

O PARFOR como Política Pública de (con)formação de professores: reflexões necessárias

PARFOR as a Public Policy for the (con)training of teachers: necessary reflections

El PARFOR como Política Pública para la (con)formación de docente: reflexiones necesarias

Recebido: 11/05/2022 | Revisado: 19/05/2022 | Aceito: 25/05/2022 | Publicado: 31/05/2022

Sueli Andrade dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0673-3796>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: sueli.adssantos@gmail.com

Maria de Fátima Matos de Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0214-8941>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: fmatoz@gmail.com

Resumo

O presente artigo teve como tema as Políticas Públicas de Formação de Professores, sendo objeto de estudo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. O estudo partiu do seguinte problema: em que medida o PARFOR se constitui como uma política neoliberal compensatória de Educação que visa (con)formar o professor-discente a uma lógica mercadológica de formação? O objetivo geral foi compreender de que forma o PARFOR se caracteriza como uma política neoliberal mercadológica de formação de professores. É um estudo preliminar, resultado de pesquisa para Tese a ser apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PGEDA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, alicerçada no método Materialismo Histórico Dialético (MHD). É uma pesquisa Documental, que se debruça sobre os documentos oficiais do PARFOR, bem como sobre a literatura da área de políticas educacionais. As análises propostas revelam que o PARFOR é uma política neoliberal compensatória de formação aligeirada que se alicerça em pressupostos do individualismo e culpabilização, e que pode produzir os intelectuais orgânicos da hegemonia do Capital, num processo de conformação em uma lógica mercadológica. Isso ameaça a formação para uma práxis transformadora e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Ensino em saúde; Formação de professores; Política neoliberal.

Abstract

The theme of this article is Public Policies for Teacher Training, and the object of study is the *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* - PARFOR. The study started from the following problem: In which way does PARFOR constitute itself as a compensatory neoliberal education policy that aims to (con)form the teacher-student to a marketing logic of training? The general objective is to understand how PARFOR is characterized as a neoliberal policy for teacher training. It is a preliminary study, result of research for the Thesis that will be presented to *Programa de Pós-Graduação em Educação – PGEDA*. This is a study with a qualitative approach, based on the Dialectical Historical Materialism (DHM) method. It is a Documentary research, which focuses on the official documents of PARFOR, as well as on the literature in the area of educational policies. The analyzes proposed reveal that PARFOR is a compensatory neoliberal policy of fast formation that is based on assumptions of individualism and blame, and that can produce the organic intellectuals of the hegemony of Capital, in a process of conformation in a market logic. This can threaten the training for a transformative and socially referenced praxis.

Keywords: Public Policy; Health teaching; Teacher training; Neoliberal policy.

Resumen

El presente artículo tuvo como tema las Políticas Públicas de Formación Docente, siendo objeto de estudio el Plan Nacional de Formación de Docentes de Educación Básica - PARFOR. El estudio partió del siguiente problema: ¿en qué medida el PARFOR se constituye como una política educativa neoliberal compensatoria que pretende (con)formar al docente-alumno a una lógica mercantil de la formación? El objetivo general fue comprender cómo el PARFOR se caracteriza como una política de mercado neoliberal para la formación docente. Se trata de un estudio preliminar, resultado de la investigación para la Tesis a ser presentada en el Programa de Posgrado en Educación – PGEDA. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, basada en el método del Materialismo Histórico Dialéctico (MHD). Es una investigación Documental, que se enfoca en los documentos oficiales del PARFOR, así como en la literatura en el área de políticas educativas. Los análisis propuestos revelan que el PARFOR es una política neoliberal compensatoria de formación aligerada que se asienta sobre supuestos de individualismo y

culpabilización, y que puede producir los intelectuales orgánicos de la hegemonía del Capital, en un proceso de conformación en una lógica de mercado. Esto amenaza la formación para una praxis transformadora y socialmente referenciada.

Palabras clave: Políticas Públicas; Enseñanza en salud; Formación de profesores; Política neoliberal.

1. Introdução

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é um Programa emergencial instituído por meio do Decreto n. 6755¹, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009b) e implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os Estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES). O objetivo, de acordo com descrito no site da CAPES² é “contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de Educação Básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.” Apesar de se caracterizar como “emergencial” o PARFOR já contabiliza um percurso de 12 anos, sendo necessário, por isso, que se reflita e discuta os meandros que envolvem tal Programa.

É imperioso que a formação de professores se fortaleça nas discussões de políticas públicas, especialmente em um país tão carente de investimentos em Educação, como o Brasil. Assim, o tema deste estudo é a Políticas Nacional de Formação de Professores e o objeto de estudo o PARFOR. Há que se pontuar, inicialmente, que este artigo considera o PARFOR uma política compensatória, que tenta “remediar” uma situação histórica de descaso com a Educação pública, já que busca ofertar formação para professores que, de fato, já estão em suas atividades, atuando nas escolas de Educação Básica. Pode-se questionar o porquê de um professor sem formação mínima para estar dando aulas e então, se adentra em muitas situações econômicas e sociais, tais como a carência de profissionais em regiões mais afastadas dos grandes centros, a ausência de instituições de ensino que ofertem a formação inicial, dentre outros. A pergunta é, portanto, pertinente, uma vez que parece lógico que um sujeito-professor em plena atividade, vem de uma experiência acadêmica que lhe proporcionou base teórica para compreender os objetivos de sua formação, bem como sua importância para a educação de qualidade, em uma praxis transformadora.

Neste cenário, é evidente que programas como o PARFOR se constituem como oportunidade de obter tal formação. Isso é inquestionável. No entanto, para além desta necessidade primária, há que se discutir a qualidade desta formação, o alcance do Programa e os reflexos na Educação brasileira, especialmente no aspecto ideológico do contexto reformista que dentre muitos discursos, traz o da culpabilização do docente pelas mazelas da Educação. Diante do exposto, o artigo ora em apreço partiu do seguinte problema: em que medida o PARFOR se constitui como uma política neoliberal compensatória de Educação que visa (con)formar o professor-cursista a uma lógica mercadológica de formação? O objetivo geral é compreender de que forma o PARFOR se caracteriza como uma política neoliberal mercadológica de formação de professores. Os objetivos específicos são: analisar os marcos legais de implantação do PARFOR e discutir o Programa no contexto de política pública neoliberal compensatória.

2. Metodologia

Quanto à metodologia, é um estudo de abordagem qualitativa, alicerçada no método Materialismo Histórico Dialético (MHD), destacando-se que o referido método se divide em três áreas: empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialética, sendo esta última o caso do artigo em tela, por caracterizar-se pelo “dinamismo da praxis transformadora dos homens como agentes históricos” (Sánchez Gamboa, 1991, p. 96-97). Considera-se que a dialética possibilita compreender as

¹ Revogado pelo Decreto n° 8752, de 9 de maio de 2016.

² Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/Parfor>.

relações sociais e neste caso, a de professores inseridos no contexto social das reformas educacionais que implementam políticas como o PARFOR. Cabe ressaltar que os pressupostos do MHD estão baseados na teoria de Karl Marx, cuja concepção materialista “funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência” (FRIGOTTO, 1994, p. 75). É uma pesquisa Documental, pois analisa documentos oficiais do PARFOR.

O artigo está dividido em duas sessões: a primeira, intitulada *Os marcos Legais do PARFOR: análise dos Decretos de institucionalização*, analisa decretos relativos ao Programa, verificando os motivos de sua implantação, bem como a forma como se organiza. A segunda, nomeada *O PARFOR e a (con)formação do professor-cursista*, traz as discussões sobre o PARFOR no contexto de políticas públicas, para apreender a ideologia envolta e seus reflexos na (con)formação dos professores-cursistas.

3. Resultados e Discussão

3.1 Os marcos legais do PARFOR: Análise dos Decretos de Institucionalização

Inicialmente há que se considerar que o marco legal de instituição do PARFOR foi a pauta da agenda política do Brasil sobre a necessidade de suprir a carência de professores com formação superior e da tão conclamada elevação da qualidade da educação brasileira. Isso em um contexto em que já havia um grande quantitativo de professores atuando na Educação Básica, mesmo sem a formação necessária. Assim:

O discurso da oferta de formação docente inicial em atividade no Ensino Superior foi a tônica de ações empreendidas no Brasil por instituições públicas e privadas, Estados e municípios, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), tendo em vista a exigência de formação para atuação na Educação Infantil e primeiras séries do ensino fundamental. (Abdalla, p.179, 2009).

Desta maneira, e conforme citado anteriormente, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Programa de cunho emergencial, foi instituído por meio do Decreto n. 6.755 (Brasil, 2009b), objetivando ofertar formação inicial e continuada a professores em atividade na Educação Básica em escolas públicas. Apesar de tal documento ter sido revogado pelo Decreto n. 8. 752, de 9 de maio de 2016 (Brasil, 2016e), vale observar o estabelecido nele, inclusive para verificar as mudanças feitas.

Assim, analisando o disposto no Decreto n. 6.755 (Brasil, 2009b), observa-se que trazia os princípios gerais do Plano, com ênfase a uma formação de qualidade, como disposto no parágrafo 2, inciso VI que imprime o “reconhecimento da escola e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério”. Outro importante ponto trata da função da CAPES que até então estaria à frente de toda a implementação do PARFOR, como disposto nos artigos 10 e 11 do referido Decreto. Assim, caberia a ela a articulação entre as Instituições Superiores e as redes de Educação Básica, bem como o fomento às ofertas, projetos, o incentivo à pesquisa e demais ações referentes ao Plano PARFOR.

Quanto ao funcionamento, a Portaria Normativa n. 9 (Brasil, 2009c), no parágrafo 1º do artigo 1, estabelecia que a efetivação desta política ocorreria por meio de um acordo de cooperação técnica firmado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), representado pela CAPES, com as secretarias estaduais e municipais de Educação. Desta maneira, a referida Portaria, em cumprimento aos objetivos do PARFOR dispõe, dentre outros, sobre a oferta de vagas em cursos regulares efetivos de primeira licenciatura nas modalidades presencial e à distância, em cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura, cursos presenciais especiais de segunda licenciatura, assim como em cursos especiais de formação pedagógica. Nesta Portaria, verifica-se ainda, no inciso II do artigo 2º, o fomento, por meio de repasses da CAPES e Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação – FNDE, para bolsas de estudo e pesquisa e recursos para o custeio de despesas das Instituições de Ensino Superior que aderissem ao PARFOR.

Observa-se, que a política em tela permitiu que os professores que já exerciam a docência na rede pública sem a devida qualificação, pudessem graduar-se, obedecendo o exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a), em seu artigo n. 62 que assim estatiza: “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 [...]”.

No texto do novo Decreto, n. 8.752, que substituiu o de número 6.755, verifica-se que o teor formativo e os objetivos permanecem, mas há uma drástica diminuição das atribuições da CAPES, repassando ao MEC, a função de desenvolver o Planejamento Estratégico Nacional, o qual deve ser aprovado por um Comitê Gestor Nacional, sendo tal planejamento quadrienal. À Capes cabe, a partir de então, e conforme o artigo 16 do citado Decreto, “fomentar a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de Pós-Graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica”.

Vale ressaltar que também sobre a formação de professores houve o Decreto n. 7.415, de 30 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010d), que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispondo sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público, o Profucionário e que, assim como o que instituiu o PARFOR (Decreto n. 6.755), foi revogado pelo Decreto n. 8.752. É válido pontuar este Programa, pois, tal como o PARFOR, trata-se de uma política voltada à formação dos professores da Educação Básica em serviço, denotando a incoerência em se estabelecer outra política de igual teor. Talvez por isso, ambos os Programas tenham sido revogados pelo mesmo Decreto, que atende à igual finalidade, e isso aponta para o fato de que o PARFOR perde sua característica “emergencial” passando a constituir uma política educacional, de fato.

Um outro ponto a destacar é a questão financeira, claramente expressa nos termos do Decreto n. 6.755, no qual se lê no artigo 9º incisos II e III, que uma das atribuições do MEC é o apoio financeiro a Estados, Municípios e instituições públicas para a implementação de programas, projetos e cursos de formação. O Inciso um do mesmo artigo, ainda prevê a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para os professores e auxílios para projetos. Ocorre que no Decreto de revogação, n. 8.752, não há clara menção às ações no âmbito financeiro, destacando apenas na seção I parágrafo único, o apoio técnico e financeiro aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, de forma complementar ao previsto nos Planejamentos Estratégicos. Verifica-se então, que neste novo texto não há previsão para as bolsas aos docentes como havia no Decreto anterior, por exemplo, bem como cabe aos entes federados o planejamento financeiro para as ações e programas integrados. Somente na portaria n. 220, de 21 de dezembro de 2021 (Brasil, 2021g), pode-se verificar como se organiza o fomento às atividades do PARFOR, observando-se, então que este fomento é de responsabilidade da CAPES:

Art. 7º São atribuições da CAPES. IV - conceder o fomento aos cursos de licenciatura **de acordo com sua disponibilidade orçamentária e financeira**; V - efetuar, diretamente aos beneficiários, o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do Parfor; VI - homologar o pagamento das bolsas dos Coordenadores Institucionais e dos Coordenadores Adjuntos que estiverem exercendo regularmente as suas funções; VII - **monitorar a adequação da execução financeira e da concessão de bolsas**, em relação aos objetivos pedagógicos e acadêmicos dos cursos do Parfor. (Brasil, 2021. Grifos nosso).

A CAPES é, então, a responsável pela adequação financeira, observando não especificamente as necessidades dos cursos para a adesão ao PARFOR, mas como o próprio texto indica “sua disponibilidade orçamentária e financeira”. É também o fiscalizador ao indicar que uma de suas atribuições é “monitorar a adequação da execução financeira e da concessão de bolsas” Esta constatação deixa entrever que, apesar, de a CAPES ter suas atribuições reduzidas no Decreto n. 8.752, é o ente

envolvido que está no centro nervoso de uma das vertentes do Programa: o financiamento. Quanto às diretrizes pedagógicas, o Decreto n. 8. 752 ressalta no parágrafo 3º, o alinhamento com as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como o objetivo indicado na seção 2, inciso IV que é atingir a Meta 15 do Plano Nacional de Educação – PNE³, qual seja, garantir que até 2024 todos os professores da Educação Básica possuam Educação Superior obtida em curso de licenciatura na área em que atuam.

Neste sentido, retoma-se a pergunta suscitada ainda na introdução deste artigo: porquê um professor sem formação adequada está dando aulas? O ano atual é 2022 e faltam, portanto, apenas 2 anos para que a Meta 15 do PNE seja alcançada e isso remete ao fato de que outras tentativas anteriores ao PARFOR já foram feitas quando o Plano Nacional de Educação era de qualificar os professores até 2007. No entanto, ao final deste período observou-se um grande número de professores sem a devida qualificação, o que demonstra não ser este um problema de fácil resolução e que implica em muitas ações. Os números coletados na página do PARFOR (Quadro 1), no site da CAPES, deixam evidente a carência por qualificação:

Quadro 1 - Quadro demonstrativo da demanda por qualificação no PARFOR.

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

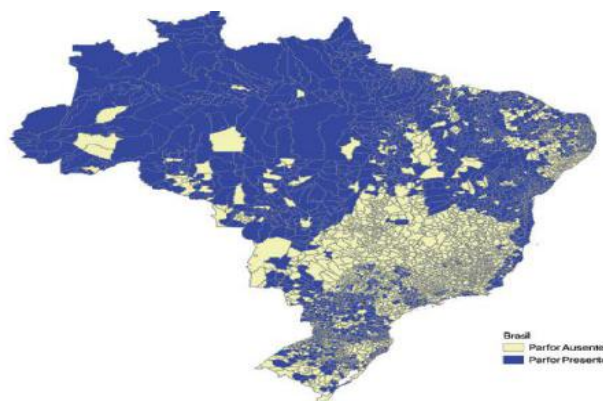
Fonte: Capes PARFOR⁴

Os números mostram um quantitativo expressivo de turmas implantadas (3.043), sendo 100.408 matriculados e 59.456 professores já formados. De acordo com o relatório da CAPES 2021 (Brasil, 2021f, p. 54), o PARFOR registrou 352 turmas em andamento, com 13.904 estudantes matriculados e 3.500 professores formados. Ainda no relatório de 2021, no mapa a seguir (Figura 1), é possível verificar a expansão do Programa, bem como deixa evidente que as regiões Norte e Nordeste são as de maior atuação, ou seja, são as que mais possuem professores atuando sem a devida qualificação:

³ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-de-professores>

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor>

Figura 1 - Mapa do Brasil com as regiões e municípios atendidos pelo PARFOR de 2009 até 2020.



Fonte: Plataforma Capes de Educação básica.

Os dados demonstram a expansão do Programa e sua consolidação como política pública educacional, o que reforça a descaracterização do mesmo como emergencial e instiga ainda mais discussões e análises sobre os desvios de tal política. Assim, este trabalho encaminha-se para uma análise pontual sobre as características do PARFOR que o tornam uma política neoliberal que busca (con) formar o professor-cursista em um processo de manutenção da hegemonia capitalista.

3.2 O PARFOR e a (con)formação do Professor-Cursista

O título desta sessão traz o termo con- atrelado à palavra formação, em uma junção de ideias de formação e conformação. Tal escolha se deve ao fato de que neste estudo se compreende que o PARFOR age para a formação necessária, que qualifique, de fato esse docente que busca sua formação em nível superior, mas é preciso analisá-lo também como política neoliberal que pode levar o professor a reverberar discursos hegemônicos, em um movimento de conformação. Assim, é necessário deixar claro que as análises propostas se sedimentam na compreensão do PARFOR como política pública de Estado na concepção de Gramsci, bem como em seu conceito de Hegemonia.

O filósofo sardo Antonio Gramsci, estudioso das obras de Karl Marx e Friedrich Engels, passou os últimos dez anos de sua vida no cárcere, sob o regime fascista de Benito Mussolini e lá escreveu os *Cadernos do cárcere*, obra em que analisa profundamente as transformações de sua época e nos fornece alicerce para compreender relações que se processam na sociedade capitalista. Seu legado deixa enxergar um “sistema conceitual completo para apreender de forma singular a complexa fenomenologia do poder nas sociedades capitalistas contemporâneas” (Acanda, 2006, p. 172).

Divergindo de seu mestre, Karl Marx, o qual entendia que o Estado governa pela força, Gramsci acreditava na fórmula força + consentimento. O fato de ambos terem vivido em momentos históricos diferentes talvez os tenha feito divergir quanto a tal concepção, mas o fato é que os dois nos deixaram uma compreensão ampla da noção de Estado. Assim, para Gramsci o Estado age coercitivamente, pela força, mas precisa do consenso, ou seja, precisa que a ideologia dominante esteja enraizada para permitir a exploração necessária ao Capital. O estudioso, ao analisar o conceito de Estado presente no Manifesto Comunista, afirma que no momento de sua elaboração, a luta de classes, de barricadas, era necessária, já que a sociedade civil não estava ainda organizada e o Estado era sinônimo de coerção. Contudo:

A partir da segunda metade do século dezenove, Gramsci identifica mudanças na sociedade, que repercutem na configuração e caracterização do Estado Moderno. É o momento de significativas vitórias sociais como a redução da jornada de trabalho, o sufrágio universal masculino, sistema de previdência pública, ampliação do acesso às escolas públicas para os filhos dos trabalhadores. Gramsci percebe que o Estado não baseava mais apenas na coerção sua direção política sobre a sociedade, percebe que ao lado da coerção, o Estado abriu ‘canais’ de participação na sociedade civil, para que os grupos subalternos apresentassem suas reivindicações e contestações. (Souza, 2013, p. 3).

A mudança para este Estado Moderno, fez com que Gramsci compreendesse que assim como o Estado mudou, a luta do proletariado também deveria mudar. A luta seria pelo que o filósofo sardo chamou de guerra de movimento. Vale destacar que Gramsci concordava como seu mestre que “de todas as classes que hoje em dia se opõem à burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária” (Marx, 1999, p. 49). E assim, o Estado precisa conter esta classe revolucionária, por meio do consenso, que para Gramsci é a arma da modernidade. Diante da preocupação com as mudanças nas relações sociais, sobreveio a relevância dada à Sociedade Civil na teoria desenvolvida por ele. Nesta teoria, então, a sociedade civil é composta por sindicatos, partidos, igrejas, jornais, dentre outros. Estas seriam as organizações que não estariam abertamente conectadas à esfera pública, mas que teriam papel determinante nas massas populares, chamadas por ele de grupos subalternos, sendo, portanto, necessário “conquistá-las” para a manutenção da Hegemonia.

Esse “novo” Estado, o qual Gramsci define como sociedade política (força) + sociedade civil (consentimento), leva ao desenvolvimento do conceito de hegemonia, sendo possível depreender que para Gramsci é uma dominação consentida, ou seja, é a dominação através do consenso daqueles que são governados. Assim, trata-se da:

[...] capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco mais amplo não homogêneo, marcado por contradições de classe. O grupo ou classe que lidera este bloco é hegemônico porque consegue ir além de seus interesses econômicos imediatos, para manter articuladas forças heterogêneas, numa ação essencialmente política, que impeça a irrupção dos contrastes existentes entre elas. (Costa, 2013, p. 5).

Nesta nova roupagem que remodelou as relações sociais modernas, a teoria Gramsciana passa a ser entendida como a “busca do consentimento, além de se manifestar no acolhimento de reivindicações dos grupos subalternos nos planos econômicos (sindicatos) e políticos (partidos), também ganha importante dimensão cultural” (Souza, 2013, p. 11). O conhecimento passa a ser, então, a nova estratégia para manutenção ou mudança nas relações de poder. O conhecimento perpassa, pois, pela filosofia da práxis, que para Gramsci é o conhecimento filosófico somado às ações transformadoras. É preciso compreender o mundo para transformá-lo significativamente.

Das considerações feitas até aqui, pode-se perguntar: onde o PARFOR se encaixa nesta teoria? A resposta é, relativamente, simples. Essa Política visa dar formação àqueles que também formam, que levam o conhecimento às grandes massas e que tem a possibilidade de fazer este ofício dentro de uma práxis transformadora. Ou por outro lado, podem ser aqueles que atuam para manter o *status quo*, isto é, a conjuntura atual, fortalecendo as relações hegemônicas de exploração, determinantes para o modo de produção capitalista. É, portanto, no embate ideológico que Gramsci considera que se pode fazer a mudança e por isso a luta pelo consenso se faz necessária, pois para ele a burguesia se tornou dominante porque “além de conquistar o território das relações de produção material, concomitantemente disseminou e consolidou no meio social uma visão de mundo que a legitima como hegemônica” (Martins, 2005, p. 137). Assim é que analisar uma política nacional que qualifica professores, é colocá-la na pauta desta luta por concordância, uma estratégia contra hegemônica. Trata-se de discutir a formação dos chamados por Gramsci, intelectuais orgânicos. Estaria então o PARFOR formando ou conformando os professores? Disso decorre a escolha do título deste artigo.

Vale ressaltar que na teoria Gramsci, os intelectuais orgânicos têm papel fundamental, mas “longe de serem um grupo autônomo e independente, seriam na verdade os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (Gramsci, 2001, p. 21). Por esse motivo, Gramsci compreende que todo grupo social precisar ter seus intelectuais orgânicos. O professor é considerado, sem dúvida, o intelectual orgânico, e a luta é para que seja da classe trabalhadora, dos subalternos. Diante disso, a formação de professores, em especial a dos que se encontram em exercício tem sido uma pauta constante nas políticas públicas. No entanto, essas políticas acabam vindo debatidas sob a égide dos Organismos Internacionais (OI), os quais se apoiam nos discursos de qualidade e eficiência, próprios da chamada educação gerencial, que legitima ações relativas à uma democracia restrita. Não se pode deixar de considerar que o PARFOR é uma

política implementada em um Estado reformador neoliberal, que “olha para a Educação a partir de sua concepção de sociedade baseada no livre mercado cuja própria lógica produz avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (Freitas, 2018).

Neste cenário, o olhar para a Educação, em especial para a política de formação dos professores, é parte de um conjunto necessário de ações, pois “no Brasil e no mundo globalizado, a educação tem sido apresentada como a solução para as mazelas que afligem o nosso planeta, da crise ecológica à crise social” (Souza, 2017, p.). Nesta análise considera-se, portanto, que o PARFOR se insere na perspectiva do gerencialismo neoliberal da formação de professores e alinha-se às exigências dos OI, sobretudo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, para consolidar a formação aligeirada dos professores, consolidando-os como intelectuais orgânicos indispensáveis à conformação de que o modo de produção capitalista é o único possível. Os professores podem então, agir como protagonistas para o consentimento da contrarreforma que vem se implantando e ameaçando a Educação Superior brasileira, tal como visto em Gramsci.

Vejamos, pois, em que se assenta a afirmação de que o PARFOR é uma política de consentimento, de conformação. Ao analisar o funcionamento do PARFOR, verifica-se um dos pilares das contrarreformas empreendidas na educação: a descentralização. Conforme visto na sessão 1, os partícipes do Plano são os Estados, municípios, secretarias de Educação, os Fóruns Permanentes, a CAPES, as IES, e evidentemente, os professores-cursistas e os professores-formadores. As ações ocorrem por meio de Acordos de Cooperação Técnica, sendo possível acreditar que isto daria uma maior flexibilidade às ações, bem como à participação de cada um neste processo, constituindo um aparente processo de descentralização. Ocorre que esta descentralização é estratégia de concordância, visto trata-se de uma coerção controlada, já que a liberação de recursos e a efetivação do plano está condicionada à aceitação de regras de controle e avaliação.

No caso das IES públicas, por exemplo, a abertura de turmas está condicionada ao credenciamento do MEC, o qual somente ocorre se os cursos pleiteados tiverem Índice Geral de Cursos (IGC) com nota mínima 3. Isto torna as Instituições reféns das regras, ou seja, ao mesmo tempo em que é dada a liberdade de adesão ao Plano, há a imposição de condições que fazem com que as IES entrem no campo da disputa (outra característica marcante da educação gerencial) e da busca incessante por números, os quais nem sempre correspondem à verdadeira realidade. Daí compreender-se que esta política de descentralização esconde, de fato, uma imposição. As Instituições precisam de recursos, mas os recursos vêm de Políticas nacionais que impõem um “espírito” de competição muito maior do que o da formação em si, pois o volume de recursos depende do número de turmas ofertadas e estas dependem das avaliações institucionais, num movimento puramente gerencial. Concorda-se com Freitas (2018, p. 107) quando afirma que “programas ‘alternativos’ de flexibilização da formação e as ‘residências’ pedagógicas desgarradas da formação sólida do profissional desqualificam o magistério”. Isso ocorre no PARFOR, uma vez que se empreende uma luta árdua para adoção do programa como política de formação, mas não se pode considerar que a qualificação ofertada substitua a vivência e as reflexões que a formação inicial em curso regular possibilitaria.

Outro ponto a considerar é que em tempos de corte de recursos nas universidades públicas, que se refletem na precarização dos serviços, o PARFOR surge como possibilidade de obter recursos para questões cotidianas, obrigando as IES públicas a se adaptarem à racionalidade da educação gerencial e tornando-as ainda mais resilientes. Essa lógica do capital aponta para o exposto em Mészáros (2008, p. 25), quando o estudioso trata da *incorrigível lógica do Capital e seu impacto sobre a educação* e afirma que “uma reformulação significativa da Educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Nessa lógica reprodutivista, tanto o professor-cursista quanto o professor-formador que atua nas IES participantes, constituem-se como mais um elo fraco em todo o processo. De um lado temos o professor que já está em seu pleno exercício de suas atividades laborais, mas que por força da Lei precisa obter a formação exigida e vê no PARFOR esta possibilidade, e

de outro, está o professor que vai direcionar tal formação nos cursos disponibilizados, o qual também atua nos cursos regulares, e que se desdobra entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Assim “esta formação se atrela a uma perspectiva estreita do sentido de Educação [...] como a busca da formação para o trabalho, ou seja, à Educação associa-se, nesse sentido, apenas uma finalidade imediata e utilitarista” (Sotero, 2016, p.29).

Assim observa-se que a própria precarização do trabalho docente e o achatamento salarial são indícios de que a procura pelas bolsas do PARFOR se constituem em uma resiliência docente, já que os professores formadores se desdobram para atender a formação de professores no PARFOR, mesmo sabendo que o Plano apresenta muitas lacunas quanto à formação, especialmente devidas ao aligeiramento em que devem ocorrer as atividades dos cursos. Assim, o tempo é inimigo para “transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (Meszárós, 2008, p. 12). Essa precarização também se dá na outra ponta, pois o professor-cursista, tem que dispor de tempo e de seu descanso (as aulas ocorrem nas férias e recesso dos docentes) para conseguir atender à exigência de formação. Neste contexto de Educação orientada pelos OI, o PARFOR cumpre seu papel com os objetivos neoliberais de suprir a demanda por professores, bem como na perspectiva de culpabilização, já que transfere aos docentes e discentes do curso a responsabilização individual e os integra na pedagogia do “aprender a aprender”, ou ainda no famoso conceito de educação para a vida, tão característicos das atuais políticas educacionais.

Esta educação aos moldes do neoliberalismo, pode, inclusive, levar o professor a não reconhecer no próprio Estado a responsabilidade pelo fato de haver carência de professores e por conta disto, professores atuando sem qualificação. Assim, o professor-cursista se reconhece como único culpado e principal interessado em sua formação, adaptando-se ao chamado perfil inovador e às características do modelo de educação empresarial. Questionar a formação ofertada pelo PARFOR surge como mais urgente do que estimar números, visto que pode levar a compreender o profissional que busca pelo Plano, e mais importante, o tipo de educador que ele se torna após a conclusão da formação.

No artigo de Schuetz; Gomes & Cardoso (2021) que analisou a percepção de professoras cursistas e as contribuições do PARFOR à prática pedagógica, é possível verificar nas respostas questões interessantes a serem debatidas. Dentre elas estão os motivos para o ingresso na carreira professoral, e que fazem perceber que os motivos são muito mais de oportunidade do que vocação, tal como se observa no seguinte trecho: [...] *eu só tinha o ensino médio concluído [...]; foi uma oportunidade que o prefeito do município me deu. (A-1)*. (Schuetz; et. Al., 2021, p. 10, grifo nosso). Neste discurso se verifica uma espécie servil de agradecimento, tal como se fosse um favor o trabalho docente que a entrevistada realizou. Neste contexto, a possibilidade de o professor-cursista compreender a formação reflexiva e seu papel como intelectual orgânico da classe trabalhadora, parece ser difícil e ainda mais agravado devido à formação rápida oferecida.

Ainda sobre o citado artigo, vale destacar o exposto na seguinte elocução: *Na minha cidade, o que era oferecido para as pessoas pobres era na classe de professores [...]; resolvi me satisfazer sendo professora simplesmente para adquirir o meu próprio sustento [...]. (S-1)*, na qual se percebe uma motivação de sobrevivência que novamente se opõe à vocação e ao sentimento de pertencimento à uma classe. Estas são apenas algumas amostras que possibilitam entrever o quanto o campo educacional é campo de disputa ideológica. De um lado, a formação rápida, ancorada nas orientações dos OI e pressupostos neoliberais, e de outro, a luta que deve ser empreendida para que a educação alcance o patamar que lhe é devido, bem como forme os intelectuais orgânicos de uma classe trabalhadora que possam atuar em uma práxis verdadeiramente, transformadora.

4. Considerações Finais

O artigo em apreço concentrou suas discussões no tema formação de professores buscando compreender, em que medida o PARFOR se constitui como uma política neoliberal compensatória de Educação que visa (con)formar o professor-

cursista a uma lógica mercadológica de formação? A partir disto, o trabalho direcionou-se para a análise dos dispositivos legais de implantação do PARFOR e para a discussão do Programa no contexto de política pública neoliberal compensatória.

Observou-se que o PARFOR é uma política compensatória voltada a atender a Meta 15 do PNE, para alavancar o índice do IDEB e que acaba por contribuir para uma formação instantânea, dada em períodos que seriam de descanso docente (no período de férias e recesso dos docentes dezembro/janeiro e julho), o que torna árdua a missão daqueles que se lançam no Programa para atender o exigido pela LDB/96. Esse cenário torna duvidosa a formação ofertada e faz questionar se não se trata de uma conformação às políticas neoliberais de um Estado puramente reformista.

As discussões apresentadas buscaram analisar o Programa em uma perspectiva mais crítica, que entende o professor como possível intelectual orgânico, bem como demonstrou que existe uma luta em curso pela concordância, ou seja, pela adequação dos indivíduos ao neoliberalismo e aceitação de que o capitalismo é o único modo de produção possível. Ademais, verificou-se que dentre as características da educação gerencial há um reforço à competição, que se faz por meio da busca por recursos, bolsas, fomentos que constituem o PARFOR como política de (con)formação de professores que valoriza o individualismo e ameaça a qualidade de formação de professores socialmente referenciada.

Conclui-se com isso, que mais estudos devem ser feitos em uma perspectiva crítica de análise para que possam ser desvendados os desvios do Plano, bem como para avançar na luta pela formação de profissionais, que na verdade, não possuem a formação adequada, outros profissionais exercem suas atividades pedagógicas atuam em desvio de função no contexto escolar, como possibilidade de atingir a práxis transformadora.

Referências

- Abdalla, M. de F. B. (2009). *O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores*. In C. P. Sousa, L. A. Pardal & L. P. S. Villas Bôas (Ed.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. (p.171-181). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Acanda, J. L. (2006). *Sociedade civil e hegemonia*. Tradução de Lisa Stuart. Ed. da UFRJ.
- Brasil. (1996a). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996a*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7415.htm.
- Brasil. (2009b). *Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009b*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.
- Brasil. (2009c). *Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009c*. Institui o Plano Nacional de formação dos professores da educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf
- Brasil. (2010b). *Decreto n. 7.415, de 30 de dezembro de 2010d*. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público-Profucionário. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7415.htm.
- Brasil. (2016e). *Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016e*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19.
- Brasil. (2020). *CAPES. Relatório de Gestão: DEB 2020f*. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/05072021_RelatoriodeGestao2020.pdf.
- Brasil. (2021). *Portaria Normativa n. 220, de 21 de dezembro de 2021*. Dispõe sobre o regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-220-de-21-de-dezembro-de-2021-370970710>.
- Costa, R. da G. R. (2013). Antonio Gramsci e a construção da nova hegemonia. <https://pt.scribd.com/document/341486618/Antonio-Gramsci-e-a-Construcao-Da-Nova-Hegemonia>.
- Freitas, L. C. de. (2018). *A reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.
- Frigotto, G. (1994). *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos N. Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz S. Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2.
- Marx, K. & Engels, F. (1999). *Manifesto Comunista*. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo.
- Martins, M. F. (2005). *Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci*. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados.

MÉSZÁROS, I. (2008). *A Educação para além do Capital*. (2a ed.) Boitempo.

Sánchez Gamboa, S. (1991). *A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto*. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

Schuetz, P. P., Gomes, G. V. A., & Cardoso, L. M. (2021). A percepção de professoras cursistas do Parfor sobre as contribuições do Parfor à prática pedagógica. In: *Revista Educação & Formação*. Universidade Estadual do Ceará. 6(3), <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4646>.

Sotero, N. de A. (2016). *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21779/1/2016_dis_nasotero.pdf.

Souza, H. G. de. (2013). *Contrahegemonia: um conceito de Gramsci?* 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.