

# INTENCIONALIDADES PRESCRITIVAS, SENTIDOS NEGOCIADOS: SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PARFOR EM CODÓ-MA (2010-2014)

*José Cláudio Sooma Silva<sup>1</sup>  
Rosana Maria de Souza Alves<sup>2</sup>*

## Resumo

O artigo sistematiza alguns aspectos que foram explorados numa investigação sobre o Curso de Formação Docente - PARFOR no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA/Campus Codó). Considerando a existência de intencionalidades disciplinares e prescritivas que estiveram (e permanecem) presentes nessa política pública implementada pelo Governo Federal, este estudo tencionou problematizá-las em função, também, das lógicas circunstanciais construídas, das fabricações, das produções e dos usos que foram empreendidos pelos professores cursistas a partir daquilo que, em termos estratégicos, lhes fora imposto pelo PARFOR. As problematizações realizadas a partir da análise de seus direcionamentos e dos possíveis sentidos que foram atribuídos pelos professores cursistas, indiciados em situações entrevistas, sinalizam para a importância de se pensar essa experiência formativa como uma prática social e um campo de disputas.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores; História da Profissão Docente; História da Educação.

<sup>1</sup> Professor Adjunto de História da Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UERJ.

<sup>2</sup> Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA e professora no programa PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Cursou Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

# INTENTIONALITIES PRESCRIPTIVES, SENSES TRADED: ON PARFOR EXPERIENCE IN CODÓ - MA (2010-2014)

INTENCIONALIDADES PRESCRITIVAS, SENTIDOS NEGOCIADOS: SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PARFOR EM CODÓ-MA (2010-2014)

## Abstract

The article explores some aspects that were explored in an investigation on the Training Course Lecturer - PARFOR at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA / Campus Codó). Considering the existence of disciplinary and prescriptive intentions that were (and remain) present in this public policy implemented by the Federal Government, this study purposed problematize them as a result also of built circumstantial logics of fabrications, of production and of the uses that have been undertaken by course participants teachers from what, in strategic terms, they had been imposed by PARFOR. The problematizations made from the analysis of their directions and possible meanings that have been assigned by the teacher students teachers, indicted in interviews situations , point to the importance of thinking this formative experience as a social practice and a field of disputes.

**Keywords:** Teacher training; History of the Teaching Profession; History of Education.

## INTENCIONALIDADES PRESCRITIVAS, SENTIDOS NEGOCIADOS: SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PARFOR EM CODÓ-MA (2010-2014)<sup>3</sup>

O aspecto legal tem funcionado no campo da Educação como um dispositivo utilizado por constantes ações de governo que anseiam promover a regulação social, aumentando o seu controle sobre as políticas e os conteúdos do ensino nas escolas e na formação de professores. Apesar de reconhecer o âmbito regulador, disciplinador e punitivo desse

<sup>3</sup> A realização desta pesquisa contou com o apoio financeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/ Campus Codó e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

dispositivo, Faria Filho (1998) propõe uma análise interessada em superar as aproximações mecânicas no que diz respeito ao caráter prescritivo e normativo da lei, compreendendo-a também como linguagem e prática social. Para tal empreitada, se constitui como imprescindível “relacionar toda prática legislativa e os produtos da mesma, as leis, com as relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e as quais elas contribuem para produzir” (THOMPSON apud FARIA FILHO, 1998, p. 99).

Nessa perspectiva, diferentemente das abordagens que, ainda, insistem em conceber a legislação como expressão da dominação de grupos sobre outros (ADORNO, 2006), tais reflexões contribuem para o fortalecimento da ideia de que, para funcionar, a lei precisa ser legítima e legitimada socialmente. Por outras palavras, para compreender as “táticas de governo” (FOUCAULT, 2008, p. 145) é necessário atentar, para além daquilo que remete à ordem das imposições, aos “atos de autogovernar-se” exercitados constantemente pelos sujeitos frente às necessidades, possibilidades e exigências sociais em cada período histórico. Isso alude ao entrelaçamento da ação dos mecanismos de normatização e fiscalização com o autodisciplinamento e autorregulamento que cada sujeito faria de si nas interações sociais cotidianas, de modo a acatar, valorizar, negociar e estabelecer formas de se relacionar com as leis e as ações de governo.

Essas problematizações adquirem maiores significados ao pensarmos, por exemplo, nas relações que são estabelecidas entre os constrangimentos legais, os imperativos da atividade pedagógica e os sujeitos sociais no cotidiano institucional escolar. Com frequência, como pondera Faria Filho a respeito dos estudos que tem desenvolvido no campo:

*Os professores e, sobretudo, as diretoras [...] afirmaram que tal ou qual determinação legal era incompatível com os imperativos pedagógicos escolares, ocasião em que elas não titubearam em afastar-se da lei (FARIA FILHO, 1998, p. 110).*

Colocar em relevo as negociações, disputas, subversões e burlas que são desencadeadas a partir, e em função, das imposições legais e do cotidiano institucional escolar significa atentar para um aspecto fundamental. A alusão, neste caso, é para a questão de que estudar determinada experiência legislativa não significa, apenas, abordar fatores extrínsecos às práticas educativas; tampouco enfatizar, somente, particularidades intrínsecas aos estabelecimentos de formação. Antes mais, àqueles interessados em tal temática, restaria o desafio de prestigiar um mergulho no caráter histórico tanto dos direcionamentos prescritivos que caracterizam as legislações quanto dos usos e das apropriações transformadoras que são efetivados pelos sujeitos sociais nas circunstâncias referentes ao viver do cotidiano educacional.

A esse respeito, parecem ser bastante exemplares as contradições que, ainda, se fazem presentes às prescrições instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no que se refere às exigências voltadas para a formação docente<sup>4</sup>. Apesar de a legislação ter previsto que todos os professores que atuam na Educação Básica deveriam ter formação em nível superior até o ano de 2006 (embora admitindo como formação mínima para a atuação na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal), levantamentos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontaram grandes dificuldades para o cumprimento desta meta. De acordo com a Sinopse do Professor publicada no ano de 2009<sup>5</sup>, um total de 636.800 (32,2%) docentes que atuavam na Educação Básica não possuíam formação em nível

<sup>4</sup> De acordo com o artigo 62, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Alterado pela lei nº 12. 796, de 2013).

<sup>5</sup> Organizada pelo INEP, a Sinopse do Professor sistematiza um conjunto de índices sobre o magistério brasileiro, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2009.

superior, bem como um universo de 62.379 (4,7%) professores com nível superior não eram oriundos de cursos de licenciatura (MEC/INEP/DEED, 2009).

Como tentativa para equacionar esse quadro, o Ministério da Educação tem lançado inúmeras políticas e programas emergenciais de formação, tendo em vista esse cenário nacional marcado pela atuação de um enorme contingente de docentes que se encontra em exercício sem a devida habilitação. Observa-se, portanto, uma profusão de políticas e de cursos voltados à formação docente em território nacional, sendo a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR<sup>6</sup>) parte desse movimento. Regido pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de Junho de 2009, o Programa tem o objetivo de induzir e fomentar a oferta de Educação Superior para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, para que possam alcançar a formação exigida pela LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação no país.

Como se percebe, passados quase vinte anos da promulgação da LDB (9394/96), suas prescrições legais ainda conhecem limitações e constrangimentos no tocante às suas efetivações<sup>7</sup>. Algo, portanto, que concorre por reforçar aquilo que Faria Filho definiu como

---

<sup>6</sup> O PARFOR é um programa implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IFES), lançado no ano de 2009. Os tipos de cursos oferecidos são: a) licenciatura – para docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; b) segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras; e c) formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica.

<sup>7</sup> Até 2014, foram implantadas 2.428 turmas, em 451 municípios, localizadas em 24 unidades da federação. Nesse período o Parfor atendeu professores oriundos de 3.294 municípios brasileiros. Há, em 2015, 51.008 professores da educação básica frequentando os cursos do Parfor e 12.103 professores já concluíram o programa. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 08/09/2015.

“diálogo com a legislação” (1998, p.109), no sentido de colocar em destaque as lutas políticas, as disputas, as contradições que envolvem os legisladores, os grupos sociais organizados, bem como os sujeitos que, de algum modo, deveriam se encontrar submetidos à palavra da lei.

De posse dessas considerações, e dentro dos recortes empreendidos, neste estudo optamos por analisar a experiência do Curso de Formação Docente PARFOR no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA/Campus Codó)<sup>8</sup> como estratégia para problematizar a emergência deste Programa como um *acontecimento* (FOUCAULT, 2011; 2008), indo além da perspectiva que o enfoca apenas enquanto imposição legal e governamental, mas compreendendo sua emergência como fruto de necessidades e possibilidades manifestadas pelos sujeitos sociais no período histórico analisado. Para tanto, ao lado do exame das intencionalidades prescritivas relacionadas à sua implementação, optamos por realizar entrevistas com o diretor do Campus Codó, coordenadores e professores cursistas da primeira turma do Curso de Licenciatura em Química do IFMA/ Campus Codó (2010-2014). Em relação particularmente às entrevistas, seu emprego como ferramenta de pesquisa foi antecedido e acompanhado por um conjunto de precauções teórico-metodológicas que serão particularizadas no próximo tópico.

## AS SITUAÇÕES ENTREVISTAS: OPÇÕES E PRECAUÇÕES

Com relação às entrevistas, sua utilização almejou promover uma reflexão sobre as histórias de vida do diretor, coordenadores e professores cursistas, com destaque para os vestígios relacionados às lembranças da escola, escolha

<sup>8</sup>O recorte empírico da pesquisa utilizou a aplicação de questionários e a realização de entrevistas junto aos alunos da primeira turma do Curso de Licenciatura em Química do IFMA/ Campus Codó (2010-2014).

profissional, processos de formação, prática pedagógica etc., entrelaçados ao universo simbólico adquirido no decorrer do PARFOR (2010-2014). A pretensão foi indiciar aspectos concernentes às formas como os depoentes foram se produzindo e se identificando com a profissão.

Cumprido ressaltar que a utilização de entrevistas, sob hipótese alguma, objetivou considerar que as “vozes dos depoentes” constituem representações livres dos constrangimentos e condicionamentos aos quais estiveram submetidos no momento da enunciação. Ou seja, este estudo ancorou-se no pressuposto teórico-metodológico de que aquilo que foi lembrado, sublinhado, criticado etc. pelos professores, diretor e coordenadores, sobretudo, esteve (permanece e permanecerá) enviesado pelas intencionalidades da pesquisa e/ou submetido ao caráter seletivo da memória dos sujeitos entrevistados.

Além disso, cabe enfatizar, conforme alerta Portelli (1997), que o próprio processo de transcrição que converte fontes orais em textos escritos, transformando documentos sonoros em visuais, implica em modificações advindas de um trabalho de interpretação feito pelos pesquisadores. Assim, ainda que a transcrição seja pautada em métodos sofisticados e tente registrar as falas da forma mais literal possível, há limitações significativas condizentes à tentativa de reproduzir a entonação, a emoção, as ênfases, os silêncios, as ironias, as irritações, o volume, o ritmo etc. dos discursos orais que carregam suas próprias características.

Nessa perspectiva, consideramos as descrições das falas dos sujeitos entrevistados como uma aproximação carregada de limitações. A alusão, neste ponto, é para certa quantidade de “invenção” por nós realizada quando, por exemplo, inserimos sinais de pontuação ou quando adaptamos o discurso oral às regras gramaticais das narrativas escritas que nem sempre coincidem com os ritmos e pausas do sujeito falante, não sendo necessariamente seguidas por ele.

Além disso, ainda dialogando com Portelli (1997), cabe considerar que as entrevistas, também, carregam as intencionalidades do pesquisador, tendo em vista que seu conteúdo depende largamente daquilo que foi posto em termos das questões, diálogos e relações construídas entre entrevistador e entrevistado. Isso porque consideramos a situação-entrevista um processo marcado pelos constrangimentos que envolvem as noções que os sujeitos têm com relação à produção do conhecimento científico e as relações de poder-saber que a envolvem. Tais concepções irão influenciar a fala, a postura, os modos de se comportar do entrevistador e dos entrevistados (ALBERTI, 2005; VIDAL, 1990).

Considerando esses alertas que dizem respeito ao uso dessas ferramentas de pesquisa, efetuamos a elaboração de um roteiro para as entrevistas que tencionou contemplar os objetivos da investigação sobre o PARFOR, embora não seguindo uma organização linear. Ou seja, os tópicos foram elencados com base nas intencionalidades da pesquisa, e os sujeitos-entrevistados foram questionados à medida que o assunto foi surgindo em seus depoimentos. Nesse movimento, sob a perspectiva de fazer com que a “*situação de entrevista caminh[asse] em direção a um diálogo informal*” (ALBERTI, 2005, p. 102), a conversa foi iniciada com indagações em relação ao que estavam sentindo naquele momento em que o PARFOR encontrava-se em fase de conclusão. Em seguida, os depoentes eram solicitados a discorrer a respeito da experiência do Programa e, com isto, geralmente adentravam aos tópicos que compunham o roteiro. Dessa forma, elaborado a partir de perguntas abertas, o roteiro para as entrevistas apresentou as seguintes questões:



- ✓ *Fale sobre a experiência do curso PARFOR.*
- ✓ *Discorra sobre a escolha do campo de conhecimento (área/disciplina de formação).*
- ✓ *A participação no curso PARFOR interferiu em seu cotidiano?*
- ✓ *Qual ou quais os tipos de materiais didáticos mais utilizados durante o curso e os instrumentos de avaliação predominantes?*
- ✓ *Quais os motivos que contribuíram para a escolha da carreira docente?*
- ✓ *O que sua família, amigos, conhecidos costumam comentar sobre sua profissão?*
- ✓ *Qual o seu papel enquanto professor?*
- ✓ *O que a experiência do curso PARFOR produziu em sua prática profissional?*

Dentro dos recortes conferidos por este artigo, esse conjunto de precauções concernente a alguns cuidados teórico-metodológicos que devem anteceder e acompanhar a utilização das entrevistas como ferramentas de pesquisa nos parece suficiente para registrar aquela que se configurou como a chave de entrada mais adequada para enfocarmos as falas dos entrevistados. Cientes de todo o repertório de constrangimentos, limitações e situações que, como foi enfatizado, engendram modificações naquilo que foi rememorado nas *situações-entrevistas*, escolhemos delegar às palavras enunciadas pelos depoentes o estatuto de *indiciárias* de algumas das características que estiveram envolvidas em suas experiências como alunos do PARFOR. Nessa linha, é em função desse estatuto indiciário que entrelaçaremos à nossa análise aquilo que foi realçado nas entrevistas concretizadas.

## **A EXPERIÊNCIA DO PARFOR: ENTRE CONDICIONAMENTOS, NEGOCIAÇÕES E INVENTIVIDADES**

Como foi sublinhado, concentrar o foco nos processos de construção e de implementação da legislação educacional

significa atentar para os mecanismos de controle e ordenamento privilegiados pelas ações de governo em diferentes períodos históricos. No entanto, tão importante quanto enfatizar essas intencionalidades governamentais, afigura-se (ou deveria se afigurar) a preocupação interessada em realçar que tais processos são marcados também por práticas e usos múltiplos, a partir de procedimentos de resistência, de tensão, de adesão parcial que conhecem os seus momentos de emersão a partir das experiências construídas pelos sujeitos sociais.

Desse quadro geral, sem perder de vista o peso dos condicionantes que partem de determinações pautadas em lógicas disciplinares, procuramos considerar a experiência cotidiana com base no questionamento do peso das dependências e das convivências hierárquicas que, em princípio, moldariam as práticas dos sujeitos “consumidores” dos produtos culturais. Para tanto, em diálogo com Certeau (1998), a análise feita a respeito da experiência do PARFOR em Codó-MA esteve também centrada nas operações dos usuários dessa política pública, nas diferentes relações estabelecidas e nas suas trajetórias variáveis que transformaram seu consumo em práticas cotidianas que comportavam inversões, tensões, disputas e, até mesmo, subversões. Por outros termos, mesmo considerando a existência de intencionalidades disciplinares e prescritivas que estiveram (e permanecem) presentes nessa política pública implementada pelo Governo Federal, este estudo tencionou problematizá-las em função, também, das lógicas circunstanciais construídas, das fabricações, das produções e dos usos que foram empreendidos pelos professores cursistas a partir daquilo que, em termos estratégicos, lhes fora imposto pelo PARFOR.

Indiciar algumas das margens de manobra permitidas aos usuários pelas conjunturas espaço-temporais, perscrutando o PARFOR em Codó-MA como uma experiência formativa específica para os professores cursistas investigados, relacionada também aos seus desejos e anseios. É a partir, e em função, desse interesse de pesquisa que se torna operacional, neste

momento, colocar em relevo algumas das ênfases que foram destacadas nas situações-entrevistas concretizadas.

Uma dessas ênfases – registrada em todas as entrevistas realizadas – referiu-se à visão do Programa como uma *oportunidade*. Algo, portanto, que se distancia daquele tom crítico que, via de regra, acompanha as leituras relacionadas ao PARFOR que concebe a sua criação apenas como uma política pública voltada para sanar as contradições, ainda, presentes em relação às exigências para o exercício docente presentes à LDB 9394/96.

Na visão dos professores cursistas, sua criação também acenou com a possibilidade de qualificação profissional, posto se tratar de uma *oportunidade* de alcançarem um nível mais elevado de formação, haja vista a impossibilidade que manifestaram de cursar o Ensino Superior após a conclusão do Ensino Médio: 1) porque não havia esse grau de ensino no Município ou porque o acesso era muito restrito; 2) pelas dificuldades advindas de circunstâncias da vida (residência na zona rural, cuidado com os filhos, necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, estudo para concurso etc.). Assim, foi possível indiciar que o Programa representou uma chance para que adentrassem ao Ensino Superior sem a necessidade de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No que se refere ao formato do Programa (que se desenvolveu aos finais de semana, em caráter presencial), apesar dos professores cursistas reconhecerem os problemas advindos do seu aligeiramento, o fato de ser uma iniciativa do Governo Federal contribuiu para que se interessassem em frequentá-lo. Um dos entrevistados frisou que, assim que soube do PARFOR, foi pesquisar para se certificar de que era mesmo ofertado pelo Governo Federal e se tratava de um curso gratuito para professores que não tinham habilitação em nível superior ou lecionavam uma disciplina sem possuir formação específica para tal.

Foi possível indiciar que essa “desconfiança inicial” foi despertada por terem ocorrido muitos problemas em diferentes municípios brasileiros com relação a instituições privadas que não eram credenciadas pelo MEC e/ou ofereciam cursos que não eram reconhecidos, especialmente na década de 1990 e início dos anos 2000. Isso pode ser exemplificado a partir do relato de uma das professoras, quando afirmou que cursava o quinto período do Curso de Pedagogia em uma instituição particular de ensino quando foi convocada pela coordenação do PARFOR para efetuar sua matrícula no Programa. Como tal curso particular não era reconhecido, ponderou:

*Rapaz, eu tô perdendo meu tempo. Eu quero ficar cursando uma faculdade, um curso que não é nem reconhecido? A gente tem que fazer um ano e meio em outra faculdade para poder ser reconhecido. Rapaz, eu vou é pra essa que é federal (Professora Cursista X, entrevista realizada em 29/08/2014).*

Por outro lado, deve-se ressaltar que foi possível indiciar, igualmente, a existência de diferenciações, julgamentos e contradições no que se refere às expectativas dos professores cursistas quanto à qualidade e formato dos cursos de formação docente. A esse respeito, duas dimensões concorreram, decisivamente, para que conotassem um “status positivo” ao PARFOR: 1) o fato de se tratar um Programa especial de formação na modalidade *presencial*; 2) a questão de ser desenvolvido em Instituição Federal que também ofertava o mesmo curso por meio da entrada via ENEM. Nessa medida, por conta do PARFOR ser uma iniciativa adaptada às condições dos alunos-trabalhadores, a partir de seus depoimentos, pode-se indiciar que foi interpretado como uma oportunidade de sobrequalificação (OZGA E LAWN, 1991; JAÉN, 1991). Algo que pode ser identificado como a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades para “qualificar” o trabalho que desenvolviam cotidianamente, por meio do acesso a uma formação que poderia contribuir para aprimorar alguns aspectos do ofício que já praticavam.

Outra ênfase que foi sublinhada pelos depoentes diz respeito às brechas que foram abertas em relação às prescrições legais instituídas pelo PARFOR. Neste ponto a alusão foi para o fato de que o Programa, em termos estratégicos, era direcionado aos professores que se encontravam *em exercício na rede pública de ensino*; contudo, como pôde ser indiciado a partir das situações-entrevistas realizadas, alguns dos cursistas não correspondiam a esta exigência, posto que possuíam matrículas para funções técnico-administrativas nas escolas da rede municipal de ensino. Algo, portanto, que sinaliza para as táticas, as burlas, negociações e subversões desenvolvidas pelos usuários do Programa para converter determinado acontecimento em seu favor e, com isto, terem acesso ao que denominaram de “oportunidade de estudos em nível superior”:

*Minha matrícula, na verdade, no município, é de assistente administrativo. Porém, devido à necessidade, carência de professores de informática no município, eu dava aula, por já ter iniciado uma formação na UFMA, né? De informática. O diretor da escola passou a... havia a necessidade e não tinha. Não me formei ainda, né? Deixar bem claro. É... passou a haver a necessidade e ele me colocou uma proposta, como um desafio: “Rapaz, cê não tá estudando? O senhor faz seu cadastro certo, como assistente administrativo, mas coloca, em relação a tua formação, informática”. E aí a gente tenta, a gente te dá essa oportunidade quando vier algum Programa do MEC, algum benefício em relação à formação de professores, em relação à oferta de cursos (Professor Cursista Y, entrevista realizada em 30/08/2014).*

Acerca, ainda, das apropriações, tensões e negociações locais que, de algum modo, estiveram envolvidas na experiência do PARFOR em Codó, outras questões foram lembradas por todos os entrevistados. A primeira delas diz respeito à alteração dos dias de funcionamento do Curso. Inicialmente, as prescrições do Programa estipulavam que as aulas deveriam ocorrer aos sábados e domingos. Entretanto,

em função dos professores cursistas serem trabalhadores, devendo cumprir suas jornadas semanais em seus empregos, as aulas no final de semana inteiro dificultavam a sua permanência no Programa. Nesse sentido, em seus relatos, chamaram a atenção, principalmente: 1) para o cansaço que sofreram nos primeiros meses do Curso, 2) para a falta de tempo para se concentrarem nos afazeres relacionados ao trabalho e ao próprio estudo e 3) para os transtornos que tais situações estavam acarretando na convivência familiar. Diante desse quadro, várias articulações, negociações e solicitações foram realizadas junto à coordenação local e regional do PARFOR, no sentido de que fosse modificada a jornada de funcionamento. Disso decorreu a alteração dos dias do Curso para as sextas-feiras (tarde e noite) e sábados (o dia todo).

Ao lado dessa reivindicação, houve a necessidade de que outras mobilizações fossem encampadas pelos professores cursistas, tais como: autorização para que pudessem utilizar a biblioteca do campus do IFMA aos finais de semana; direito ao transporte e à alimentação gratuitos (assim como os demais alunos da instituição); reconhecimento por parte da Instituição de que “eram alunos”; contendas com os demais alunos dos chamados “cursos regulares” do IFMA e, mesmo, com professores formadores do PARFOR<sup>9</sup>.

Em comum, essas situações sinalizam para as formas de resistência e mecanismos de negociação construídos pelos professores cursistas tanto no sentido de tentar superar e/ou amenizar as dificuldades e limitações quanto na direção de fazer com que o Programa fosse reconhecido e legitimado. Tais dimensões podem ser indicadas no desabafo de uma das entrevistadas:

<sup>9</sup> Para uma pormenorização dessas e outras mobilizações que foram construídas pelos professores cursistas do PARFOR que foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus Codó de 2010 a 2014, conferir: (ALVES, 2015).

*No início, o pessoal do superior taxava a gente como, quase assim que “ah peninha” por tá, ter um curso por ter, entendeu? Tipo assim uma vez até a gente teve uma discussão com outro coordenador que, tipo assim, queria menosprezar. Dizer quase, assim, dizer que não tinha, digamos, uma aprendizagem mais significativa por ser corrido, as vinte horas, né? Esses dois dias. O regular era na semana toda, né? Não tinha tanto aproveitamento quanto o regular. E nós ficamos muito chateados. [...] Então teve essa, esse preconceitozinho de elite (Professora Cursista Z, entrevista realizada em 09/07/2014).*

Ao serem questionados sobre como reagiam diante desse tipo de situação, os entrevistados afirmaram que por diversas vezes discutiram diretamente com os outros alunos do “curso regular” do IFMA. Tais discussões objetivavam, justamente, fincar os posicionamentos de que os professores cursistas do PARFOR, segundo suas palavras, também estavam estudando e que o Programa “era sério”.

Essas situações rememoradas são sugestivas, enquanto indícios, para se pensar como uma política pública pode significar para os seus usuários sentidos outros, desafios novos, negociações e tensões que não se esgotam nas prescrições instituídas pela legislação (BELLO, 2008). Com efeito, nas *situações-entrevistas* mobilizadas por este estudo, os professores cursistas registraram os seguintes aspectos como principais responsáveis pela satisfação em frequentar o Programa: 1) a socialização profissional proporcionada pelo contato diário com os colegas durante o curso; 2) a ideia de “progressão” na área, quando da passagem da função administrativa para o exercício do magistério; 3) a melhoria da autoestima; 4) o manuseio de novas tecnologias – representadas pelo uso do computador e “data-show” – que não faziam parte do universo de alguns cursistas antes do PARFOR; 5) a vontade de continuar estudando e de lecionar no Ensino Superior. Como se percebe, tais aspectos parecem sinalizar que, apenas, a definição sumária de que se trata de um “programa emergencial” de formação

docente que almeja ofertar o Ensino Superior para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, de modo a atender ao nível de formação prescrito pela LDB (9394/96) não é suficiente para a problematização daquilo que esteve envolvido, cotidianamente, na experiência do PARFOR.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ancorado numa abordagem que se esforçou para compreender o fenômeno educacional como sendo construído social e culturalmente, este estudo empregou a investigação sobre a experiência do PARFOR em Codó-MA como um instrumento capaz de problematizar as perspectivas de análise excessivamente verticalizadas que têm, ainda, conhecido os seus locais de enunciação. Tais abordagens acabam por (re) produzir determinadas leituras sobre esses Programas de Formação Docente que, no mais das vezes, negligenciam a pluralidade das práticas e pensamentos que tornam o fazer cotidiano também um espaço de inventividade, resistência e negociação.

Assim, ao projetar as atenções, também, para as experiências construídas pelos professores cursistas, ansiamos destacar alguns dos elementos que atuaram na construção de suas subjetividades e na produção de suas identidades. A expectativa é que tais dimensões possam, de algum modo, contribuir para se (re)pensar os programas de formação de professores como práticas sociais e campos de disputas.

Dessa perspectiva, torna-se indispensável neste momento o registro que de não foi a pretensão deste estudo julgar o PARFOR. No lugar disso, tencionamos conhecer alguns de seus mecanismos de realização e alguns dos significados atribuídos pelos professores cursistas às suas experiências junto ao Programa, na perspectiva de buscar compreender seus possíveis impactos na construção de suas identidades profissionais.



Com isso, a partir da análise daquilo que foi iluminado, também, pelas *situações-entrevistas*, emergiram algumas interrogações que podem colaborar para que se torne possível (re)pensar alguns aspectos das políticas públicas direcionadas para esse público-alvo. Nessa linha, sem negligenciar as críticas coerentemente dirigidas aos motivos que levaram à criação de programas emergenciais de formação e ao formato aligeirado característico dos mesmos (GATTI, 2013; BRZEZINSKI, 2008), num sentido propositivo, consideramos pertinente problematizar as pretensas “limitações” de uma realidade marcada pela atuação de um enorme contingente de professores não habilitados, no sentido de abrir espaço para o estudo das potencialidades deste tipo de experiência.

Algo, portanto, que diz respeito à discussão daquilo mesmo que se prescreve, atualmente, como requisito indispensável para que os professores sejam tidos como *profissionais*: a formação em nível superior. Sem discordar dessa assertiva, cabe, contudo, ressaltar que o acesso a essa formação como um elemento que atua na composição das identidades profissionais desses sujeitos também nos deixa algumas interrogações. Isto porque, a partir das experiências profissionais lembradas pelos professores cursitas do PARFOR em Codó, foi possível indiciar que, mesmo tendo *lecionado* em ambientes não formais de educação (espaços domésticos, igreja) ou ainda, atuado como auxiliares ou voluntários, antes do Programa eles já consideravam as atividades que desenvolviam como uma prática docente (embora reconhecessem a necessidade de formação específica como requisito importante para o exercício qualificado da profissão).

Acerca desse aspecto em particular, nos parece pertinente realçar a necessidade de *desnaturalizar* a ideia de que tal *certificação* no Ensino Superior seria aquilo que *autorizaria* o exercício qualificado da profissão. Assim, caberia sinalizar para as disputas que envolvem os diferentes modelos de formação e requisitos de exercício da atividade docente.

Essa *desnaturalização* encontra a sua justificativa, portanto, na problematização relacionada à existência, ou não, de uma concepção integrada e consensual a respeito daquilo que constitui o *saber-fazer* da profissão docente. A partir daquilo que foi possível explorar junto à experiência formativa do PARFOR, indicia-se que não. Afinal, em Codó, esse *saber-fazer* esteve envolto, também, num campo de disputas, tensões e negociações oriundas tanto das tentativas de imposição de uma modalidade específica de regular, controlar e autorizar o exercício profissional quanto das concepções, ênfases e opções que prestigiadas pelos professores cursistas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Foucault, a lei e o direito. In: SCAVONE, L.; ALVAREZ, M.C.; MISKOLCI, R. (orgs.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Ed.UNESP, 2006, p. 201-222.

ALBERTI, Verona. **Manual de história oral**.3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALVES, Rosana Maria de Souza. **(Des)caminhos da Profissão Docente**: sobre a experiência do Curso PARFOR no IFMA/ Campus Codó (2010-2014). Dissertação (Mestrado). UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

BELLO, Isabel Mellero. **Formação superior de professores em serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. São Paulo/USP: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008 (Tese de Doutorado).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação

dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do professor da educação básica**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2009b.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CAPES. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Site da Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 11/07/2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_. (org). **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 29ª Ed. São Paulo: Graal, 2011.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território e População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

JAÉN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da

proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**, 4, 1991, p. 74-89.

OZGA, Jenny. LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, 4, 1991, p. 140-158.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Proj. História**, São Paulo, n.14, fev. 1997.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Zahar Editores, 1981.

VIDAL, Diana Gonçalves. De Heródoto ao Gravador: histórias da História Oral. **Resgate (Unicamp)**. Campinas, v. 1, 1990, p. 77-82.