a Universidade abriram possibilidades para que

as Professoras-estudantes realizassem um exercício crítico de análise, ressignificando a práxis nos ambientes de trabalho onde estão inseridas. Dessa forma, elas podem ampliar sua compreensão sobre a realidade e, assim, exercer o “[...] direito e o dever de brigar pela sua melhora, sobretudo, de brigar pela melhora da educação de seu país”, como dizia Freire (1997, p. 32). O autor nos alerta que “não podemos como educadores, lutar apenas para ganhar mais, mas devemos brigar para trabalhar melhor (Freire, 1997, p. 32).

Lembramos que esta garantia de permanência não seria possível sem as redes tecidas ao longo das histórias das Professoras-estudantes. Esse entendimento é corroborado por Lima e Santos (2021, p. 2):

A história dessas mulheres-professoras, em seus processos formativos, trata da real necessidade das redes de apoio para além daquelas de solidariedade que vão se constituindo ao longo de suas vidas profissionais e pessoais. Esses entrelaçamentos, definem e muito, a formativa necessária a milhares de professoras em exercício na função, que também formam outros tantos milhares, diretamente na ponta, no chão da escola, e de suas famílias, de ambos, formadoras e formandos, que recebem os impactos de processos de escolarização, letramento e mundo (Lima; Santos, 2021, p. 02).

Diante disso, o “Como fazer” e das situações que surgem diante deste antes-durante-depois do PARFOR, em especial quando voltamos o olhar para as escolas de periferia – local de trabalho das egressas - e para as suas condições sociais, percebemos o quanto é essencial a percepção do docente e a ação/reflexão (Freire, 1979) de sua prática.

O exercício do professor vai além do “como fazer”, visto que a realidade exige essa capacidade de ação/reflexão, que Freire (1979), define como inseparável da práxis. Em tempo, as egressas respondem sobre os locais que estão inseridas atualmente, depois da passagem pelo Programa, o que significa para onde levaram os conhecimentos adquiridos na Universidades. Destas, 18 professoras estão em sala de aula, 12 (40,8%) disseram lecionar em turmas de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e 6 lecionam em turmas da Educação Infantil.

Das que declararam não estar atuando em salas de aula no momento, 6 egressas trabalham em Coordenadorias de Ensino e nas chefias de pasta nas Secretarias de Educação dos municípios em que são servidoras, 1 se tornou Diretora Geral e 2 (6,9%) se tornaram Orientadoras Pedagógicas e Educacionais, aplicando assim os conhecimentos pedagógicos adquiridos no curso em funções de gestão, na escola.

Trazemos um destaque para as Disciplinas e Cursos de extensão de Educação Especial, citadas algumas vezes pelas Egressas, como vemos na escrita de Ynari,

“Através do PARFOR tive a oportunidade de saber um pouco mais sobre o mundo da Educação Especial, abrindo meus horizontes e um leque de possibilidades, enriquecendo meus conhecimentos didáticos e me aperfeiçoando como profissional. Os eventos proporcionados pela UFRRJ me trouxeram informações de suma importância” (Ynari – Egressa do PARFOR/IM).

Encontramos o mesmo enfoque na escrita de Conceição, que para além de uma base formativa sólida, adquiriu conhecimentos sobre Leis,

“Contribuiu muito para o meu crescimento profissional, em tudo. Principalmente nas aulas de Educação Especial. Entendi as demandas da escola e pude participar ativamente do que acontece na escola. Tive base de Leis” (Conceição – Egressa do PARFOR/IM).

Destas Professoras-estudantes 15 (51,7%) souberam através de outros colegas de Rede municipal sobre as inscrições no PARFOR. Outras 6 (20,7%) souberam através de divulgação da Secretaria de Educação nas mídias, 3 (10,3%) souberam pela gestão escolar e equipe, através de circular interna passada na escola para tomarem ciência. Dentre as restantes, 1 (3,4%) tomou ciência na própria UFRRJ, e outras 3 (10,4%) não cursaram, porém, souberam que poderiam cursar as disciplinas integradas e realizaram algumas com as turmas do PARFOR.

Na percepção das cursistas do PARFOR (26 Professoras-estudantes que de fato cursaram a Universidade pelo Programa), a forma com que o PARFOR foi divulgado pelas Secretarias de Educação do município em que trabalham, para 15 (51%), foi insatisfatória. No entanto, para 7 (49,7 %), precisa melhorar e 4 (7,6%) não souberam opinar. Isto significa que a divulgação ampla das Secretarias de Educação poderia ter surtido um maior efeito até mesmo na continuidade do programa, bem como na contemplação de mais turmas e, por conseqüências, maior atendimento.

4.3 Como o PARFOR foi avaliado pelas egressas

Como observamos, o PARFOR foi a primeira graduação para grande parte das Professoras-estudantes. Quando perguntadas sobre a relevância do Programa⁵⁰, 9 egressas (32,1%) responderam que “sim, foi muito relevante pois obtive progressão na carreira e melhoria salarial”. Para 19 (67,9%) as respostas foram “sim, ampliou meus horizontes

⁵⁰ Nesta pergunta obtivemos mais respostas, pois as Professoras-estudantes tiveram a oportunidade de marcar mais de uma questão.

profissionais e minha forma de ver o mundo”, assim como para 5 egressas (17,9%), que responderam “sim, dei continuidade nos estudos e ingressei no Mestrado”. Logo, para a Aretha, egressa do Programa isto significa,

“Mais uma professora da Baixada Fluminense, oriunda de escola pública, que leciona até hoje no ensino público, conseguiu concluir o tão sonhado curso de Pedagogia, em uma universidade PÚBLICA!” (Aretha, Egressa do PARFOR)

Sobre como foi a proposta do Programa, 6 egressas (20,4%) consideraram como “boa”, 23 Professoras consideraram “excelente”. A fala de Janaína corrobora com este resultado positivo sobre o Programa, quando diz que considera a proposta do PARFOR “como uma grande oportunidade, e excelente experiência, tanto pessoal como profissional, proporcionou-me conhecimento e uma formação de qualidade.”

Já em relação às modificações na proposta do Programa, algumas falas despertaram nossa atenção para a maior articulação dos conteúdos às práticas, como a fala de Jacira, que gostaria que “articulasse as experiências das professoras-estudantes às disciplinas e conteúdos estudados.” Para Marielle, “alguns professores deveriam ser voltados para a prática docente”.

O PARFOR, apesar de ser um curso voltado para a prática do docente do “chão-de-escola”, também possui algumas disciplinas inseridas da Pedagogia Regular, como algumas eletivas que são oferecidas na grade, a exemplo daquelas voltadas para a formação do Pedagogo em espaço não-escolar. Em tempo, consideramos de grande relevância este tipo de conhecimento, no entanto, para as alunas que atuam em sala de aula, urge a preferência pela prática e aperfeiçoamento do seu “que-fazer” (Freire, 1979). Portanto, acreditamos que estas falas possam ser referentes a este tipo de cruzamento de disciplinas, que acabam atravessando o itinerário formativo dos alunos de Pedagogia Regular/PARFOR. Como as coordenadoras do PARFOR/IM citaram sobre o curso,

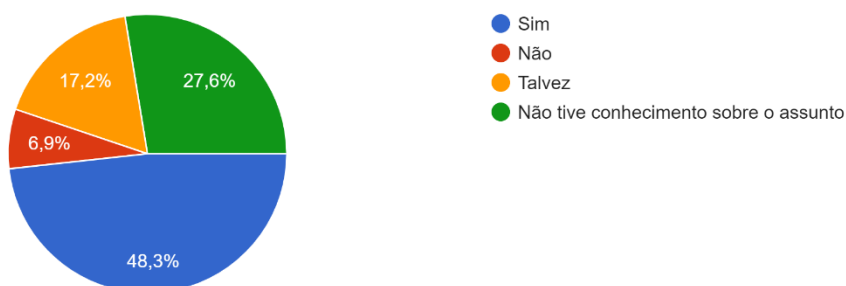
As mulheres-professoras trazem saberes que possuem concepções sobre validade e pertinências relativas as práticas de oralidade, leitura e escrita. No processo de formação, na graduação essas pretensões são questionadas e passam a tencionar as tradições letradas constituídas na Universidade (Azevedo, Santos, 2019, p. 03).

A avaliação das egressas sobre a descontinuidade do Programa é demonstrada na seguinte pergunta que realizamos: “O curso de Pedagogia/PARFOR não é mais ofertado no IM, por decisão da CAPES. A última turma ingressou em 2019. Como você avalia essa descontinuidade de Programas, como PARFOR, nos últimos 4 anos?” Nesta questão, 9 Professoras (31%) responderam que avaliam “Negativamente, pois a Baixada Fluminense

necessita de mais professores formados em nível superior.” Para 5 delas, (17,2%) “Negativamente, pois o curso impactou positivamente os formandos e as escolas/redes onde atuam.” Ainda 10 professoras (34,5%) avaliaram “Negativamente, pois isto demonstra o descaso do último governo com a qualidade da Educação e a formação de professores.” E por fim, 4 (13,8%) “Negativamente, considero um enorme retrocesso”. Das 29 professoras, 3 não opinaram.

No gráfico abaixo, encontramos a resposta das egressas quando questionadas se perceberam alguma piora (impacto econômico) no curso ou no IM/UFRRJ, devido aos cortes no orçamento da Educação do Brasil durante a passagem pelo PARFOR. Destas, 14, isto é metade das egressas, opinaram que “sim”. Apenas duas professoras declararam que “não” e cinco egressas responderam que “talvez”, enquanto 8 professoras declararam que não perceberam, ou não tiveram conhecimento sobre o corte de recursos ou verbas que possam ter prejudicado o Programa. Vemos que uma parcela considerável das egressas não estava atenta à situação do curso.

Gráfico 3 – Sobre os cortes do orçamento no programa



Fonte: A autora, 2023.

De fato, como afirmam Lima e Santos (2021, p. 2), o Programa “ao longo de sua instituição em 2009, veio sofrendo mudanças e alterações significativas, em especial no que tange a oferta e acesso.” Segundo as autoras, “a partir de 2015, o contexto da oferta do Programa se tornou escasso, com drástica redução de ofertas do Governo Federal por estados, sendo estas agora, realizadas através de edital” (Lima; Santos, 2021, p. 2). Ou seja, as reduções foram se tornando ainda maiores, culminando em ofertas de turmas cada vez mais precária.

Já no que se refere à percepção das Professora-estudantes sobre a Educação no Brasil nos últimos 4 anos, demonstra que as egressas estão atentas aos desmontes, retrocessos e desvalorização do magistério. Esta constatação nos leva à reflexão sobre o conceito de

ideologia, cunhado por Gramsci (2001) como terreno no qual os homens adquirem consciência dos conflitos fundamentais – das relações sociais, do mundo econômico, da posição social – sendo esta, o cimento da unidade de todo o bloco social (Hitomi, 1996, p. 40).

Na tabela abaixo, categorizamos as respostas à questão “Na sua concepção, como avalia a qualidade da Educação no Brasil, nos últimos 4 anos?”, para melhor visualização dos dados obtidos.

Tabela 5 – Opinião das egressas sobre a educação no país entre 2018 e 2022

Precária, desvalorizada, decadente e sucateada	20	68%
Regular	4	14,3%
A Pandemia piorou o cenário educacional	4	14,3%
Prefiro não opinar	1	3,4%

Fonte: A autora, 2023.

Acreditamos que a formação de professores deve se pautar na construção da autonomia dos sujeitos e na ampliação do grau de conscientização, como Freire (1997) indica, e que uma sólida formação teórica e interdisciplinar, aliada ao compromisso sociopolítico-educacional do educador, como os princípios da base comum nacional defendidos pela Anfope, possibilitem a constituição do intelectual orgânico, como explicitado por Gramsci (1979). Este educador, enquanto intelectual comprometido e engajado na transformação social, dotado dos instrumentos que lhe possibilitam a leitura do real e a práxis, pode, então, de forma coletiva e organizada, empreender um movimento desafiador das estruturas dominantes. Consideramos, que é na luta política que esse sujeito se forma e que sua identidade é construída, como Paulo Freire (1997) indica. Penso que uma das intenções do PARFOR, cujo percurso é também freiriano, é forjar esse professor que pensa, que reflete, que elabora e que luta.

No entendimento gramsciano, os intelectuais orgânicos emergem das classes a que tem pertencimento, ou de origem ou de identificação, e atuam para articular os interesses dessas classes. Isso também deve ocorrer nas classes que vivem do trabalho e que vivenciam a subalternidade determinada pelas estruturas sociais. Segundo Fortunato (2009),

Pode-se afirmar considerando a concepção de Gramsci, que todos os homens são intelectuais, mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais. Gramsci sempre retorna à *organicidade*, a qual é interpretada como movimento, relação dinâmico-crítica. Neste contexto, a escola é vista como via para a formação do processo do pensar crítico, que, conseqüentemente, proporcionará uma formação crítica/humanitária (Fortunato, 2009 p. 9475).

Deste modo, proporcionar cursos de formação que capacitem os professores ao questionamento da hegemonia existente, que busquem formas de criar frentes contra-hegemônicas devem ser premissas de programas de formação como o PARFOR. encontramos essa percepção na fala de Elza:

“Necessitamos de avanços e investimentos nos profissionais que atuam nas redes, com cursos de capacitação, qualificação profissional [...] para que possamos mudar a triste realidade em que a educação se encontra” (Elza – Egressa do PARFOR).

Portanto, acreditamos que este movimento formativo, potencialmente, desafia as ideologias dominantes, sendo capaz de proporcionar novas visões de mundo, baseadas nos interesses e necessidades das classes periféricas, oportunizando alternativas de organização social e política.

Assim, procuramos descortinar, ao longo deste trabalho, o motivo para a ferrenha luta travada pelas entidades educacionais, e, em especial, pelo ForPARFOR, sobre a manutenção do programa de formação que investigamos. Observamos, pelos dados disponibilizados pelo MEC e analisados pelos estudos de pesquisadores do campo, que embora o PARFOR se inicie com ampla adesão, se esmaece a cada edital aberto, decaindo em números de matrículas, ano após ano, fruto de uma política de desmonte e descaracterização do Programa, em que o desfinanciamento tem papel de destaque. Assim, por conta da fragilidade da manutenção do PARFOR, devido ao sufocamento das políticas de formação ao longo do tempo, e da descaracterização imposta pela padronização via adequação à BNCC, nos resta a resistência. Como alerta Paulo Freire:

“[...] o que a gente terá que fazer é lutar pela recuperação da escola pública e do dever que tem o Estado de oferecer à população, em quantidade e qualidade, uma boa escola, e isto é possível, desde que haja uma decisão política que o homem público, que a mulher pública, a nível do Município e do Estado, da sociedade brasileira, tenha a decisão de mudar as coisas” (Freire, 1995, p. 3).

Esse movimento de luta e resistência demanda conscientização, organização e mobilização, e isto não se alcança de forma individual, mas é uma construção coletiva.

CONCLUINDO COM RETICÊNCIAS

Ao concluir este trabalho, ainda que concluir não signifique terminar ou dar por acabado, faço minhas as palavras de Costa (2017 p. 149), ao afirmar que “encerrar-se uma pesquisa em um universo seguro de questões resolvidas é um convite ao anacronismo”, pois na pesquisa não cabem certezas, a não ser a “de que estamos em um mundo de evoluções e mudanças”, portanto, um trabalho de pesquisa que é estático, “não contribui para o cultivo de novas ideias e construções de novos olhares e conceitos” (Costa, 2017, p. 149).

Sabemos que, por mais provisórios que sejam os resultados da pesquisa, certamente, em alguma dimensão, e de alguma maneira, eles podem contribuir para tornar melhor o mundo e a qualidade de vida das pessoas (Costa, 2007). Este é o sentimento que temos ao escrever esta conclusão, pois sabemos que ainda há uma série de questões não respondidas, e um percurso a ser cumprido, após esse divisor de águas que foi o Mestrado.

Iniciamos nossa escrita recuperando as memórias da pesquisadora que “se descobriu” negra na Universidade, mais uma Professora-estudante do PARFOR, que vivenciou o Programa em sua intensidade acadêmica e, como suas colegas de turma, sendo mãe, esposa e trabalhadora na Rede pública de ensino.

Nosso intuito com esta investigação foi procurar compreender através das egressas do curso de Pedagogia nos anos de 2013.2/2014.2 os variados percursos profissionais sobre a passagem pelo Programa. O que houve com estas mulheres após o curso? O que o PARFOR significou para elas? Em que mudou suas vidas como mulheres e professoras? Houve percepção do cenário de desmonte? Essas e outras questões foram respondidas por 26 mulheres cursistas do Programa e 3 da Pedagogia Regular, as quais optamos por não retirar da pesquisa, dada a contribuição que o PARFOR ofereceu e do qual entendemos como relevante na aproximação destes mundos no que diz respeito as suas formações.

Para tanto, com o olhar voltado para a formação docente, apontamos o PARFOR, dentro de uma perspectiva freiriana, ressaltando não somente a valorização como seu aspecto central no desenvolvimento profissional das profissionais que se dedicam aos estudos.

Diante disso, as respostas das egressas nos proporcionaram novos questionamentos e questões sobre a percepção da importância da inserção de Universidades públicas nas periferias. Por isso, no contexto educacional, a pesquisa reforça a importância dos investimentos em políticas de formação docente, como o PARFOR, e como estes valorizam a autonomia profissional docente. O PARFOR permitiu que as professoras-trabalhadoras elevassem seu grau

de formação, com potenciais impactos positivos na sua atuação e na valorização da carreira. Ainda que não possamos afirmar que essa formação ampliou a visão crítica e a conscientização sobre a realidade, assim como a construção de uma práxis transformadora, podemos dizer que o PARFOR abriu esse campo de possibilidades.

Em tempo, diante das políticas neoliberais, do desmonte das políticas educacionais a partir do golpe jurídico-parlamentar-midiático (Lino, 2019, p. 34) sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff - e pela nossa democracia - em 2016, do ultraconservadorismo instalado em nosso país com a eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018, problematizamos ao longo deste trabalho o quão prejudicial foram estes eventos para Programas de Formação Docente como o PARFOR, reduzindo drasticamente a sua atuação no país e, em especial, no *locus* da investigação, a UFRRJ/IM, onde não há mais turmas.

Por sua vez, percebemos ao longo da escrita que a carência de espaços de formação, ocasionam atrasos na formação de intelectuais aptos a problematizar o meio em que vivem, colocando a classe trabalhadora em um ciclo interminável de supressão de direitos, fortalecendo propostas de hegemonia ancoradas em políticas neoliberais.

Dentro do contexto da pesquisa, foi possível identificar questões logísticas que as egressas enfrentaram para cursar o PARFOR. Dentre elas, o horário de aplicação do curso, segundo argumentações encontradas no questionário, que permitiu deixar alguns condicionantes na formação continuada e na procura pelo curso.

Também, o questionamento sobre a forma como o programa foi divulgado pelas Secretarias de Educação e a falta de oportunidade de liberação das Docentes para cursarem o PARFOR. Trabalhar em dois empregos e tentar estudar também foi uma das críticas feita pelas egressas, algo que merece nosso destaque. Como problematiza Freitas (2014), as oportunidades dos filhos da classe trabalhadora vão fazendo com que estes fiquem pelo caminho e, neste caso, em especial as filhas.

Igualmente, nos chamou a atenção a idade que as egressas iniciaram a sua primeira formação, isto também demonstra a formação tardia dos filhos e filhas dos trabalhadores periféricos. Se para Freire educar é um ato político, a pesquisa reforça contundentemente a visão de Freitas, demonstrando a entrada tardia dos filhos da classe trabalhadora aos mais altos graus de estudo, neste caso, na Universidade.

Vale ressaltar, a valorização das questões étnico-raciais e de gênero na perspectiva da profissão docente tendo em vista a emergência de promover novos debates e reflexões dentro do espaço público. De toda forma, através dos resultados, deixam-se algumas interrogações para aprofundamento sobre as dimensões da identidade e a ampliação de debates para oferecer

uma resposta mais efetiva, na área da educação, sobre a visão branca e o patriarcalismo na sociedade brasileira.

Considero, que esta dissertação traça um panorama da política de formação e dos limites da manutenção de um programa como o PARFOR, bem como, da relevância da parceria com a Universidade para sustentação das políticas de formação comprometidas com a justiça social. Também aponta uma análise, ainda que breve, quanto ao financiamento da educação no contexto das formas locais e contemporâneas do neoliberalismo que temos experimentado numa sociedade desigual e pós-colonial como o Brasil.

Portanto, buscamos não cristalizar o pensamento, mas sim colocá-lo em discussão. Por isso é tão importante refletir sobre os dispositivos burocráticos que a pesquisa encontrou sobre as dificuldades das informações sobre o PARFOR chegarem as profissionais docentes na ponta nas redes públicas dos municípios.

Por fim, como conclusão apresentamos nas considerações finais, sempre provisórias, e sem ocultar os limites do estudo, a síntese dos achados da investigação e as contribuições que esta dissertação pode acrescer na discussão de Programa e da formação de professores.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, T., & GALLO, Silvio. A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese'. *Educação*, v. 45, n. 1, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644443607>. Acesso em: 25 maio 2022.

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. *Holos*, v. 6, p. 280-294, 2014.

ARCENIO, Cláudia R.C.; ARRUDA Maria da Conceição C.; AZEVEDO Patrícia B.; LINO, Lucília Augusta; SANTOS, Ana Maria M. De que educação precisamos? Por uma política pública contra-hegemônica. *Revista de Políticas Públicas*. UFMA. Maranhão. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/textodoartigo-45231-1-10-20200914.pdf>

ARRUDA, M. C. Calmon; LINO, L. A. O desmonte das políticas e programas de formação: discontinuidades e retrocessos. In: FERREIRA, António G.; BERNADO, Elisângela da S.; MENEZES, Janaína S. da S. (org.). *Políticas e gestão de Educação em tempo integral: desafios contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2018, p.365-384.

AZEVEDO, Patrícia Bastos; SANTOS, Ana Maria Marques. *Mulheres-professoras e as políticas de formação docente do PARFOR (2010-2016): Trajetórias lutas e empoderamentos*. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas – JOIMP. Maranhão. 2019.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Maria Alice e Afrânio Catani (org.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, CAPES, 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto6755-2009.pdf> Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. CAPES. PARFOR. Manual Operativo. Brasília, DF, DEB/CAPES, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. CAPES. Relatório de Gestão PARFOR 2009-2013. Brasília, DF, DEB/CAPES, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica [BNC-Formação]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL. SIMEC. Ministério da Educação. Plano Nacional de Formação de Professores – Prestação de Contas do Termo de Execução Descentralizada, junto ao SIMEC - TED 2573-2015.

BRZEZINKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dez., 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RBSC8DFvV4B5ytwbtrYLMN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

CARVALHO, M. A. de. FORPARFOR: ações articuladas em torno da defesa da formação superior dos professores da educação pública. *Formação em Movimento*, v.1, n.1, p.135-145, jan./jun. 2019a. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/454/788/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

CARVALHO, M. A. de. O FORPARFOR e o movimento em defesa dos direitos dos professores da educação básica à formação superior. In: LINO, Lucilia A.; CARVALHO, M.A. de; CARDOSO, N. de S. Desafios da formação de professores na conjuntura atual: do desmonte das políticas às perspectivas de resistência. *Anais da 39ª reunião da ANPED*. 2019b. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_14_12. Acesso em: 25 jun. 2022.

COSTA, Mariza Vorraber (org). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro; Lamparina Editora, 2007.

DICIO. Dicionário on line de Português. Divisor de Águas. Disponível em <https://www.dicio.com.br/divisor-de-aguas/>. Acesso em: 04 jul. 2023.

DOURADO, Luiz Fernando. SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como Gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Políticas Públicas (RBPPE)*, v.35, n.2, p. 291-306, mai./ago., 2019.

DUARTE Ferreira, Jaqueline O.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. In: CUNHA, OLIVEIRA & LEMOS (org.). *Diferenças étnico-raciais e Formação Docente: um diálogo necessário*. Rio de Janeiro, Editora Selo Novo, 2016.

FERREIRA, Jaqueline O. D.; LINO, Lucilia A. O PARFOR e seus impactos na formação e no trabalho docente em municípios da Baixada Fluminense-RJ. XI Seminário Regional da ANPAE Nordeste/ XI Encontro de Política e Administração da Educação - ANPAE/RN. Natal, RN, maio de 2021.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. *Escola, educação e trabalho na concepção de Antonio Gramsci*. 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2015_2166.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DO INSTITUCIONAIS DO PARFOR, ForParfor – Carta de Brasília, 2015. Disponível em: Microsoft Word - CARTA DE BRASILIA-versao8.doc (ufrb.edu.br). Acesso em: 29 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Compromisso e ética na Educação. (Palestra proferida em 17/11/1995, a convite da Secretaria de Educação e Cultura, de Uberaba, MG)/ Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores. (Entrevista). *Fazendo Escola*, Uberaba, v. 4, n. 5, [1995]. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1121>. Acesso em: 18 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Professora, sim. Tia, não*. São Paulo: Olho D'água, 1997. Terceira Carta, p. 32-36.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena C. Lopes. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. *Retratos Da Escola*, v. 8, n. 15, p. 427-46, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v8i15.451> Acesso em: 4 maio 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

FREITAS. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, p. 33-46, fev. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 09 jun. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Editora Plano, 2002.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Betina. [Ilustrado por Denise Nascimento]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. V. II, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/As-formas-sociais-de-consci%C3%A2ncia%3A-o-pensamento-de-Hitoma/6c290afb6803c783cdd6b547c367a1d749c5818f>. Acesso em: 20 ago. 2022.

HITOMI, Alberto Haruyoshi. As formas sociais de consciência: o pensamento de Antonio Gramsci. *Transinformacao*, Campinas, v. 8, n.1, p.31-51, jan./abr. 1996. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/transinfo/article/view/1620>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LOCATELLI, Cleomar, DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à formação docente: crônica de uma morte anunciada. *Educação e Sociedade*. 40, 2019. doi: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019186542>.

LIMA, Fabiana Ferreira de; KLEIN, Gudrun; FARIAS, Úrsula Pinto Lopes de. In: CUNHA, OLIVEIRA & LEMOS (org.). *Diferenças étnico-raciais e Formação Docente: um diálogo necessário*. Rio de Janeiro, Editora Selo Novo, 2016.

LIMA, Patrícia de Souza; SANTOS; Ana Maria Marques Santos. Redes de apoio e percursos formativos de mulheres-professoras no curso de Pedagogia PARFOR/UFRRJ. VIII ENALIC – Encontro Nacional de Licenciaturas, 2021. 1-13. ISSN 25263243.

LINO, Lucilia Augusta. Tempos de crise: cenário atual da educação no Brasil. In: LINO, L.A.; NAJJAR, J. (org.). *Planos de educação, democracia e formação: desafios em tempos de crise*. Curitiba: Appris, 2019. p. 17-37.

LINO, Lucilia Augusta. Processos formativos em tempos de pandemia e a confirmação das desigualdades. In: FONTOURA, Helena Amaral da; TAVARES, Maria Tereza Goudard (org.). *Processos formativos em tempos de incertezas*. Niterói: Intertexto, 2020. p. 58-66.

MAINARDES, Jefferson A. A. abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n. 16, ago. 2018. doi: <http://10.5380/jpe.v12i10.59217>.

MAINARDES, Jefferson A. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n 16, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Revista Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400002>. Acesso em: 22 maio 2022.

PEREIRA, M. E. G. *O Curso de licenciatura em Pedagogia PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do pólo de Imperatriz- MA/UFMA*, São Luiz, MA, 2016.

PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e Queda do Professor*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
SOUZA, Jessé. *A Elite do Atraso: da escravidão a Bolsonaro*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UFRRJ. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (UFRRJ). Disponível em <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2016/11/PDI-UFRRJ-2018-2022.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2023.

UFRRJ. TERMO DE ADESÃO DA UFRRJ AO PARFOR. Dispõe da adesão ao Acordo de Cooperação Técnica - ACT no - 013/2009, com vistas à implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação - MEC, destinado a atender à demanda de professores das redes públicas estadual e municipais sem formação adequada à Lei de Diretrizes da Educação Brasileira (LDB - Lei no - 9394/1996). Disponível em: https://r1.ufrrj.br/graduacao/arquivos/docs_PARFOR/diario-oficial-publicacao-do-termo-de-adesao-UFRRJ-ao-PARFOR.pdf. Acesso em: 4 jul. 2023.

UFRRJ inicia construção coletiva do próximo Plano de Desenvolvimento Institucional. UFRRJ, 2018. Disponível em: <https://portal.ufrrj.br/ufrrj-inicia-construcao-coletiva-do-proximo-plano-de-desenvolvimento-institucional-2/>. Acesso em: 11 fev. 2023.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, Descolonizar, democratizar: Por uma Educação “Outra”*. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2016. p. 64-75.

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Olá! Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa **O PARFOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BAIXADA FLUMINENSE: UM ESTUDO SOBRE O CURSO E AS EGRESSAS DE PEDAGOGIA DO IM/UFRRJ**, investigação em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação /Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (PPGEDU/FFP/UERJ). A pesquisadora responsável pelo estudo é a mestranda Jacqueline de Oliveira Duarte Ferreira, professora da rede pública, e como você, egressa do curso de Pedagogia/PARFOR/IM/UFRRJ. Este trabalho de pesquisa, para elaboração de Dissertação de Mestrado, é orientada pela Profa. Dra. Lucília Augusta Lino.

Nosso objetivo é avaliar os impactos das Políticas Educacionais, mais especificamente do PARFOR, na formação de professores(as). Assim, com os dados que nos fornecer, com suas respostas ao formulário abaixo, compreender o impacto do PARFOR na formação e no trabalho docente das(os) egressas(os) do programa que cursaram Pedagogia no Instituto Multidisciplinar-(IM/UFRRJ), campus de Nova Iguaçu. Pretendemos, também, identificar a possível contribuição do PARFOR na atuação profissional docente, na carreira e na vida das(os) egressas(os) do programa enquanto estudantes-professoras(es), analisando suas experiências formativas, como profissionais e como sujeitos.

Esclarecemos, que não há nenhum benefício direto ou ganho financeiro aos participantes desta pesquisa, sendo a sua participação voluntária. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações importantes sobre a formação de professores(as), contribuindo para a compreensão de políticas e programas que possibilitem a aproximação entre a Universidade e a escola básica, e nisso reside a relevância desta pesquisa sobre o PARFOR, como política educacional voltada para a formação de professores.

Sua participação consistirá em responder a este questionário virtual e, se concordar, poderá ser contatada(o) pela pesquisadora responsável para solicitação de informações adicionais, em forma de entrevista. Não há quaisquer riscos com a participação nesta pesquisa, mas é possível que alguma pergunta cause constrangimento ou algum desconforto, o que esperamos não venha a ocorrer. Entretanto, você pode optar por assinalar a opção “PREFIRO NÃO INFORMAR”, ou em caso de resposta aberta, informar que prefere não responder. Pedimos que não deixe nenhuma questão em branco, pois isso invalida o questionário e prejudica a pesquisa.

Sua privacidade será respeitada, e você permanecerá no anonimato, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-la(o), será mantido em sigilo. Os dados de contato solicitados (e-mail e telefone) são sigilosos, e serão utilizados apenas para contato da pesquisadora com os participantes, se necessário.

Ao enviar sua resposta você estará automaticamente manifestando seu livre consentimento em participar da pesquisa e declarando estar esclarecida(o) sobre os objetivos do questionário. A qualquer momento, você poderá solicitar informações adicionais à pesquisadora responsável pelo e-mail: jackieferreira34@gmail.com

Estamos à sua disposição! Desde já, agradecemos por sua colaboração nesta pesquisa.

ANEXO B - Questionário**1- IDENTIFICAÇÃO, CONTATOS e DADOS SOCIOGRÁFICOS**

Essas informações servem para caracterizar os/as egressos do PARFOR em relação aos dados socio-gráficos (idade, sexo, cor, estrutura familiar, escolaridade dos pais, residência etc.), os dados permanecerão anônimos. Seu nome e nenhum outro dado que possa identificá-lo será divulgado na pesquisa. Esta informação servirá apenas para contato da pesquisadora, caso precise de informações adicionais ao longo da pesquisa.

1 - Nome Completo:

2 - E-mail:

3 - Telefone (celular) ou *WhatsApp*:

4 - Qual a sua idade?

5 - Em qual estado (UF) você nasceu?

6 - Você mora em qual município?

7 - Sua residência é:

Própria (quitada ou ainda em financiamento);

Alugada;

cedida por pais ou outros familiares;

Prefiro não informar.

8 - Seu sexo é:

Masculino;

Feminino;

Prefiro não declarar.

9 - Qual é o seu gênero (sua orientação sexual/identidade de gênero)?

Mulher CIS (heterossexual);

Homem CIS (heterossexual);

Mulher homossexual;

Homem homossexual;

Mulher Transsexual;

Homem Transsexual

10 - Sua cor ou raça é (como você se considera, ou se autodenomina):

Branca;

Parda (mestiça);

Amarela (origem asiática);

Indígena;

Prefiro não declarar

11 - Qual a sua situação civil atual?

Solteiro (a);

Casada (o);

União estável.;

Separada(o) ou divorciada(o);

Viúva (o);

Vivo com um(a) companheiro(a), mas sem vínculo legal (casamento ou união estável); prefiro não informar.

12 - Você tem filhos? Quantos?

Sim, tenho 1 filho;

Sim tenho 2 filhos;

Sim, tenho 3 filhos;

Sim, tenho 4 filhos;

Sim tenho mais de 4 filhos.

13 - Se respondeu SIM, informe a idade dos seus filhos.

(resposta aberta)

14 - Qual a renda mensal de sua família (somando a renda de todos os que moram com você e contribuem para o orçamento familiar)?

De 1 a 3 salários-mínimos;

De 3 a 5 salários-mínimos;

De 5 a 7 salários-mínimos;

Entre 7 e 10 salários-mínimos;

Mais de 10 salários-mínimos;

15- Qual a sua participação na renda familiar?

Seu salário é a única fonte de renda da família, sou a responsável pelo sustento da família;

Sou a principal fonte de renda, mas o cônjuge -companheiro(a)- contribui;

Meu salário contribui, mas o principal provedor é meu/minha conjuge (companheiro(a));

Meu salário contribui, mas recebo ajuda substancial de meu pai/minha mãe;

Moro só e me mantenho apenas com meu salário.

16 - Qual é o nível de escolaridade mais elevado da sua mãe?

Não alfabetizada/ Semi alfabetizada;

Fundamental incompleto;

Fundamental completo;

Médio incompleto;

Médio completo;

Superior incompleto;

Superior completo;

17 - Qual é o nível de escolaridade mais elevado do seu pai?

Não alfabetizado/ Semi alfabetizado;
Fundamental incompleto;
Fundamental completo;
Médio incompleto;
Médio completo;
Superior incompleto;
Superior completo;
Fundamental incompleto

18 - Você foi a primeira pessoa da família (pai, mãe, irmãos, primos) a fazer o curso superior?

Sim.

Não, tenho pelo menos um irmão que concluiu o curso superior.

Não, tenho pelo menos um primo que concluiu o nível superior.

Não, tenho pelo menos um familiar mais velho (pais ou tios) que concluiu o nível superior antes de mim.

Não sei informar com precisão.

19 - Na sua família, além de você, alguém se dedicou ao magistério?

Pai

Mae

Irmão

Filho (a)

Cônjuge/companheiro

Outro familiar (avós, tios, primos)

Ninguém

2- FORMAÇÃO, CARREIRA e ATUAÇÃO DOCENTE

Esta sessão traz perguntas sobre a sua formação anterior ao PARFOR, sua carreira, carga horária e renda.

20 - Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

Somente em escola pública;

Parte em escola pública e parte em escola particular;

Somente em escola particular.

Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

Somente em escola pública.

Parte em escola pública e parte em escola particular.

Somente em escola particular.

21 - Você fez o curso Normal?

Sim

não

Se respondeu SIM, há quantos anos você concluiu o curso?

22 - Há quanto tempo você exerce a FUNÇÃO de Professora (conte desde quando começou a lecionar)?

5 a 10 anos

10 a 15 anos

15 a 20 anos

20 a 25 anos

Mais de 25 anos.

Nunca atuei como docente.

23 - Você atuou/atuava como professor(a) antes do PARFOR?

Sim, somente na rede pública.

Sim, somente na rede privada.

Sim, em rede pública e rede privada.

Não exerci o magistério antes do PARFOR.

Exercia outra função na educação, mas não em sala de aula.

Era um(a) trabalhador(a) servente, não-docente (merendeira, secretária etc.)

24 - Em qual município você trabalha atualmente?

Caso atue em mais de uma rede (pública ou privada), em diferentes municípios, mencione os dois ou mais.

Pergunta aberta

25 - Você trabalha atualmente em quantos estabelecimentos/escolas/redes?

Em apenas uma rede pública municipal e em uma única escola.

Em uma única rede, mas em duas escolas.

Em uma escola da rede pública e outra escola privada.

Somente em uma escola privada.

Em duas redes municipais distintas em dois municípios diferentes.

Na rede municipal e na rede estadual, no mesmo município.

Na rede municipal e na rede estadual em municípios diferentes.

26 - Em qual a rede de ensino em que trabalha atualmente?

Somente em uma rede municipal.

Em duas redes municipais (diferentes municípios)

Somente na rede estadual.

Na rede estadual e na rede municipal.

Na rede estadual e na rede privada.

Na rede municipal e na rede privada.

Somente na rede privada.

27 - Qual a sua carga horária (semanal) total (juntando todas as suas matrículas no magistério)?

Mais de 40 horas.

40 horas

Entre 20 e 29 horas.

Entre 30 e 39 horas.

Entre 12 e 19 horas.

Menos de 12 horas (redução de carga horária).

Estou afastada (licença) no momento.

28 - Qual é a sua renda líquida total (somando apenas os salários do magistério já com os descontos)

Menos de R\$1.302,00.

Entre R\$ 1.302,00 e 2.604,00.

Entre R\$ 2.604 e R\$ 6.510,00.

De R\$ 6.510 a R\$9.114,00

Entre R\$ 9.114 e 11.718,00

Acima de 11.718,00

29 - Você tem algum outro trabalho remunerado ou fonte de renda fora do magistério?

Não, toda a minha renda vem do meu salário no magistério.

SIM, complemento a renda com vendas informais (roupas, cosméticos, utensílios etc.)

SIM, complemento a renda com serviços informais (costura, artesanato, doces e salgados, festas etc.)

SIM, complemento a renda com serviços formais (contratada de empresas, MEI, empresa familiar etc.)

SIM, recebo aluguéis.

SIM, recebo pensão de pai ou marido falecido ou de ex-marido.

No momento você está em sala de aula?

Sim

Não

30 - Em qual nível de ensino você atua como professora (regente) atualmente?

É possível marcar mais de uma alternativa

Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano)

Ensino Fundamental I – EJA

Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano)

Ensino Fundamental II- EJA

Ensino Fundamental – Correção de fluxo

Ensino Médio – Regular

Ensino Médio - Formação de Professores

Ensino Médio – EJA

Ensino Médio - Técnico/ Profissional

Educação Infantil

Atualmente não estou em sala de aula.

31 - Em caso de NÃO atuar como professora/regente, em qual setor da SME/escola está trabalhando atualmente?

Coordenadorias de ensino/Assessoria
Implementadora na SME
Cargos de Chefia de pasta
Direção Geral/Direção Adjunta
Coordenador de turno escolar
Inspetor escolar
Secretaria Escolar
Outros.

3- SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PARTICIPAÇÃO NO PARFOR

32 - Você já havia tentado realizar algum curso superior antes de cursar Pedagogia pelo PARFOR em outra instituição (Pública ou privada)?

Não
Sim, iniciei e abandonei
Sim, iniciei e concluí

33 - Quantas vezes você prestou vestibular/ ENEM?

1 vez
2 vezes
3 vezes
mais de 3 vezes
nenhuma

34 - Por que você decidiu se inscrever no PARFOR?

Para obter um diploma de nível superior.
Por incentivo de famílias, amigos e outros.
Pois queria estudar na UFRRJ
Pela afinidade com o curso de Pedagogia.
Porque foi o que eu tinha mais chance de ser aprovado(a).
Aprimorar a minha formação e atuação como professor(a).
Para progressão em plano de carreira (Cargos e salários); isto é, melhorar meu salário.
Ter mais opções de trabalho e poder exercer cargos de gestão, supervisão, orientação etc.

35 - Com você soube das inscrições do PARFOR?

Através de divulgação da Secretaria de Educação nas mídias
Através da gestão e/ou Equipe Pedagógica da escola, divulgando ofício/circular enviada pela Secretaria de Educação do seu município,
Através de outros colegas de rede;

36 - Você acha que a forma com que o PARFOR foi divulgado pela Secretaria de Educação do seu município, foi:

Satisfatória

Insatisfatória

Precisa melhorar

Não consigo opinar sobre o assunto

37 - No PARFOR, você buscou a primeira ou a segunda licenciatura?

Resposta aberta

38 - Na sua compreensão, a proposta de formação do PARFOR foi:

Excelente

Boa

Regular

Ruim

39 - Você considera que algo necessite ser modificado na proposta do Programa?

Resposta aberta

40 - Sua participação no PARFOR proporcionou algumas das experiências abaixo?

Participação em Grupo de Pesquisa.

Apresentação de trabalho em evento

Publicação de artigo como autor/coautor

Publicação de capítulo de livro como autor ou coautor.

Publicação de relato de experiência

Ingresso em curso de pós-graduação lato sensu

Ingresso em curso de mestrado

Outra experiência acadêmica

Não tive experiências acadêmicas de formação além da sala de aula.

41 - Se SIM, pode nos contar um pouco sobre essa experiência?

Resposta aberta

42 - O PARFOR foi relevante na sua carreira Docente e/ou acadêmica?

SIM, muito relevante pois obtive progressão na carreira e melhoria salarial.

SIM, ampliou meus horizontes profissionais e minha forma de ver o mundo,

SIM, dei continuidade nos estudos e ingressei no Mestrado.

SIM, mas abaixo da minha expectativa inicial.

SIM, mas pouco relevante em termos profissionais e pessoas.

NÃO. O curso não contribuiu em nada na carreira, em termos de melhoria salarial ou progressão.

NÃO, Somente obtive o diploma, mas o curso não trouxe nenhuma mudança positiva na minha vida profissional.

NÃO. O curso não contribuiu em nada para melhorar minha prática pedagógica ou minha atuação na sala de aula.

NÃO. Os professores ficavam de “blábláblá”. Muita teoria e pouca prática. Somente visão “de esquerda”.

43 - Como você avalia sua passagem pelo curso de Pedagogia do IM/UFRRJ/PARFOR?

Resposta aberta

44 - O curso de Pedagogia/PARFOR não é mais ofertado no IM, por decisão da CAPES. A última turma ingressou em 2019. Como você avalia essa descontinuidade de Programas, como PARFOR, nos últimos 4 anos?

Negativamente, pois a Baixada Fluminense necessita de mais professores formados em nível superior.

Negativamente, pois o curso impactou positivamente os formando e as escolas/redes onde atuam.

Negativamente, pois demonstra o descaso do último governo com a qualidade da Educação e a formação de professores.

Negativamente, considero um enorme retrocesso.

Positivamente, pois acho que o curso já tinha dado a sua contribuição e não era mais necessário.

Positivamente, pois os professores devem fazer o ENEM como os demais alunos da Universidade, sem privilégios.

Positivamente, pois o Governo anterior (2018-2022) queria fazer sempre o melhor para todos.

Prefiro não opinar

45 - Você percebeu alguma piora (impacto econômico) no curso ou no IM/UFRRJ, devido aos cortes no orçamento da Educação do Brasil durante a sua passagem pelo PARFOR?

Sim

Não

Talvez

Não tive conhecimento sobre o assunto

46 - Na sua concepção, como avalia a qualidade da Educação no Brasil, nos últimos 4 anos?

Resposta aberta

47 - Este espaço é para outras contribuições, caso queira opinar ou esclarecer sua posição em relação ao curso ou a sua formação em geral. Sua opinião será de grande valia!

Resposta aberta

48 - Você aceitaria, caso necessário, de participar de uma pequena entrevista (on-line)?

Sim, pode me contatar caso necessite

Não

Agradecemos a sua participação! Foi uma contribuição inestimável para a pesquisa!