

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE/UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO/PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DO SOCORRO LIMA DE MOURA

**“NO REGAÇO DA SELVA”: INTERIORIZANDO A GRADUAÇÃO,
AMPLIANDO O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ACRE PELAS
POLITICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

RIO BRANCO/ACRE

2018

MARIA DO SOCORRO LIMA DE MOURA

**“NO REGAÇO DA SELVA”: INTERIORIZANDO A GRADUAÇÃO,
AMPLIANDO O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ACRE PELAS
POLITICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC, Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão Educacional, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre/UFAC.

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

RIO BRANCO – AC

2018

MARIA DO SOCORRO LIMA DE MOURA

**“NO REGAÇO DA SELVA”: INTERIORIZANDO A GRADUAÇÃO,
AMPLIANDO O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ACRE PELAS
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

EXAMINADORES

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
(Orientador PPGE/UFAC)

Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno
Membro Interno PPGE/UFAC)

Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
(Membro Externo PPGE/UFPI)

Aprovado dia 27 de outubro de 2018

RIO BRANCO - AC

2018

AGRADECIMENTOS

Obrigado, meu Deus, por iluminar o meu caminho durante a realização desta pesquisa. A fé que tenho no senhor foi combustível para minha disciplina, persistência e força. Agradeço todas as bênçãos que recaíram, não só sobre mim, mas também sobre todos aqueles que amo.

Agradeço a meu orientador, professor doutor Mark Clark Assen de Carvalho, pela oportunidade e por ter acreditado que o meu projeto inicial poderia culminar em uma dissertação de mestrado. Possibilitou-me um crescimento intelectual e me incentivou em momentos que a vontade era de desistir.

Agradeço à banca examinadora, professora doutora Ednaceli Abreu Damasceno e o professor doutor Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti pelas valiosas contribuições nos momentos da qualificação e da defesa, bem como pelo incentivo na continuidade dos meus estudos.

Agradeço ao Mestrado em Educação, em especial aos amigos da turma de 2016 e a todos os professores que contribuíram e auxiliaram com muita paciência e acima de tudo competência.

Agradeço aos meus amigos que me apoiaram, compreenderam minhas ausências e ouviram minhas angústias durante o processo de produção. Em especial a Laura Gianne pela revisão.

Agradeço a toda minha família pelo incentivo durante esse período e que encheu meu coração de amor e esperança. Em especial as minhas filhas Nayara, Ana Clara e minha mãe Analia Lima de Moura, pelo apoio e incentivo incondicional, meu porto seguro nos momentos de fraquezas e pela compreensão nos meus momentos de isolamento para os estudos.

RESUMO

O presente estudo buscou identificar, descrever e analisar, a política de interiorização da graduação desenvolvida pela Universidade Federal do Acre/UFAC, contextualizando o conjunto das ações de interiorização da graduação realizadas pela Ufac, sua importância no processo de desenvolvimento e consolidação da instituição, como também, analisando os efeitos dos novos marcos legais da educação nacional sobre a política de formação de professores e a maneira como estes dispositivos repercutiram nas políticas de formação de professores implementadas no Estado do Acre, posteriormente à aprovação da atual LDB (Lei 9.394/96) frente às demandas locais por qualificação de professores e elevação do nível de formação dos docentes da educação básica. Neste sentido, a análise incidiu sobre as principais ações e programas emergenciais de formação de professores que foram implantados no Acre a partir dos anos 2000 com vistas a identificar as ênfases dadas à formação e o contingente de profissionais formados nestas diferentes iniciativas. Os dados, registros e informações levantadas acerca das ações que congregam os programas de interiorização da graduação no Acre foram identificados na própria ambiência institucional da Ufac recorrendo-se à Pró-Reitoria de Graduação/PROGRAD, Diretoria de Programas e Projetos Especiais//DAIPES, Fundação de Apoio ao Ensino, a Pesquisa e a Extensão Universitária no Acre/FUNDAPE, Núcleo de Registro e Controle Acadêmico/NURCA e na Coordenação Institucional do PARFOR. O estudo ora realizado se caracteriza como de natureza documental e de revisão bibliográfica sendo que esta segunda repousa sobre as políticas públicas de formação de professores cujas referências preliminares são Oliveira (2012), Freitas (2012,2014), Freitas (1999), Brzezinski (2008), Cury (2012), Davies, (2009), Gatti (2008, 2010), Gatti, Barreto e André (2011), Ball (2004, 2006), Oliveira (2007), coadjuvadas com algumas análises acerca da política educacional no Estado do Acre cujas referências de análise foram os estudos de Carvalho (2004, 2009, 2013.), Almeida Junior (2006), Bezerra (2009); Albuquerque Neto (1999), Santos (2015) e Martins (2015). Os resultados apontaram para a necessidade premente de priorizar políticas educacionais de formação docente, mesmo as de caráter emergencial, para enfrentar as demandas progressivas que se apresentam nas redes públicas de ensino acreanas em tempo de ampliação do acesso à educação básica, além de se configurarem como estratégias de expansão da interiorização do ensino de graduação e de democratização do acesso à educação superior. A investigação constatou ainda que nas circunstâncias atuais o PARFOR pode ser considerado uma ação de relevância para a formação do professor em efetivo exercício

na rede pública resguardados os muitos entraves em tempos de descontinuidade das ações por parte da agência que fomenta o programa. Com a pesquisa foi possível avaliar os documentos orientadores do programa de interiorização da graduação no Acre e do PARFOR, bem como compreender historicamente o processo de desenvolvimento da formação de professores no Brasil e no Estado do Acre, evidenciando o papel que governo e agências formadoras podem desempenhar no enfrentamento às carências de professores qualificados para suprirem necessidades da escola de educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas e Programas Educacionais. Interiorização da Graduação no Acre.

ABSTRACT

This study aimed at identifying, describing and analyzing the undergraduate internalization policy developed by the Federal University of Acre / UFAC, contextualizing all the undergraduate internalization actions carried out by UFAC, its importance in the process of development and consolidation of the institution, as also analyzing the effects of the new legal frameworks of national education on teacher education policy and the way in which these devices had repercussions on teacher education policies implemented in the State of Acre after the approval of the current LDB (Law 9.394 / 96) in response to local demands for teacher qualification and raising the level of training of primary education teachers. In this sense, the analysis focused on the main actions and emergency teacher training programs that were implemented in Acre from the 2000s onwards to identify the emphasis given to the training and the contingent of professionals trained in these different initiatives. The data, records and information collected about the actions that congregate the undergraduate internationalization programs in Acre were identified in the institutional ambience of UFAC, using the Pro-Rector's Office for Graduation / PROGRAD, Special Programs and Projects Directorate // DAIPES, Foundation for Support to Teaching, Research and University Extension in Acre / FUNDAPE, Nucleus of Registration and Academic Control / NURCA and in the Institutional Coordination of PARFOR. The present study is characterized as a documentary nature and a bibliographical review, and this second one rests on the public education policies of teachers whose preliminary references are Freitas (2012), Freitas (1999), Brzezinski 2008), Cury (2012), Davies (2009), Gatti (2008, 2010), Gatti, Barreto and André (2011), Ball (2004, 2006), Oliveira (2007), supported by some analyzes about educational policy in the State of Acre, whose references were analyzed by Carvalho (2004, 2009, 2013.), Almeida Junior (2006), Bezerra (2009); Albuquerque Neto (1999), Santos (2015) and Martins (2015). The results pointed to the urgent need to prioritize educational policies for teacher education, even those of an emergency nature, in order to face the progressive demands that are present in public schools of education at the time of increasing access to basic education, besides being configured as strategies to expand the internalization of undergraduate education and democratization of access to higher education. The investigation also found that in the current circumstances PARFOR can be considered an action of relevance for the formation of the teacher in effective exercise in the public network sheltering the many obstacles in times of discontinuity of the actions by the agency that foment the program. With the research it was possible to evaluate the guiding documents of the undergraduate internalization program in Acre and PARFOR, as well as to

understand historically the process of development of teacher education in Brazil and in the State of Acre, highlighting the role that government and training agencies can to meet the needs of qualified teachers to meet basic school needs.

Palavras-chave: Teacher training. Educational Policies and Programs. Graduation internalization in Acre.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	REFERÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE O ESTUDO DA MATEMÁTICA.....	20
QUADRO 02	DISPOSITIVOS LEGAIS QUE REFERENCIAM EDUCAÇÃO NACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	22
QUADRO 03	DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS – UFAC.....	23
QUADRO 04	MEDIDAS JURÍDICO-ADMINISTRATIVAS DO GOVERNO LULA DA SILVA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	66
QUADRO 05	PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	77
QUADRO 06	PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – CURSO DE PEDAGOGIA MUNICÍPIOS ATENDIDOS E NÚMERO DE TURMAS.....	87
QUADRO 07	PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – CURSO DE PEDAGOGIA.....	88
QUADRO 08	PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM SERVIÇO (2000-2011).....	92
QUADRO 09	DEMONSTRATIVO/PARFOR 2013.....	102
QUADRO 10	DEMONSTRATIVO DO QUANTITATIVO DAS NOVAS TURMAS POR MUNICÍPIO / PARFOR.....	108
QUADRO 11	OS DADOS NUMÉRICOS DO PARFOR ACUMULADOS DESDE SEU LANÇAMENTO, EM 2009.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACT	Acordos de Cooperação Técnica
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CF	Constituição Federal
CEF	Conselho Federal de Educação
CEFAMS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho dos Secretários de Estado de Educação
CONSU	Conselho Superior Universitário
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EXPANDIR	Programa de Expansão da Educação Superior Pública
FMI	Fundo Monetário Internacional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDAPE	Fundação de Apoio ao Ensino, a Pesquisa e a Extensão Universitária no Acre
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ForGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNE	Plano Nacional de Educação
PREAL	Programa de Promoção da Reforma da América Latina
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação Diretoria de Ensino
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SAE	Sistema de Administração Escolar
SEE	Secretaria de Estado da Educação do Acre
UAB	Universidade Aberta
UFAC	Universidade federal do Acre
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

SUMÁRIO

1 CAMINHANDO PELA FLORESTA: ENCONTRANDO E ABRINDO PISTAS!	11
2 NAVEGANDO EM ÁGUAS TURVAS NO CAMPO DA POLITICA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
2.1 Entre veredas e varadouros: considerações sobre a formação de professores na legislação educacional brasileira	25
2.2 Na confluência dos rios: debates, dilemas e impasses na/da formação de professores	34
3 INTERLIGANDO AS MARGENS: A AÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE NO CONTEXTO DA INTERIORIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS	52
3.1 No balanço das águas: cenários da educação superior no Brasil e no Acre	52
3.2 O desembocar das águas: os investimentos na formação do magistério da educação básica na educação superior em contexto acreano	69
3.3. Margem esquerda à margem direita: a travessia feita pelos Programas Especiais de Formação de Professores para a educação básica na UFAC	77
4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PARFOR EM TERRAS DE GALVÉZ	96
4.1 Diretrizes e Orientações Gerais do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR	98
CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS	112

1 CAMINHANDO PELA FLORESTA: ENCONTRANDO E ABRINDO PISTAS!

Caminhando pela floresta, o presente estudo buscou identificar, descrever e analisar, a política de interiorização da graduação desenvolvida pela Universidade Federal do Acre/UFAC, contextualizando o conjunto das ações de interiorização da graduação realizadas pela Ufac, sua importância no processo de desenvolvimento e consolidação da instituição, como também, analisando os efeitos dos novos marcos legais da educação nacional sobre a política de formação de professores e a maneira como estes dispositivos repercutiram nas políticas de formação de professores implementadas no Estado do Acre, posteriormente à aprovação da atual LDB (Lei 9.394/96). Os referidos programas passaram a ser oferecidos mediante parcerias institucionais estabelecidas entre o estado, os municípios com a Universidade e objetivavam formar os professores em nível superior e elevar os índices de qualidade na educação básica.

No período pós-LDB, no final da década de 1990, desencadeou-se no Brasil um amplo debate sobre a formação dos professores e, em decorrência, houve, por um lado, a busca e oferta de cursos e programas emergenciais de formação de professores por diferentes instituições e formatos e modalidades distintas (presenciais, a distância, em instituições públicas e particulares, financiados pelos governos e prefeituras municipais, custeados pelos(as) próprios(as) professores(as) que buscavam formação superior) e, por outro, um processo consistente e consequente de críticas por parte das instituições do campo da formação de professores mormente às tentativas de se retirar das Universidades o papel por elas exercido na formação de professores, a criação dos falidos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores que em tese deveriam assumir a oferta de programas e cursos especiais de formação inicial, na modalidade em serviço, destinados aos docentes das redes públicas de ensino, nos estados da federação.

O Acre foi um desses estados que intensificou suas políticas públicas educacionais com programas especiais de formação de professores em serviço. Fazendo um balanço das políticas nos anos de 1990 e visando atender às determinações da LDB, o Estado, em regime de parceria passou a formular e executar programas especiais com o objetivo de formar os professores da educação básica.

Existem estudos¹ que revelam que uma das consequências mais imediatas desses programas foi a redução de mais de 60% no número de professores da rede estadual com formação no ensino fundamental e, conseqüentemente, uma elevação em mais de 50% no número de professores com formação no ensino médio e superior.

¹ Para maiores informações estudos de Brzezinski (2008), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2013-2014).

Cabral (2010), por exemplo, revela que os dados da rede pública de ensino acreana em 2006 indicavam que o percentual dos professores que atuavam no meio urbano da rede estadual de ensino e que possuíam apenas o nível fundamental, completo ou incompleto, passou de 3% para 0%. Dos que tinham somente o nível médio, com ou sem habilitação em magistério, houve redução de 93% para 49% e, por fim, o número de professores com o nível superior teve um crescimento, passando de 4% para 51%. O nível de formação dos professores que atuavam no meio rural do estado também apresentou elevação, pois o número dos que possuíam apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto, caiu de 57% para 12%; o índice dos que possuíam o nível médio, com ou sem habilitação em magistério, subiu de 40% para 80%. Com relação ao nível superior, também cresceu, indo de 3% para 8% (CABRAL, 2010).

Vale ressaltar que apesar dos avanços com relação ao nível de formação, ainda se verifica no estado situações díspares relacionadas à formação de profissionais para o magistério na educação básica. De um lado, os cursos de licenciatura foram fortemente interiorizados conforme necessidade da população interiorana do estado e financiamentos firmados com o Governo do Estado e Prefeituras envolvidas. Assim, nós, professores, somos parte desse processo de mudança e contribuímos com a discussão e realização de tal processo para assegurar maior equidade no cenário educacional.

No contexto econômico, político e social sobre o qual a análise incide a formação de docentes na educação superior para atuar na educação básica representa, na atualidade, um dos mais significativos desafios a serem enfrentados seja pelos gestores públicos, seja pela instituições que ofertam educação superior pública, o que no caso em questão repousa sobre a Universidade Federal do Acre/UFAC sobretudo nas duas últimas décadas. Assim, o trabalho pretende realizar uma análise documental sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente em meio processo de implantação de programas e cursos especiais de formação inicial, na modalidade em serviço após aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96).

O Programa de Interiorização da Universidade Federal do Acre e suas repercussões no que se refere à elevação do contingente de docentes com formação na rede pública de ensino com ênfase especial ao conjunto das iniciativas levadas a efeito pelo Ufac a partir da implementação de programas especiais de formação de professores para a educação básica até se chegar as ações ensejadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR nos termos do Decreto 6755/2009.

Esse movimento terá como pano de fundo a compreensão de que entre o final da década de 1980 e início dos anos de 1990, focalizou-se uma política inicial e continuada de formação

de professores destinada a “[...] aumentar o nível de satisfação das ‘necessidades básicas de aprendizagem’, pilar do plano de ação Educação Para Todos, que fundamentou em nosso país, o Plano Decenal” (FREITAS, 2004, p. 90).

Nesse particular se salienta que a LDB definiu os níveis de qualificação para atuação docente na educação básica, assim como o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 (Lei n. 10.172/2001), cuja missão primordial é contribuir para o desenvolvimento do país e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional verifica-se a necessidade da expansão da educação superior, o que se constitui em estratégia para as articulações e desenvolvimento de um projeto de nação que aprofunde a cultura nacional em todas as suas formas de expressão, quanto para a promoção do desenvolvimento social, político e econômico do país, valorizando a participação dos seus cidadãos.

Como também a necessidade de formação dos professores como um dos maiores desafios a serem superados e estabeleceu metas para a ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio, aspecto que também está configurado no atual PNE, lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que expressa tal preocupação com a qualificação docente para a educação básica em duas das vinte metas que o compõem.

No Plano Nacional de Graduação essas preocupações também foram observadas conforme manifestação do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD (2004, p. 22) quando explicita que:

Ser a elevação de escolaridade da população brasileira incluindo a expansão da educação superior, questão estratégica, tanto para desenvolver a competência nacional em ciência e tecnologia condição essencial para o desenvolvimento sustentável e não subordinado, como para assegurar a elevação da qualidade de vida da população e a redução da exclusão sociocultural.

No caso específico da Universidade Federal do Acre/UFAC não poderia ser diferente a considerar que conforme verificado em documentos oficiais como resoluções, pareceres e planos de políticas de educação, ainda se faz necessário e de forma premente a expansão da educação superior, assim como a evolução da qualidade do ensino na educação básica, sendo que tal questão deve constituir-se em preocupação permanente das instituições em especial da UFAC que é a única universidade pública existente no Estado.

No estado do Acre, a Universidade Federal do Acre (UFAC), única instituição de ensino superior pública que forma profissional nas diversas áreas do conhecimento, isto tem imposto desafios e demandas cada vez maiores, no que diz respeito à ampliação e oferta de vagas e à

formação de profissionais qualificados para fazer frente às necessidades do desenvolvimento econômico, social, cultural e educacional da região. No âmbito da pesquisa, tem produzido conhecimentos científicos por meio de projetos de pesquisa articulados com a sociedade, via extensão.

No âmbito do ensino, tem sólida atuação na formação de professores para atuarem nas redes estaduais, municipais e particulares e isto cresceu nos últimos oito anos. Até 1972, as atividades acadêmicas da UFAC estavam sediadas em Rio Branco. Hoje, a Universidade oferece 42 cursos de graduação nos Campus de Rio Branco e Cruzeiro do Sul. A partir de 1973, iniciou-se o Programa de Interiorização do Ensino de Graduação no intuito de descentralizar suas atividades acadêmicas e minimizar as dificuldades da população interiorana do Acre, no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. (UFAC, 2011-2014)

Em uma perspectiva histórica levando-se em consideração principalmente às exigências da reforma do ensino de 1º e 2º graus, processadas através da Lei Federal n.º 5.692/71, a UFAC foi solicitada, através dos cursos de Licenciaturas e de Pedagogia, para promover a qualificação dos professores dos municípios do interior do Estado firmando convênios e parcerias com a Secretaria de Educação do Estado do Acre. Já no ano de 1973, para promover um curso de licenciatura de 1º grau, em regime parcelado², nas áreas de Letras, Pedagogia, Estudos Sociais e Ciências. Essa experiência seria repetida em 1976, quando mais um convênio UFAC/SEC foi firmado visando dar sequência à qualificação dos profissionais da educação em exercício nos municípios acreanos. (UFAC, 2006)

De 1981 a 1983 (segunda etapa do Programa), iniciaram-se os cursos parcelados de licenciatura curta³, nas áreas acima citadas nos Vales do Acre e Juruá, habilitando 164 (cento e sessenta e quatro) professores. No Vale do Acre o município de Xapurí foi eleito como sede das atividades acadêmicas concentrando professores dos municípios de Sena Madureira, Brasília e vilas circunvizinhas. (UFAC, 2006)

De 1986 a 1993 (terceira etapa do Programa) habilitou-se 706 (setecentos e seis) professores, dos quais 385 (trezentos e oitenta e cinco) em Cursos Parcelados de Licenciatura Curta em Pedagogia e Letras, 232 (duzentos e trinta e dois) em Cursos Parcelados de

² A nomenclatura “cursos parcelados” trabalham as disciplinas em bloco e em determinados períodos do ano, preferencialmente no período de recesso escolar (Carvalho, 1997, p.94)

³ As licenciaturas curtas surgiram no país a partir da Lei n. 5.692/71, em 1971, num contexto em que passou-se a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores. A implantação inicial desses cursos, deveria se dar prioritariamente nas regiões onde houvesse uma maior carência de professores. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/licenciatura-curta/>>.

Licenciatura Plena em Pedagogia e Letras, oferecidos nos municípios de Xapurí, Brasiléia, Sena Madureira, Feijó, Tarauacá e 109 (cento e nove). (UFAC, 2006)

Outra ação importante realizada pela UFAC no campo da formação de professores e na perspectiva de consolidação da interiorização da graduação repousa na implantação do Curso Regular de Licenciatura em Letras, no município de Cruzeiro do Sul, criado através da Resolução nº. 03, de 07 de abril de 1989, do Conselho Universitário – CONSU, com entrada anual via concurso vestibular. No ano de 1993 foi implantado o Curso Regular de Pedagogia em Cruzeiro do Sul, através da Resolução nº 08, de 30 de julho de 1992 - CEPEX.

A oferta e manutenção destes cursos regulares no segundo maior município acreano também é resultado de ação conveniada. A consolidação destes dois cursos pode ser apontada e reconhecida como o berço de surgimento do campus da UFAC, denominado de Campus Floresta, que atualmente oferta dez cursos de graduação com quadro permanente de pessoal docente e técnicos administrativos para fazer frente as atividades de gestão acadêmica e administrativa do referido Campus.

Em 1995 foram implantados dois Cursos Modulares, em caráter temporário: em Xapurí, Licenciatura Plena em História e em Brasiléia, Licenciatura Plena em Geografia, além de um Curso Parcelado no município de Tarauacá – Licenciatura Plena em Letras, atendendo um grupo de 150 (cento e cinquenta) alunos naqueles municípios. No segundo semestre de 1996 foram aprovados e iniciados três cursos para os municípios de Feijó, Plácido de Castro e Sena Madureira. Licenciatura Plena em História (regime modular), Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Letras, (regime parcelado), respectivamente.

No que se refere ao formato da formação de professores o modelo adotado pela UFAC nos municípios acreanos tornou-se referência. Conforme Secretaria de Educação Superior – SESU do Ministério da Educação/MEC, em matéria escrita por Ionice Lorenzoni e publicada no portal <http://portal.mec.gov.br>, em 07 de novembro de 2008.

Segundo Haddad (2008): “O Acre é referência de organização da Educação Pública. O estado tem um rumo definido. O desafio da Universidade é propor novos projetos que valorizem a enorme biodiversidade e a segurança ambiental da região, áreas onde o conhecimento tem peso fundamental”. Assim é que se pode considerar que a consolidação da UFAC como única Universidade Pública existente no Estado do Acre tem muito a ver com o fomento das ações voltadas para formar professores no interior do Estado, ou seja, com as políticas de formação de professores as quais vêm possibilitado a elevação do nível de formação dos professores acreanos e a melhoria progressiva da qualidade da educação básica principalmente em localidades de difícil acesso, através da consolidação da interiorização dos cursos superiores da UFAC.

Em sua tese de doutorado Albuquerque Neto (1999) comenta que,

a consolidação da interiorização dos cursos superiores da UFAC tem, no Governo Collor de Mello, um marco decisivo, menos pela preocupação em si com o ensino superior, e mais pela ênfase que esse governo colocava nos custos financeiros das instituições de ensino superior e a necessidade de se aumentar a sua eficiência e diminuir os custos operacionais, sob pena de “enxugamento” do quadro de pessoal docente e administrativo das universidades brasileiras que não apresentassem um plano de expansão de vagas. A UFAC, compelida pelas exigências federais, buscou na interiorização uma via alternativa de, em parceria com o Governo do Estado e Prefeituras Municipais, dar uma resposta rápida às exigências do MEC. (ALBUQUERQUE NETO, 1999, p. 220-221).

Articulada à vontade política, além de responder pela formação de todos os professores que já estavam em exercício no magistério sem a formação superior, foram intensificadas as ações de graduação da Universidade Federal do Acre - UFAC no interior do Estado no ano de 2001.

Postas estas considerações mais gerais acerca das ações de interiorização da graduação no Estado do Acre feitas pela Universidade Federal do Acre//UFAC se ressalta que, nesse contexto, o presente estudo tem por objeto as Políticas públicas de formação de professores no Estado do Acre cuja proposta de investigação se insere na Linha 1: Políticas e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC. Objetiva realizar uma análise dos programas emergenciais de formação pós LDB ancorada na política de interiorização da graduação desenvolvida pela única Universidade Federal, pública e gratuita do estado, a UFAC.

Assim sendo se considera que este trabalho sobre a formação docente não é somente a análise de uma amostra ou experimento. Em perspectiva pode ser visto como um instrumento útil para repensar alguns temas que têm norteado a ação institucional frente às demandas do desenvolvimento e do contexto histórico-social, político e cultural que demarcam e configuram a especificidade da experiência acreana com destaque para a ação de sujeitos e entidades públicas.

Por outro lado, o interesse pela temática e a pretensão em realizar uma pesquisa sobre a formação de professores no estado do Acre a partir da experiência com a oferta de programas emergenciais de formação de professores se mescla a interesses difusos e que se entrelaçam em diferentes momentos de minha formação na graduação Pedagogia, em cursos de especialização ofertados pela UFAC e de minha inserção no magistério, seja na educação básica, seja na educação superior.

Na educação superior atuei em diferentes momentos como professores substituta no Centro de Educação, Letras e Artes/CELA ministrando aulas em cursos de licenciatura e a partir desta imersão tive a oportunidade de participar como formadora nos programas especiais de formação de professores aspecto que pelas vivências, experiências, lugares, realidades, contextos, pessoas, sujeitos e práticas despertou-me o interesse em aprofundar o conhecimento sobre as ações de graduação da Universidade Federal do Acre – UFAC, no interior do estado do Acre por meio dos programas especiais de formação de professores.

Assim, este estudo tem me proporcionado uma profunda reflexão sobre a formação docente, sobretudo pelo fato de o mesmo ser inspirado não somente pelo movimento tradicional da formação de professores, mas por perspectivas atuais em torno do social, do acadêmico, do cultural, do formativo e da singularidade da ação da UFAC frente aos desafios da realidade geográfica da fronteira acreana/amazônica em se fazer chegar formação presencial aos mais longínquos recantos do território acreano, aonde o professor da educação básica está, ou seja, em espaços rurais, às margens dos rios, igarapés e estradas vicinais da Amazônia Ocidental, em escolas com estrutura física precária, em classes multisseriadas e em regime de trabalho com contratação provisória fato que concorre para conferir autenticidade ao estudo pretendido e mobilizar meus esforços acadêmicos para pôr em destaque o conjunto destas experiências.

No decurso de desenvolvimento do trabalho procuraremos discutir em que medida a intensificação das políticas de formação de professores no Brasil a partir da aprovação de um novo marco normativo na década de 1990 influenciou o cenário local e serviu de parâmetro para produzir novas determinações que produziram alterações nas formas de absorver e atender a demanda reprimida por formação de professores no estado do Acre.

Nessa perspectiva nos interessa compreender como os agentes da política local definiram prioridade, pactuaram convênios e definiram as bases política de formação de professores da educação básica no Acre considerando as características regionais especialmente no que se refere às dificuldades de acesso e de oferta da educação superior. Para tanto, a pesquisa se assentará em documentos institucionais elaborados pelas instituições parceiras para consubstanciar as propostas que foram executadas a partir dos anos 2000 pela UFAC no plano da formação de professores. Com o seguinte problema:

Quais as ações de interiorização da graduação que foram concebidas e implementadas pela UFAC frente aos desafios da exigência de formação superior aos professores da educação básica?

Neste particular retomo novamente algo já explicitado aqui para pontuar que o presente trabalho tem como objetivo geral:

- Identificar, descrever e analisar, a política de interiorização da graduação desenvolvida pela Universidade Federal do Acre/UFAC, contextualizando o conjunto das ações de interiorização da graduação realizadas pela UFAC, sua importância no processo de desenvolvimento e consolidação da instituição, como também, analisando os efeitos dos novos marcos legais da educação nacional sobre a política de formação de professores e a maneira como estes dispositivos repercutiram nas políticas de formação de professores implementadas no Estado do Acre, posteriormente à aprovação da atual LDB (Lei 9.394/96).

Neste sentido foram definidas algumas questões de estudo que servirão para nortear os rumos da pesquisa e funcionarão como eixo condutor da discussão e da análise que se pretende realizar:

- Quais os efeitos que tiveram as ações de interiorização da graduação realizadas pela UFAC sobre a formação inicial de professores que atuam na educação básica no Estado do Acre a partir da aprovação da atual LDB?
- Contextualizar o conjunto das ações de interiorização da graduação realizadas pela UFAC e sua importância no processo de desenvolvimento e consolidação da instituição;
- Quais estratégias, ações, iniciativas, programas e formatos de formação foram executados pelas instituições públicas no Estado do Acre para expandir a oferta de cursos de licenciatura para os professores da rede pública de ensino a partir dos anos 2000?
- Destacar a ação dos entes públicos no Estado do Acre na conjugação de esforços frente aos desafios de expandir a formação superior de professores a partir dos programas emergenciais de formação inclusive aquelas que tomam forma no contexto de implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /PARFOR?

A partir da formulação do objetivo geral decorrem, por extensão, os seguintes objetivos específicos para o estudo que ora se estrutura:

- Identificar os novos marcos legais da educação nacional sobre a política de formação de professores implementada no Estado do Acre frente às demandas locais por qualificação de professores e elevação do nível de formação dos docentes da educação básica;
- Descrever e analisar as principais ações e programas emergências de formação de professores que foram implantados no Estado do Acre a partir dos anos 2000.

- Identificar as ênfases dadas à formação e o contingente de profissionais formados nestas diferentes iniciativas;

Para realização do estudo a abordagem se dará fundamentalmente a partir de um levantamento bibliográfico e pesquisa documental. Essa delimitação deveu-se inclusive à limitação do tempo e a quantidade de documentos que deveriam ser identificados e analisados os quais deveriam nos auxiliar a compor um escopo geral do conjunto das ações de formação de professores para a educação básica e que a UFAC passou a fomentar a partir da aprovação da atual LDB.

Considerando as questões de natureza teórica e metodológicas que estão no escopo mais geral do presente estudo e que serviram de referências para fundamentar a análise pretendida se organizou um quadro síntese no qual constam autores, obras e/ou textos que subsidiam as discussões sobre política educacional e formação de professores no Brasil. Este recurso didático concorre para explicitar e justificar parte das ênfases e das referências que compõem a estrutura do texto e as análises dela decorrentes conforme se explicita no quadro 01.

QUADRO 01- REFERÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE O ESTUDO DA TEMÁTICA

(Continua)

Autor	Obra e/ou Texto de Referência	Sinopse
Brzezinski (2008)	Pedagogia, pedagogos e formação de professores.	Faz uma incursão pela história da educação e destaca a constituição do Curso de Pedagogia no Brasil
Carvalho (2004, 2009)	Professores para as séries iniciais: o dilema da eterna transitoriedade.	Aborda a questão da indefinição do nível de formação dos professores dos anos iniciais e situar algumas iniciativas da UFAC no campo da formação docente
Gatti e Barreto (2009)	Professores do Brasil: impasses e desafios	Discute a política de formação de Professores no Brasil
Mainardes (2009)	Análise de políticas educacionais: breves considerações teóricas metodológicas	Apresenta algumas considerações teóricas metodológicas sobre a análise de políticas educacionais
Dourado (2015)	Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios	Situa o processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica.
Gatti (2013-2014)	A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas	Aborda a questão da formação inicial de professores para educação básica nas de graduação

(Continuação)

Malanchen e Viera (2006)	A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente	Discute questões relativas á política de formação de professores implementadas no Brasil a partir de 1990 e seus desdobramentos
Freitas (2007)	A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada	Examina as políticas e programas no campo da formação de professores
Santos (2008)	Formação Docente: Políticas e processos	Discute as diferentes orientações subjacentes às reformas educacionais que ocorrendo no Brasil e seu impacto na formação docente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Oliveira (2007) argumenta que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Os textos analisados nos deram suporte e embasamento na construção de uma reflexão crítica frente às mudanças educacionais da contemporaneidade sobre a formação de professores no Brasil e no Estado do Acre. A pesquisa bibliográfica nos forneceu bases teórica e conceitual necessária ao aprofundamento e compreensão da temática investigada.

O *locus* de realização da pesquisa empírica com vistas ao levantamento de dados e informações acerca das ações que congregam o programa de interiorização da graduação no Acre foi a própria ambiência institucional da UFAC recorrendo-se à Pró-Reitoria de Graduação/PROGRAD, Diretoria de Programas e Projetos Especiais//DAIPES, Fundação de Apoio ao Ensino, a Pesquisa e a Extensão Universitária no Acre/FUNDAPE, Núcleo de Registro e Controle Acadêmico/NURCA, Centros Acadêmicos e Coordenações de Cursos envolvidos nas iniciativas efetivadas no período delimitado para o estudo.

Na análise dos documentos deve-se avaliar o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político-econômico-cultural do autor e daqueles a quem foi destinado. De acordo com Oliveira (2007) “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como

filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007).

O mesmo movimento operado em relação a uma síntese geral das referenciais que nos auxiliaram na abordagem do tema “política educacional e formação de professores”, foi adotado de forma análoga para situar alguns documentos e atos legais que servirão também de base e móvel para se estabelecer relações com as metas constantes nos dois últimos Planos Nacionais de Educação, o PNE de 2001 e o PNE de 2014, respectivamente, sobre a questão da formação de professores da educação básica no Brasil e sobre os documentos institucionais – UFAC, conforme os quadros a seguir.

QUADRO 02 - DISPOSITIVOS LEGAIS QUE REFERENCIAM A EDUCAÇÃO NACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Base Legal	Objeto	Referência/Instituição Responsável
LDB 9.394/96	Define Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996	Congresso Nacional
PNE 2001 Lei nº. 10.172/2001	Dispõe de um conjunto de metas e estratégias para o desenvolvimento da educação nacional	Congresso Nacional
PNE 2014 Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014	Dispõe de um conjunto de metas e estratégias para o desenvolvimento da educação nacional.	Congresso Nacional
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura	CNE
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – PARFOR	Reafirma a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica como objetivo atender à LDB	CNE
Lei nº 11.502, de julho de 2007	Conferiu à CAPES a responsabilidade também pela formação de professores da educação básica.	Congresso Nacional
Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.	CNE

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

No quadro 03 expomos os documentos institucionais da UFAC, os quais foram analisados durante a pesquisa, principalmente os planos de desenvolvimento institucional como

as resoluções que aprovaram os projetos de interiorização e criação de cursos de licenciatura no interior. Os referidos documentos se configuraram como fonte de embasamento para composição da análise pretendida. No quadro são demarcadas as bases legais, o objeto do documento e a instituição responsável.

QUADRO 03 - DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS – UFAC

Base Legal	Objeto	Instituição Responsável
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2006-2014	Apresenta o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Acre	UFAC
Resolução nº 05, de 10 de abril de 1990.	Aprova o projeto de Interiorização da UFAC, nos municípios de Xapuri, Brasiléia e Tarauacá.	CEPEX ⁴
Resolução nº 02, de 11 de abril de 1990.	Dispõe sobre a criação de Curso em Regime Parcelado de Licenciatura Plena em Letras e Pedagogia, nos municípios de Xapuri, Brasiléia e Tarauacá.	CONSUL ⁵
Resolução nº 04, de 23 de outubro de 1991.	Aprova implantação de Cursos de Licenciatura Plena no interior do Estado, Regime Parcelado – em Pedagogia e Letras, nos municípios de Sena Madureira e Feijó.	CEPEX
Resolução nº 10, de 30 de outubro de 1991.	Cria Curso de Licenciatura Plena no interior do Estado, regime Parcelado – em Pedagogia e Letras nos municípios de Sena Madureira e Feijó.	CONSUL
Resolução nº 05, de 18 de agosto de 1992	Dispõe sobre a criação de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em caráter regular, no município de Cruzeiro do Sul.	CONSUL
Resolução nº 08, de 07 de outubro de 1992.	Dispõe sobre a criação dos Campi da UFAC, nos municípios de Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó, Sena Madureira, Xapuri e Brasiléia para desenvolvimento de suas atividades de caráter permanente no interior, com vinculação direta a reitoria.	CONSUL
Resolução nº 07, de 30 de outubro de 1992.	Dispõe sobre a reformulação da Grande Curricular do Curso de Pedagogia.	CEPEX
Resolução nº 08, de 30 de julho de 1992.	Aprova o projeto de Criação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em caráter regular, no município de Cruzeiro do sul.	CEPEX

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

⁴ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPEX.

⁵ Conselho Universitário- CONSUL.

Para a organização e sistematização da pesquisa foram definidos e seguidos alguns passos e procedimentos visando responder às questões de estudos e aos objetivos propostos:

- 1) O estudo tem início a partir de uma revisão bibliográfica sobre as políticas públicas de formação de professores cujas referências preliminares são Oliveira (2012), Freitas (2012,2014), Freitas (1999), Brzezinski (2008), Cury (2012), Davies, (2009), Gatti (2008, 2010), Gatti, Barreto e André (2011), Ball (2004, 2006), Oliveira (2007);
- 2) Na sequência foi abordado a política de formação de professores implementada pelo governo do estado do Acre para atender a demanda local cujos referencias de análise são os estudos de: Carvalho (2004, 2009, 2013.), Almeida Junior (2006), Bezerra (2009); Albuquerque Neto (1999), Santos (2015) e Martins (2015);
- 3) Levantamento de documentos institucionais;
- 4) Leitura e análise de documentos identificados na pesquisa: resoluções, pareceres, coletâneas, atas, projetos, relatórios e outros documentos que sirvam de embasamento para a configuração da política educacional acreana.
- 5) Análise de projetos e programas de interiorização da graduação e levantamento de dados quantitativos que corroboram para demonstrar a evolução dos níveis de formação dos professores acreanos em intersecção com as políticas de formação implementadas.

Diante das questões apresentadas a presente dissertação tem sua estrutura organizada e sedimentada em seções conforme caracterização abaixo:

Essa primeira seção apresenta os elementos gerais que configuram o estudo que se pretende realizar demarcando desde a questão de estudo, os objetivos, a metodologia da pesquisa com destaque para a natureza do estudo, as fontes teóricas e documentais que servirão de referências analíticas para composição da análise pretendida.

A segunda seção, organizada a partir de uma revisão de literatura que mescla autores de referência e documentos de política, se propõe a apresentar em linhas gerais alguns aspectos que do ponto de vista da abordagem sócio histórica demarcam questões atinentes a política educacional e suas implicações sobre o campo da formação de professores no Brasil, objetivando ressaltar neste breve retrospecto aspectos que concorrem para delinear aquilo que foi chamando de dilemas, impasses e perspectivas no campo da formação docente no país buscando fazer nesse percurso algumas incursões na questão local, cenário no qual se concentrará as análises.

Por consequência, a próxima seção, a terceira, destinou-se a uma discussão sobre a expansão da Universidade Federal do Acre/UFAC, sua importância no contexto local e de desenvolvimento do Estado com relevo para as questões referentes às primeiras experiências de interiorização das licenciaturas concentradas nos desafios de se fazer chegar formação superior ao interior do Acre.

A quarta seção trata de questões específicas da formação de professores no Estado do Acre tendo como pano de fundo os seguintes balizamentos: as implicações da atual LDB sobre a formação de professores e os demais atos regulamentadores dela decorrentes, a formulação dos programas especiais de formação de professores em parceria entre a UFAC, o Governo do Estado do Acre e as Prefeituras Municipais, destacando a importância das parcerias institucionais para ampliação das ações de interiorização enfatizando ainda o papel e o lugar da formação de professores no contexto mais geral do processo de consolidação da UFAC, o que passam a revelar os atuais indicadores da formação docente no Acre, além dos novos sentidos e significados que presentemente estão atribuídos à formação de professores, mormente a realização do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica/PARFOR, o qual se constitui na atualidade como o maior programa de formação de professores em serviço que está sendo executado pela UFAC.

A quinta seção, a última, será o espaço de apresentação das considerações finais oportunidade na qual serão retomadas algumas das questões centrais que indexaram a realização do estudo além de situar e refletir sobre alguns dos principais achados da pesquisa propriamente.

2 NAVEGANDO EM ÁGUAS TURVAS NO CAMPO DA POLÍTICA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A segunda seção deste estudo, navegando em águas turvas no campo da política de formação de professores foi organizada a partir de uma revisão de literatura que mescla determinadas análises a partir da proposição de autores de referência no campo da formação de professores e de política educacional com informações extraídas de documentos institucionais. O título da seção traz referências às riquezas naturais, mais, ao mesmo tempo, se reporta às dificuldades de acesso existentes na região onde os rios funcionam como se estradas fossem, indicando as veredas e varadouros por onde passaram a formação de professores no Acre.

2.1 Entre veredas e varadouros: considerações sobre a formação de professores na legislação educacional brasileira

Ao se analisar a formação de professores no Brasil amparada sob o olhar da legislação educacional e de políticas públicas torna-se recorrente o fato de que efetivamente nunca houve uma política nacional de formação de professores o que corrobora com a tese de Carvalho (2004) de que não há um consenso quanto ao nível e *locus* específico desta formação.

De acordo com as análises de Saviani (2009) a questão do preparo de professores emerge de forma explícita no País após a independência quando se cogitou a organização da instrução popular. Para o referido autor, ao longo dos últimos dois séculos, é possível distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil a saber:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p 143-144).

Nesse enfoque histórico, a trajetória da formação de professores no Brasil estende-se por seis períodos tendo início com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827

e culminando com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, em 1996, cujas orientações e implicações decorrentes desta legislação se configuram como questões nodais aos interesses do presente estudo conforme será demonstrado nas análises que se sucederão.

Segundo Saviani (2009, p.144) a instrução primária foi colocada sob a responsabilidade das Províncias após a promulgação do Ato Adicional de 1834. Por seu turno estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. Essas escolas eram abertas, fechadas e reabertas periodicamente, tendo uma existência intermitente.

A formação dos professores nas Escolas Normais preconizava uma formação específica, as quais deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. Mas, contrariamente a essa expectativa,

(...) predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. A via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações. (SAVIANI, 2009, p.144).

A partir de 1835, as escolas normais eram fechadas devido ao pequeno número de alunos formados e aos altos custos das mesmas sendo substituída pelos professores adjuntos. Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Mas esse caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859.

Conforme descrevem Gatti e Barreto (2009, p. 37) a formação de professores em cursos específicos no Brasil foi inaugurada no final do século XIX. A formação de professores em cursos específicos é inaugurada no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos.

A necessidade de universalização da instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino concebidos inicialmente como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão para formar professores em grande escala para atuar nas escolas. A solução encontrada, conforme Saviani (2009), “para

equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários”. (SAVIANI, 2009, p. 148)

As primeiras décadas do século XX caracterizam-se pela expansão da industrialização no país momento no qual a necessidade de maior escolarização começou a colocar-se entre os trabalhadores iniciando-se assim uma pequena expansão do ensino. De acordo com Gatti (2009), nos anos 30 do Século XX, deu-se a organização no sistema de ensino, a partir da formação de bacharéis, o chamado esquema 3+1 que consistia na realização durante um ano de um Curso de Didática para obtenção da licenciatura dirigida à formação de docentes para o ensino secundário.

Conforme conclusões de Gatti e Barreto (2009, p.37).

Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Vale salientar que até 1961 todos os cursos, inclusive o de pedagogia, permaneceram com os currículos estruturados pela orientação do esquema “3 + 1”. No caso específico do Curso de Pedagogia essa regulamentação estava contida no Parecer 251/1962 que definia o currículo mínimo para o curso conforme se depreende das questões extraídas do referido documento.

Não há dúvida, de que o sistema ora em vigor representa o máximo que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüentemente formação superior ao nível da graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implementação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida - e comece a ser ultrapassada - talvez antes de 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da educação. O Curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário. (CEF. Parecer 251/62)

Com a promulgação da primeira LDB Lei n.º. 4.024 (em 20/12/1961) ficou definido que competia ao Conselho Federal de Educação - CFE estabelecer os currículos mínimos para os cursos de licenciatura. Esta regulamentação estava presente no Parecer 292/62 que estabelecia que o currículo mínimo dos cursos de licenciatura compreenderia as matérias fixadas para o bacharelado específico, convenientemente ajustado em sua amplitude e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de segundo grau (hoje, ensino médio).

Desta forma fica evidenciada a permanência da dualidade de organização curricular, ou seja, bacharelado e licenciatura e a separação entre formação para atuação nas primeiras séries e atuação nas series subsequentes, pois desde as primeiras décadas do século XX havia se consolidado a formação de professores para o primário (anos iniciais de ensino formal) nas Escolas Normais de nível médio (secundário) e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior (licenciaturas).

Mesmo com aprovação da primeira LDB que pode ser vista como o marco que inaugurou no País o formato de curso de licenciatura para formação de professores, na prática, até os anos 70, pouco se avançou com relação à formação pedagógica e às mudanças estruturais ligada ao antigo esquema 3 + 1, isto é, três anos centrados nas disciplinas especializadas, comuns às do curso de bacharelado e um ano (último ano), as disciplinas preparatórias para a docência. As ênfases que foram mantidas na organização dos currículos dos cursos de licenciatura no bojo da implicações da Lei 4.024/61 e nas reformas educacionais subsequentes reforçaram a clássica polarização presente ainda nos tempos atuais nos cursos de formação de professores, qual seja, formação específica versus formação pedagógica.

A partir das afirmações feitas anteriormente pode-se dizer então que as mudanças ocorridas nos cursos de licenciaturas, ao longo das décadas de 1980 e 1990, foram muito mais na direção de reformular os currículos dos cursos sem, entretanto, observar a necessidade de mudança na estrutura que presidia a formação de professores no interior das instituições sem que fosse superada a “cultura bacharelesca” de pretender formar professores “com algumas tinturas de pedagogia” em uma espécie de arremedo mal feito do antigo esquema 3 + 1 a considerar que neste o sujeito pretendente ao cargo de professore primeiro virava bacharel e depois retornava à Universidade para cursar o “curso de Didática” de duração de 01 anos para obter a licença para docência.

Em tese o advento da licenciatura supostamente aboliria este modelo de organização, porém na prática passou a coexistir as mesmas ênfases secundarizando a importância da formação pedagógica em detrimento da formação nos conteúdos específicos da área de

formação, aspecto que ainda hoje se faz presente na atual maneira de conceber, organizar e realizar a formação de professores no interior das instituições de formação.

Em relação a essa questão Candau (1987) observa que a problemática dos cursos de licenciatura é, em termos gerais, praticamente a mesma desde a sua origem nas antigas Faculdades de Filosofia até os nossos dias. A inexistência de uma proposta global unitária e integrada para estes cursos continua a ser assinalada como seu ponto crítico. A questão da articulação entre a formação do conteúdo específico e do pedagógico continua não resolvida. A chamada integração se limita, na grande maioria das vezes, a procurar uma relação mais adequada de sucessão ou concomitância entre essas duas dimensões da formação. (CANDAU, 1987)

Nessa breve recuperação se destaca ainda que, em 1968, durante o período ditatorial, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária pela lei 5.540, de 28/11/68, definido normas de organização do ensino superior. A referida Lei provocou mudanças nos cursos de formação de professores e na faculdade de Educação a qual conferia a função de formar os denominados especialistas em educação.

Sobre a formação do especialista em educação no curso de Pedagogia, Brzezinski (1994b) analisa que:

[...] os legisladores tinham certeza de que se definia uma política profissional de absorção do egresso pelo mercado de trabalho - o especialista a ser formado pelo curso de Pedagogia já tinha endereço certo: ele ocuparia funções específicas na escola e nos sistemas de educação. Sistemas estes, por sua vez, fracionados em compartimentos pelos princípios da modernização, preconizados pelo modelo econômico que vigia, o que conduziu fatalmente a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico. (BRZEZINSKI, 1994b, p. 61)

As exigências para adequações no campo curricular foram desencadeadas pelo golpe militar de 1964 e foram materializadas por reformas de ensino e mudanças na legislação educacional. A Lei 5.692/71, por exemplo, modificou os ensinos primário e médio, introduzindo a denominação de primeiro e segundo Graus. No caso específico da formação de professores os fundamentos legais que nortearam a organização e estruturação curricular dos cursos de formação de professores estavam assentados nas Leis 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 e respectivas normatizações emanadas pelo antigo Conselho Federal de Educação (CFE).

Gatti e Barreto (2009, p.41) destacam que:

Pela Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil, as escolas normais são extintas e a formação que elas proviam passa a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério. Com essa mudança, a formação perde algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, ensino médio).

A lei 5.692/71 reformulou e reestruturou os ensinos de primeiro e segundo graus, extinguido, por exemplo, as antigas Escolas Normais, espaços originalmente criados para responder pela formação de professores, transformando-as em habilitação específica para o magistério no bojo no processo de compulsoriedade da profissionalização do segundo grau. Em 1982, foi aprovada a Lei nº 7.044/82 que resultou na alteração ao artigo 30 da Lei nº 5.692/71, retirando o caráter obrigatório da profissionalização.

A Habilitação Específica para Magistério passou a permitir as seguintes possibilidades, mas introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, de acordo com a lei:

- a) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau;
- b) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena (BRASIL, 1971).

A reforma do ensino de 1º e 2º graus configurada pela Lei n. 5.692/71 previu a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e, para o Ensino de 2º grau, em cursos de Licenciatura curta, com três anos de duração ou Licenciatura plena, com quatro anos de duração. Para o Curso de Pedagogia, além da formação específica de Magistério, recebeu a atribuição de formar especialistas em Educação, na forma diversificada em diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Não se pode perder de vista que, no Brasil, a partir de 1964, o Estado caracterizou-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Diante dessa nova correlação de poder é que no campo da educação tomou corpo uma série de reformas no campo educacional: Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68) e a reforma do ensino de 1º e 2º graus (lei 5.692/71)

No caso da primeira reforma, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68), definido normas de organização e funcionamento do ensino superior. Durante o período ditatorial, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime milita, ou seja, inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.

Vivenciava-se, à época, um período de fortes ajustes em suas estruturas, por intermédio de leis que confirmaram o aparato coercitivo do estado, legitimando seu poder e autoritarismo por meio da sobreposição do poder Executivo ao Legislativo; o que resultou na educação, especialmente no ensino superior, em várias mudanças, em prol da manutenção da ordem conturbada pela crise educacional no plano interno.

Naquele contexto, a racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos: tem validade em si e por si mesmos. A racionalidade técnica procura sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico. “A pretensa neutralidade técnica é uma farsa que busca camuflar, com racionalidade das divisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos”. (ROMANELLI, 1978, p.221, citado por CARVALHO, 2004, p.44)

Se, por um lado, evidenciam-se avanços com relação ao discurso, o mesmo, não ocorreu com o sistema educacional que continuou e continua excludente e dual, oferecendo um ensino propedêutico que é destinado à classe alta, o qual prepara para Universidade e o ensino profissionalizante destinado à classe desprovida de riquezas considerando que no Brasil, o que hoje chamamos de educação básica, começou a ganhar forma com a formulação da Lei 5.692/71 que imprimiu a extensão da obrigatoriedade escolar, ou seja, os 08 anos de duração do antigo ensino de 1º grau pese o fato de ter imposto a profissionalização obrigatória do 2º grau cuja consequência mais evidente no caso da formação de professores foi a extinção das antigas escolas normais e sua transformação em habilitação profissionalizante.

A formação de professores para as quatro primeiras series do ensino de 1º grau, por conseguinte, passou a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau, denominada “Habilitação Específica para Magistério”. Com a mudança a antiga experiência de formação de professores praticada pelas escolas normais perdeu sua especificidade uma vez que teve que, ao mesmo tempo, ajustar seu currículo ao ensino de segundo grau profissionalizante e realizar a formação de professor, a partir da configuração de um currículo disperso que tornou a parte da formação específica reduzida e de caráter predominantemente tecnicista, ocasionando aquilo que alguns especialistas chamam de descaracterização dessa Habilitação no que se refere à formação para a docência.

Em 1982, o art. 30 da Lei 5.692/71 foi alterado pela Lei n. 7.044/82 a qual manteve a formação na Habilitação do Magistério, porém, além de alterar a ênfase da profissionalização obrigatória, no caso da formação de professores introduziu outras opções formativas para os

docentes dos anos iniciais e finais do antigo ensino de 1º grau para formar docentes que poderiam atuar em outras séries posteriores à quarta série.

Sobre a formação de professores em cursos superiores organizados no modelo de licenciatura curta Borges, Aquino e Puentes (2011) analisam que:

O modelo de Licenciatura curta foi criticado, gerando polêmicas e contraposições de acadêmicos e entidades corporativas, o que levou o Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações de tornar progressivamente em plenas tais licenciaturas curtas. Elas só foram extintas completamente após a promulgação da nova LDB. Ainda em 1982, o Governo interveio na questão da formação de professores e criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), (...). O objetivo foi atenuar os problemas detectados com relação às carências de formação docente. Segundo Pimenta (1995), os Cefams foram se expandindo em número e ofereciam cursos de formação integral, currículos voltados para a formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino e, por isso, conseguiram melhorar a qualidade da formação oferecida. (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011, p.102)

Os CEFAMs foi um projeto que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal”. Mas, apesar dos resultados positivos, o projeto foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas.

Esses centros, que proviam a formação em nível médio, acabaram sendo fechados nos anos subsequentes à promulgação da Lei nº 9.394/96, que transferiu a formação desses professores para o nível superior. Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A partir de 1980, desencadeou-se um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, p. 68 e 79). Com base nesse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (hoje ensino fundamental).

No ano de 1986 o Curso de Pedagogia foi reformulado pelo Conselho Federal de Educação que aprovou o Parecer nº 161 o qual facultava a esse curso oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries. Esse curso, de natureza sempre controversa em vista de seu histórico legal, já havia sofrido reformulações anteriores, dentre as quais destacamos a advinda com a Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária, configurada no Parecer CFE nº 252/1969 e na Resolução nº 2/1969.

Como argumenta Brzezinski (1996), “a estruturação do curso de Pedagogia facilitou a adoção da premissa “quem pode o mais pode o menos”, isto é, se os licenciandos em Pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, por “osmose” adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário (BRZEZINSKI, 1996, p. 45). Disto decorre que a compreensão de que as determinações legais normatizavam a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista de acordo com as orientações do modelo tecnicista.

De acordo com o que analisam Gatti e Barreto (2009, p. 41-42)

De certa forma, resoluções do então Conselho Federal de Educação estipulavam o currículo mínimo a ser cumprido nas licenciaturas em geral, definindo as disciplinas obrigatórias. A estrutura curricular desses cursos privilegiava, sobretudo, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso.

Estudos e análises sobre a formação de professores no Brasil, demarcadas entre os anos de 1960 até o final dos anos 1980, já apontavam problemas, limitações e críticas ao modelo de formação de professores implantado nos cursos de licenciatura no país. Sobre as licenciaturas se considera que: analisam os problemas de formação docente no Brasil, onde percebe-se:

Quanto às licenciaturas nas diversas áreas de conhecimento contempladas no ensino básico, mostra-se que o licenciando ficava entre duas formações estanques, “com identidade problemática: especialista em área específica ou professores? Matemático ou professor de Matemática? Geógrafo ou professor de geografia? Físico ou professor de física?” (GATTI, 1992, p. 71).

Questões essas que ainda se encontram em pauta, uma vez que não foram resolvidas até hoje. Com base nas discussões e estudos à época, esse modelo de formação era fortemente questionado, mas os ajustes feitos aqui e ali pela legislação eram um tanto fragmentados (ALVES, 1992; BRAGA, 1988; ANFOPE, 1992). Configura-se então, pelos documentos publicados (pela legislação, como pelas confederações e associações), a necessidade de uma análise mais profunda e integrada quanto às/ao:

- necessidades formativas diante da situação existente;
- formas de articulação e relação entre formação em disciplina específica, formação educacional geral e formação didática específica, levando em conta os níveis de ensino;
- novas formas de organização institucional que possam dar suporte a essas necessidades e novas formas de articulação; formação dos formadores, ou seja, de pessoal adequadamente preparado para realizar a formação de professores no nível de 3º grau;
- novo conceito de profissionalização dos professores baseado na proposta de um continuum de formação. (GATTI; BARRETO, 2009, p.42)

No cenário nacional, em contexto regional e local, de crítica à política educacional e as heranças deixadas pelos diferentes atos normativos sobre a formação de professores no Brasil

não se pode perder de vista a ação e o papel desempenhado pelo movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação de professores na década de 1980. Na confluência dos rios se analisa os dilemas e impasses na/da formação de professores nos anos 80, cujo período é marcado pela retomada da conquista dos direitos políticos iniciou-se uma nova etapa na história da educação brasileira.

2.2 Na confluência dos rios: debates, dilemas e impasses na/da formação de professores.

Os anos de 1980 no Brasil foram marcados por mudanças significativas na sociedade brasileira que culminaram com a definição de um novo ordenamento político, social e educacional após longo período de ditadura militar, o que possibilitou o surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política, assim como também novos atores no cenário político e social.

Com a retomada da conquista dos direitos políticos iniciou-se uma nova etapa na história da educação brasileira marcada por uma participação mais efetiva dos professores nas questões da educação as quais passaram ser discutida de forma mais democrática e aberta, favorecendo o surgimento e fortalecimento de instituições importantes do campo da formação de professores.

No final da década de 1970 e início dos anos 80, os movimentos sociais em defesa do estado de direito, propiciou a articulação do setor educação em torno de três proposições: a universalização da educação básica, a valorização dos educadores e a gestão democrática. Essas ideias e proposições convergiram para as Conferências Brasileiras de Educação (CBE's) e ganharam visibilidade na sociedade na medida em que, na década de 1980, estes eventos, promovidos por entidades representativas da área, além de congregarem grandes contingentes de educadores, repercutiam na mídia nacional.

Salientamos ainda que o debate sobre a formação dos profissionais da educação tomou grande impulso, sobretudo nas faculdades e centros de educação, em decorrência da mobilização das entidades da área, em especial da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) originada da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), cujo papel mobilizador foi de fundamental importância para a reformulação dos cursos de formação de educadores no país. Inúmeros cursos de pedagogia e licenciaturas foram reformulados nas instituições de ensino superior, particularmente das universidades, ao longo das décadas de 1980 e 1990, no contexto das

mudanças que culminaram na promulgação da Carta Magna de 1988 e na edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394, de 1996), bem como na formulação do Plano Nacional de Educação – PNE (lei n. 10.172, de 2001), os quais incorporaram demandas históricas da sociedade brasileira e dos educadores, em que pesem as contradições observadas nos textos legais.

Conforme Aguiar (2009) o papel das entidades organizadas do campo educacional na definição dessa política, frente às políticas de formação de professores, salienta.

As entidades acadêmicas e sindicais da área de educação tem exercido, de acordo com as suas especificidades, um papel importante no debate nacional sobre a formação e valorização do magistério da educação básica e na formulação e implementação da política educacional, em especial a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum dos Dirigentes das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN). (AGUIAR, 2009, p. 251).

Essas entidades, resguardadas as suas singularidades e especificidades, têm sido interlocutoras legítimas de setores e de instâncias do poder público e da sociedade no que concerne à definição e implementação de políticas de formação e condições de trabalho e salariais, vistas como requisitos imprescindíveis à elevação da qualidade (social) da educação básica no país.

No âmbito das entidades de caráter sindical, vale ressaltar a importância do trabalho de conscientização e mobilização da CNTE no tocante à aglutinação dos professores e professoras da educação básica em torno das bandeiras da valorização profissional, bem como no combate sistemático e incansável às posturas autoritárias e àquelas que veem a educação como mercadoria.

No campo das entidades acadêmicas nacionais, a ANFOPE tem uma trajetória singular por ter se constituído no interior do próprio movimento em defesa da formação do educador, situação que a distingue das demais organizações da área. Neste sentido, pode-se afirmar que a ANFOPE é tributária direta do movimento nacional em prol da formação dos profissionais da educação, que teve seu ápice na década de 1980. (AGUIAR, 2009).

A contribuição dessas entidades (ANFOPE, ANPEd, ANPAE, FORUMDIR e CEDES), para a formação dos professores se efetiva e vão agregando forças para fortalecer a corrente que propugna mudanças substantivas, a curto, médio e longo prazos, nas condições

institucionais e culturais em que transcorre a formação graduada dos docentes que atuam na educação básica.

Desde final da década de 1970, estas entidades defenderem a mesma bandeira no que tange aos profissionais da educação. Ou seja, há consenso entre elas no sentido de que a educação básica requer o exercício de profissionais bem formados, remunerados condignamente e com adequadas condições de trabalho. Insistem, na implementação de uma política de valorização dos profissionais de educação que leve em conta o tripé: formação inicial articulada à formação continuada, condições salariais condignas e planos de carreira. Nas últimas décadas, contudo, é possível observar importantes avanços que são decorrência, em boa parte, da capacidade de pressão dos setores organizados da sociedade que defendem a política de valorização dos profissionais da educação como política de estado.

Certamente a década de 1980 representou para os educadores o marco de crítica e reação ao pensamento tecnicista que marcou o curso de toda a política de educação materializada pelas reformas de ensino implantadas na vigência dos governos militares e que tão fortemente impactaram a organização curricular dos cursos de formação de professores sob a orientação emanada do Conselho Federal de Educação nas décadas de 1960, 1970 e 1980.

De acordo com as análises de Freitas (2013)

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. (FREITAS, 2013, p.139)

É importante ressaltar que a mudança de enfoque na formação de professores expressou, segundo Candau (1987, p. 37) “o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país”. Nesse contexto, ampliou-se bastante o debate sobre a reformulação dos cursos de formação docente.

Em linhas gerais os anos de 1980 foram, então, marcados por um intenso debate sobre a questão da formação de professores. No início, talvez levados pelos ventos da abertura política no país, os autores da época sentiram necessidade de se posicionar contra o antigo modelo de

formação docente, o que precipitou o surgimento de análises até certo ponto ingênuas, fortemente influenciadas pelo viés ideológico.

A reforma na formação de professores está inserida no contexto de construção da hegemonia política do projeto neoliberal, o qual apresenta uma centralidade da responsabilização docente no processo de qualificação da educação que ocorre, em boa medida, a partir dos documentos produzidos pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, que a partir da segunda metade da década de 90 vem interferindo significativamente na definição das políticas públicas, incluindo-se as de educação, notadamente nos países periféricos em um movimento no qual os professores são a peça principal para a implementação reforma educacional.

Conforme evidencia Campos (2004)

As reformas educacionais iniciadas na década de 90, dentre essas a da formação dos professores, relembramos, requerem ser compreendida como parte das ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro que, em consonância com os preceitos da chamada “agenda neoliberal” promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo de educação. Analistas de organismos multilaterais afirmavam, enfaticamente, a existência de um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado do trabalho, descompasso esse, que se expressaria sob a forma da crise que, anacronicamente, atinge os sistemas educacionais. (CAMPOS, 2004, p.2)

Destarte, fica claro que o discurso que permeia os diversos documentos produzidos pelo Banco Mundial para subsidiar as políticas educativas anuncia que o fracasso escolar ocorre não mais por questões econômicas e culturais das famílias ou em virtude das defasagens ou déficits dos alunos, como era denunciado anteriormente, e sim pela desqualificação dos professores, orientando para investimentos na formação inicial e continuada.

Sendo assim Oliveira (2003) destaca que

Os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais das mudanças nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. (OLIVEIRA, 2003, p.32)

Evidencia-se que as questões conjunturais, estruturais e políticas são substituídas por questões técnicas. Para obtenção de mais qualidade técnica na educação, medida pela eficácia e eficiência e, principalmente pelos resultados nas avaliações externas, é preciso que os professores sejam treinados sob a nova lógica que se instala no país. As políticas educacionais alteram a natureza das funções docentes.

A formação de professores ganha uma centralidade na reforma educacional visto que são responsabilizados pela crise da educação e, ao mesmo tempo indicados como alternativas para solucionar os problemas educacionais. A centralidade no professor e na sua formação para a solução dos problemas da educação recebe críticas.

Arroyo (2003) questiona

o processo de formação dos professores e denuncia as afirmações que colocam na formação do professor a responsabilidade de resolver os problemas de exclusão e de qualidade da educação. A questão é bem mais complexa e deve considerar também o conjunto de condicionantes culturais, econômicos, políticos e materiais que incidem sobre o sistema educacional. (ARROYO, 2003, p. 104)

As modificações na área da educação e do campo da formação de professores em especial se manifestam por um viés economicista assim explicitado por Freitas (1992):

as novas contradições geradas no interior da produção capitalista estão reacendendo o velho dilema entre educar/explorar. A educação é sempre temida pelo sistema capitalista pela possibilidade de conscientização que gera. A “torneira da instrução” sempre foi muito bem dosada e agora, face às novas exigências tecnológicas, o capitalismo está sendo forçado a abri-la um pouco mais. É possível também, a julgar pela experiência internacional, que as elites (...) queiram controlar mais o aparato escolar – no que diz respeito à política educacional –, descentralizando e envolvendo os professores e demais atores da escola nas decisões acessórias (“democratização da escola”), ou municipalizando a na tentativa de colocá-la sob o controle de forças conservadoras da sociedade. (FREITAS, 1992, p.6)

De certa forma, as políticas educacionais de viés economicista, quando implementadas, parecem dar autonomia às escolas. No entanto, o que ocorre é uma descentralização da gestão administrativa e uma centralização da atividade pedagógica, esta última, expressada na redefinição dos componentes curriculares, na avaliação, no livro didático, na formação dos professores.

Oliveira (2003) em sua análise aponta que o movimento de reformas tem propiciado uma reestruturação docente, sua natureza e função, uma vez que o trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, a elaboração de projetos, a discussão do currículo e da avaliação.

A reforma educacional brasileira está inserida no processo de construção da hegemonia política do projeto neoliberal nos Estados periféricos do sistema capitalista. As reformas induzem os sistemas educacionais à adotarem uma descentralização focada na eficiência e na redução da intervenção dos sindicatos de professores, dos burocratas do governo, das associações de estudantes universitários, bem como das elites até então beneficiadas pelos

subsídios indiscriminados, que visa adequar a educação às novas dinâmicas competitivas do mercado mundial.

A formação do professor se inicia no entendimento das transformações sociais que vem ocorrendo na sociedade contemporânea, ou seja, as exigências da formação social, da estrutura da universidade (principal agência de formação de profissionais da educação) e da valorização profissional, que permeiam esta formação, não podem ser colocadas de lado quando se quer efetivamente caminhar na direção de uma política de formação do profissional da educação no Brasil.

Na análise de Frigotto (1996) quando discute os novos desafios da formação e profissionalização do educador, de acordo com as recomendações dos organismos internacionais com especial destaque para o Banco Mundial no plano educacional, ressalta que

o Banco Mundial constitui-se no grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização. No plano ético político, a educação deixa de ser um direito, para, paulatinamente, transformar-se em um serviço, uma mercadoria. No plano dos valores, retroage-se ao mais duro individualismo centrado na ideologia da competência e da qualidade para poucos. No plano teórico e epistemológico, a subordinação do educativo e dos processos de conhecimento à lógica da produção e do mercado, resulta em concepções e práticas dualistas, fragmentárias e profundamente etnocêntricas. (FRIGOTTO, 1996, p. 90-91)

As reformas implementadas no Estado Brasileiro nos anos de 1990 foram materializadas por leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, através de atos normativos, tendo como marco referencial as novas diretrizes educacionais emanadas do novo marco legal conjugado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96. Neste sentido é que uma série de ações foram implementadas após a promulgação da Lei 9.394/96 pelo Estado brasileiro trazendo profundas modificações na educação do Brasil em todos os níveis, etapas e modalidades.

Em meio às medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação a respeito da formação de professores, destaca-se a Resolução n. 2/97 (BRASIL, 1997), que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica.

De acordo com Brzezinski (1997, p.150), não existe valorização profissional sem que se defina a identidade do profissional da educação. Conforme ela, tanto nos projetos do MEC

como na atual LDB existe uma concepção fragmentada de identidade dos profissionais da educação. Desta forma, as políticas atuais não definem, de forma clara, essa identidade, o que se coloca como um problema na formação. A identidade do professor deveria ser única, que o diferenciasse de qualquer outro profissional.

Brzezinski (1997) cita como exemplo dessa descaracterização do profissional da educação, a legalização do exercício no magistério, em nível de educação básica, de profissionais de nível superior de qualquer área do saber. Para isto os pretendentes terão que cursar 240 horas em disciplinas específicas da área da educação, denominada parte teórica, e 300 horas de estágio supervisionado. A autora considera esta formação insuficiente, principalmente devido forma provisória como esta formação é conduzida.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional identificam-se alguns fatores que repercutem negativamente na formação do educador. No seu artigo 63, ficaram definidas competências quanto à formação também para os Institutos Superiores de Educação – ISEs. Que pela proposição original da Lei passaria a atuar no mesmo plano da formação em que se encontra as universidades. Conforme Brzezinski (1997, p. 152), estes institutos deverão centralizar suas atividades no ensino distanciando-se da possibilidade de articulação com a pesquisa e com as práticas culturais próprias do ambiente universitário.

Nas análises realizadas por Carvalho (2004, p.71-72) comenta que (...) a LDB 9.394/96 não só reproduz a questão da indefinição do *locus* institucional da formação do professor como criou um outro ambiente para abrigar essa formação alheia à ambiência universitária.

Sobre essa situação a referência ao VII Encontro da ANFOPE (1996) é absolutamente esclarecedora:

(...) uma rede paralela que tenta suprir essa formação, sobretudo, fora do âmbito da Universidade, implantando uma formação aligeirada, centrada no ensino e desvinculados da pesquisa e da extensão rompendo, assim, com o princípio de indissociabilidade entre essas funções. Além disso, algumas experiências nesses institutos caracterizam-se por um reducionismo do sistema de formação dos profissionais da educação, ferindo os princípios da base comum nacional, no que se refere à articulação entre as dimensões epistemológica, política e profissional. (...) retirar da Universidade a finalidade de formar profissionais da educação contradita a bandeira de luta da Associação fincada na década de 80, quando, já naquela época, eram rejeitados os cursos de Licenciaturas Curtas e as complementações pedagógicas de má qualidade, que mais deformavam que formavam professores (CARVALHO, 2004, p. 72 apud ANFOPE,1996: 19).

Outra questão colocada na lei 9394/96 que se refere à formação de professores é o fato de que até o ano 2.005 todos os professores, incluindo os já contratados, deverão ter formação em nível superior (art.87, inciso IV). Trata-se de uma leitura equivocada deste dispositivo, como afirma Carvalho (2004).

Para todos os efeitos a tida década da educação iniciou-se a partir de dezembro 1997 e de acordo com minha interpretação do Parágrafo 4º do artigo 87 da LDB o suposto embargo para admissão entendida aqui como sinônimo de contratação tem vigência exatamente durante o período de duração da referida década vez que está estabelecido que “até o fim da década serão admitidos” e não “após o fim da década ou, então, concluída a década da educação somente serão admitidos professores habilitados com formação superior”. Levando-se ao pé da letra à legislação pode-se depreender que o impedimento se dá até 2007 e a partir de então se pode contratar quantos queiram. (CARVALHO, 2004, p. 71).

Podemos depreender desta situação é que o número de professores não habilitados é muito grande e, além disso, a política salarial não oferece atrativos. E para que se cumpra a meta de formação do profissional da educação definida pela a LDB, se faz necessário repensar a formação de professores no contexto das reformas educacionais, a política atual de formação do professor reforça a concepção pedagógica voltada para o mercado de trabalho e o avanço para uma proposta de formação, que contemple a concepção civil democrática de educação, passa pela ressignificação de sua qualidade.

Isso posto reitera-se que a discussão sobre a formação de professores intensificou-se nas duas últimas décadas embalada sobretudo pelo calor do debate que se acentuou a partir da aprovação da nova LDB (Lei 9.394/ 96) e das reformas educacionais brasileiras articuladas pelas recomendações dos organismos internacionais com especial destaque para o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO. Nessa perspectiva as reformas educativas no Brasil tiveram como objetivo adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação.

Nesse contexto cabe ressaltar que a formação de professores foi redesenhada no cenário mundial, atendendo recomendações de organismos internacionais, que têm por objetivo maior a reforma do Estado⁶. O discurso da reforma do Estado é realizado pelo processo de modernização e racionalização do mesmo. Neste sentido as reformas educacionais no Brasil tiveram como objetivo adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação.

Conforme Nogueira (2003, p. 22) sobre a reforma afirma que:

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de

⁶ A busca da minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, é prescrita como caminho para retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado.

trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

Já Malanchen e Viera (2006), constata-se que as reformas se apresentam politicamente bem definidas e envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os fundamentos teóricos a serem seguidos e o modelo de gestão a ser aplicado. Os órgãos governamentais brasileiros vêm cumprido as recomendações oriundas de documentos dos organismos internacionais para o campo educacional, em especial as do Banco Mundial que defende capacitação, prioritariamente, em serviço, em detrimento da formação inicial; mecanismos de controle de qualidade externos e internos, com ênfase em uma avaliação das competências dos professores e uso intensivo das novas tecnologias da comunicação e da informação lastreado na modalidade de educação a distância.

Com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em 23 de dezembro de 1996, surgiram novas propostas sobre a formação de professores. A nova LDB poderá, com facilidade, se ajustar à conjuntura, ou seja, aos acontecimentos, cenários, atores, relações de forças e de articulação entre estrutura e conjuntura e, desta forma, ser capaz de proporcionar aos governantes os meios necessários para a implementação de políticas educacionais adequadas à redução do Estado, inclusive na área da educação obrigatória e gratuita. No entanto, houve período de transição para efetivação de sua implantação, e por determinado tempo, permaneceram as influências da legislação anterior. Conforme Gatti e Barreto (2009), a partir de 2002, tem início as primeiras adaptações de currículo, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, foram aprovadas as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

A LDB 9.394 de 1996 estipula a exigência de nível superior para os professores da educação básica. Os artigos 62 e 63 dispõem:

Art. 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 nas quatro (hoje cinco primeiros anos do ensino fundamental) primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A lei fixava, em suas disposições transitórias, um prazo máximo de dez anos, para que os sistemas de ensino possam adegassem às novas medidas. Vale salientar, que nesse período, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido, que impunha muito esforço e financiamento para formar esses docentes em nível superior no sentido de forçar as administrações públicas caminharem nessa direção, com a ampliação dos cursos regulares e a oferta de programas especiais de formação de professores.

Cabe salientar que o artigo 62 da LDB (BRASIL,1996), foi ratificado pela lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que ao fazer alterações na LDB, manteve a possibilidade dessa formação mínima, conforme estabelecida na redação original. Admite ainda como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal é um retrocesso em termos de projeto de formação.

As análises de Gatti e Barretto (2009, p. 44) revelam que:

Mesmo a denominação ISE será flexibilizada, como veremos adiante, em Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 30/9/99, que dispõe sobre esses institutos. Em apoio a essa interpretação pode-se verificar também o disposto no art. 7º, inciso VII, da Resolução CNE/CP nº 1/2002, onde se sinaliza a criação dos ISEs “nas instituições não detentoras de autonomia universitária”. Os ISEs, no âmbito das faculdades isoladas ou integradas, constituiriam o novo formato de formação de docentes, em substituição aos cursos fragmentados oferecidos aqui e ali. O ISE portava a possibilidade de integração, com base comum, da formação de professores para os diversos níveis de ensino e especialidades, ficando a institucionalização da Escola Normal Superior no âmbito do ISE (cf. art. 63).

Assim, a superação da fragmentação dos currículos de formação de professores passou ser uma exigência legal. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação pública a Resolução CP nº 1/99, que, no seu art. 1º e alíneas respectivas, consolida essa nova proposta de estrutura formativa contida na LDB e, nos arts. 2º e 3º, propõe um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação.

Nesse sentido, as diferentes licenciaturas deveriam ter obrigatoriamente uma articulação entre si, evitando-se, portanto, que funcionassem de modo fragmentado como é nossa tradição. A preocupação em garantir maior articulação das diferentes modalidades formativas, ficou explícita na legislação que:

Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre:

- I. as diferentes áreas de fundamentos da educação básica;
- II. os conteúdos curriculares da educação básica;
- III. as características da sociedade de comunicação e informação.

Art. 3º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados:

- I. como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
- II. como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
- III. como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição.

Parágrafo único. Em qualquer hipótese, os institutos superiores de educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos.

Considera-se, nessa resolução, a preocupação com a qualidade do corpo docente para os ISEs, em seu art. 4º § 1º e incisos; colocou exigências maiores com relação à formação dos formadores, exigindo uma porcentagem com qualificação em nível de mestrado, doutorado, dedicação exclusiva e comprovada experiência na educação básica. Como também, a resolução apontou a necessidade da participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico dos Cursos.

As proposições da LDB, reafirmadas na Resolução n. 1/99 do Conselho Nacional de Educação, indicaram novas perspectivas sobre a formação de professores tanto do ponto de vista da estrutura, como da articulação formativa dos currículos e a preocupação com a qualificação dos formadores de formadores, com clareza da posição institucional no que diz respeito à formação dos professores para a educação básica.

Após essa Resolução foram autorizados cursos de formação de professores isolados, em Escolas Normais Superiores, perdendo a ideia de organicidade de formação docente. As orientações das Diretrizes Nacionais para a formação de professores foram colocadas em segundo plano, criaram-se cursos de licenciaturas independentes, perdendo as articulações previstas.

A desagregação que as pesquisas evidenciam no que respeita à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais diversos, como a existência de nichos institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos. Além da estrutura integrada exigida aos ISEs, as condições definidas para a contratação de docentes especificamente para eles também podem ter concorrido, no âmbito das instituições privadas, em virtude de seu custo maior, para que a ideia de um centro específico formador de docentes, fosse um instituto ou uma faculdade, não vingasse. Para as instituições universitárias públicas, alterações estratégicas de currículo ou estrutura organizacional implicariam

remanejamentos institucionais e de docentes, o que demandaria mudança da cultura formativa, de representações cristalizadas. (GATTI e BARRETTO, 2009, p.46)

Em 2002 instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores, conforme se explicita

Postulam essas diretrizes que a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL. MEC/CNE, 2002).

As diretrizes também orientavam que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e enfatiza “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Os eixos articuladores para composição da matriz curricular são seis (art. 11): 1) o dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) da formação comum com a formação específica; 5) dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) das dimensões teóricas e práticas.

Concordamos com a visão de Gatti e Barreto (2009) quando argumentam que esta resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência. Embora citando esta resolução do CNE, nem todas as diretrizes mantêm as perspectivas fundamentais aqui expostas, e os cursos formadores de professores, embora em seu projeto pedagógico adotem essas referências, não as concretizam em seus currículos. O que se verifica nos currículos das licenciaturas dos professores especialistas é um peso enorme de disciplinas fragmentadas em horas-aulas, com muito pouca integração com as disciplinas pedagógicas.

Há uma orientação normativa de articulação dos cursos de formadores com os sistemas e as escolas de educação básica para propiciar a prática e experiência com a vida escolar. Conforme abordado por Ayres (2005) ainda é necessário que a universidade e as demais instituições formadoras se esforcem por buscar canais institucionais de interação com as

escolas, em uma parceria na formação dos futuros professores, pois isto não é realizado na maioria dos cursos.

A Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, estabelece em seu artigo segundo que estas diretrizes: aplicam-se à formação inicial para o exercício do magistério na educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e em cursos de ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Em 2009 foi editado o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009), que institui uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Tendo como parecer “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (art. 1º). Enseja apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior”. E equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III).

Além disso, o Decreto Presidencial propôs que as ações formativas deverão prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, devendo a Capes fomentar projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes (arts. 10 e 11).

As propostas contidas Decreto Presidencial 6.755/2009 na visão de Gatti e Barreto (2009, p.52-53),

procuram responder a alguns dos problemas de fundo apontados por décadas pelas análises realizadas no país sobre o processo de formação de docentes, entre eles: conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e interinstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades. Pode-se interpretar que se busca um rompimento com estruturas tradicionais de formação, mobilizando os instituídos já cristalizados em direção a uma transformação nas ações formativas. Como proposta avança, embora aspectos burocráticos e financeiros incluídos na forma de sua realização possam criar obstáculos à agilidade de implementação (aspectos dos arts. 4º, 5º, 6º, 8º e 13).

Ponderar sobre legislação educacional sobre formação de professores, não é tarefa fácil, é um constante ir e vir, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos. De acordo com Brzezinski (1999) manifestações “de como o mundo oficial atribui padrões para o mundo real (ou mundo vivido) dos profissionais da escola básica, sem levar em conta suas particularidades e originalidades...” (BRZEZINSKI, 1999, p. 81).

No mesmo artigo a autora nos atenta a refletir perguntando: “os embates travados entre o mundo oficial e o mundo real em relação às políticas de formação de professores para a educação básica expressam respeito à cidadania ou constituem disputa pelo poder?” (BRZEZINSKI, 1999, p. 83). Portanto, nota-se que a melhoria do processo de formação de professores carece de muito mais do que Leis e Decretos. É um grande desafio que exige muito investimento, tempo, colaboração de todos, mudança de mentalidade e comprometimento de toda a sociedade.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, pela lei nº 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024, inaugurou uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. O PNE apresenta 20 metas, que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, as metas 12,15,16,17 e 18 e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, estabelecem a base para formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão.

O PNE, desde sua versão original, publicada em 2010, se configura em mais um capítulo na história do desmonte da educação pública que vem ocorrendo na educação brasileira desde os anos 1990. O Plano Nacional de Educação (PNE. Lei 13.005/2014), após quase quatro anos tramitando no Congresso, foi celebrado pelo Ministério da Educação (MEC) como um documento que foi discutido e elaborado com ampla participação de organizações da sociedade civil, de entidades acadêmicas e sindicais e de representantes das redes federal, estaduais e municipais de ensino.

Saviani (2013), em sua crítica à criação do PDE, resgata o processo histórico do PNE 2001-2010, contexto em que havia forte correlação de forças entre o governo federal (Fernando Henrique Cardoso na Presidência e Renato de Souza no MEC) e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). O Fórum, composto por várias entidades acadêmicas e sindicais e organizações da sociedade civil⁷, elaborou o PNE-Sociedade Brasileira que foi rechaçado no

⁷ Formado pelas entidades: ANPEd (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação), a ANDE (Associação Nacional da Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil), ANPAE (Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional), SEAF (Sociedade de

âmbito do Congresso, fazendo valer o PNE do governo, aprovado em 2001. Tendo em vista esta correlação de forças, havia a expectativa de que o governo de Inácio Lula da Silva resgatasse o PNE-Sociedade Brasileira.

Para Saviani (2013), além de não resgatar, o governo não avançou no debate, optando por implementar um plano de metas que privilegia o diálogo com o empresariado⁸. Destacamos também como limites do PNE, à meta 15, que propõe em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, a criação no prazo de um ano de uma Política Nacional de Formação de Professores. As estratégias elencadas para a implantação não contemplam as lutas históricas pela formação qualificada de professores e não parece atentar para a grande demanda de professores que a universalização dos 4 aos 17 anos vai necessitar.

Conforme aponta Freitas (2014),

Os dados atuais da educação básica e da educação superior mostram que somente para universalizar o acesso à pré-escola e ao ensino médio, como prevê a Lei nº 12.796, de 2013, que altera a LDB, serão necessários mais de 200 mil professores. Para ampliar a taxa de atendimento na creche dos atuais 16% para 50%, meta estabelecida no PNE 2014-2024 para os próximos dez anos, serão necessários outros 210 mil trabalhadores docentes, ou seja, uma demanda de mais de 500 mil novos professores para a universalização da primeira etapa da educação básica (FREITAS, 2014, p. 431 apud OLIVEIRA e VIEIRA, 2012).

A respeito da formação Freitas (2014) ressalta que

a Anfope tem destacado, em seus encontros nacionais ao longo dos últimos 20 anos, a necessidade de expansão do ensino superior público, bem como a priorização do aumento de vagas nas licenciaturas das instituições públicas. Esta é uma exigência atual do País, instrumento de garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação dos profissionais da educação básica. (FREITAS, 2014, p.431)

Com base nas análises de Freitas (2014) é possível apontar que as matrículas dos cursos de pedagogia estão concentradas no setor privado 67,1% em diferentes formatos de instituições e o setor público conta com apenas 33,9% das mesmas. Destaca também as matrículas dos cursos de pedagogia como outra face do mesmo problema em que o setor privado possui 87,4% das matrículas e o setor público 12,6% das matrículas.

Estudos e Atividades Filosóficas), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundários), UNE (União Nacional dos Estudantes), CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores), CUT (Central Única dos Trabalhadores) e OAB (Ordem dos Advogados do Brasil).

⁸ O PDE foi criado pelo Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”; mesmo denominação da organização dos empresários em prol da suposta melhoria da educação pública – Movimento Todos Pela Educação.

Saviani (2014) critica também a formação de professores proposta, afirmando que

no caso do magistério, faltou assegurar a criação de uma rede pública de formação de professores ancorada nas universidades públicas como forma de livrar a educação básica pública da condição de refém do baixo nível das escolas superiores privadas, nas quais é formada a grande maioria dos professores que atuam na educação básica. (SAVIANI, 2014, p. 232)

Deste modo, baseado na análise dos autores citados e nos dados apontados, comparados com as estratégias estabelecidas nos permite afirmar que a tendência é perpetuar-se a atual política emergencial de formação superior de professores no exercício do trabalho (Estratégia 15.9) – entendida como formação continuada e não inicial – oferecida através de programas especiais, nos moldes pós-LDB, justificando a expansão da educação à distância para a formação massiva de professores em exercício.

Na análise de Dourado (2014) se evidencia que “o PNE foi um avanço, mas é preciso a participação da sociedade civil e da sociedade política para fazer valer as metas e diretrizes. Para que não se torne letra morta, é imprescindível que ganhe materialidade e seja plenamente executado”. (DOURADO, 2014, p.231)

Conforme Saviani (2014) “o atual PNE avança em relação ao anterior, incorporando reivindicações históricas dos educadores” (SAVIANI, 2014, p.231). Corroboramos com Saviani e ressaltamos o estabelecimento de metas de universalização dos 04 aos 17 anos e a meta de elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos para no mínimo 12 anos de estudo como um avanço do atual PNE. O PNE contribui para a meta de universalização a Emenda Constitucional nº 59/2009 que tornou obrigatório a escolaridade na faixa etária dos 04 aos 17 anos.

Conforme o Parecer CNE/CP nº 2, de 1015 que resultou na Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, definiu dinâmica formativa, tendo por eixo a base nacional comum, definida nos referidos marcos regulatórios, passando a requerer das instituições formadoras um projeto institucional de formação, que se articule ao Projeto de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional, para que se materialize em projetos pedagógicos de cursos mais orgânicos e articulados à educação básica, e, desse modo, expressar a identidade institucional.

A esse respeito Dourado (2015, p. 307) afirma

[...] as novas DCNs enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o

sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração. Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos. Para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as novas DCNs definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, as novas DCNs reconhecem esse *locus* de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país.

Retira-se dessa apreensão e tendo por eixo percepções norteadoras e a busca de sólida formação teórica e prática, a Resolução sinaliza três perspectivas para a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica: cursos de Licenciatura, cursos de Formação Pedagógica para Graduados e cursos de Segunda Licenciatura.

Em conformidade com a legislação vigente, a Resolução define que a formação inicial do profissional do magistério da educação básica, em nível superior, deve contemplar a formação para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, garantindo acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins, e que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural como definido na LDB. (DOURADO, 2015)

Na mesma direção situa-se Parecer CNE/CES nº 264, de 2016 que resultou na Resolução CNE/CES nº 2, de 2016, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica.

Após a aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 2, de 2015 e CNE/CES nº 246, de 2016, por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação e homologados pelo Ministério da Educação, resultando nas Resoluções CNE/CP nº 2, de 2015, que estabeleceu novas diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação, e na Resolução CNE/CES nº 2, de 2016, que estabeleceu novas diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de funcionários da educação, o Ministério da Educação submeteu documento preliminar de Política Nacional

de Formação dos Profissionais da Educação Básica para consulta pública, em junho de 2015, e consolidou esta política por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

Vale salientar que esta política nacional, em atendimento ao disposto na meta 15 do Plano Nacional de Educação, revoga os Decretos nº 6.755, de 2009, e o Decreto nº 7.415, de 2010 e considera as proposições contidas nas novas diretrizes curriculares para a formação inicial de profissionais do magistério e de funcionários da educação básica, anteriormente discutidas.

O cenário político atual do Estado Brasileiro requer vigor no combate aos retrocessos que demarcam as políticas atuais, com especial destaque para a Emenda à Constituição PEC 241/ 2016 que, ao prever que as despesas do governo federal por 20 anos, a partir de 2017, sejam corrigidas apenas pela inflação do ano anterior, vai comprometer sobretudo as áreas sociais, especialmente saúde e educação. Visto que no caso dessas áreas, poderá significar não apenas um recuo nos recursos, mas, a quebra da vinculação constitucional de recursos duramente conquistada, além de inviabilizar o PNE.

Na próxima seção, interligado as margens, apresentamos um panorama geral de expansão da educação superior no Estado do Acre enquanto que no balanço das águas serão demarcadas questões referentes ao cenário da educação superior no Brasil e sua desembocadura em contexto acreano.

3 INTERLIGANDO AS MARGENS: A AÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE NO CONTEXTO DA INTERIORIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS

Nesta seção apresentamos um panorama geral do conjunto das ações que sinalizam com o processo de desenvolvimento do ensino superior no Acre a partir de uma perspectiva histórica. Interligando as margens através da expansão do ensino superior no Brasil e no Acre.

Para fundamentar a análise serão pontuadas algumas questões que demarcam aspectos acerca da universidade brasileira e a expansão da Universidade Federal do Acre/UFAC, sua importância no contexto local e de desenvolvimento do Estado com relevo para as questões referentes às primeiras experiências de interiorização das licenciaturas concentradas nos desafios de se fazer chegar formação superior ao interior do Acre. Descreve-se e analisa-se as principais ações e programas emergências de formação de professores que foram implantados no Estado do Acre a partir dos anos 2000 com vistas a identificar as ênfases dadas à formação e o contingente de profissionais formados nestas diferentes iniciativas.

3.1 No balanço das águas: cenários da educação superior no Brasil

O processo de universalização e ampliação do acesso à educação tem sido um tema emergente dadas as alterações no mercado de trabalho, resultado da globalização e alterações no papel do Estado conforme apontam Carvalho e Barbosa (2010). No contexto mundial, a preocupação com a expansão da educação superior tornou-se incisiva a partir do século XX. A educação superior tem buscado adequar-se ao mundo contemporâneo no qual o conhecimento cresceu em importância, assim como também os interesses econômicos e políticos têm exigido um novo perfil de trabalhador.

Nesse sentido, a expansão da educação superior busca atender a essa demanda, pois, além do aumento do número de jovens concluintes do Ensino Médio, também o mercado de trabalho passou a exigir mais estudos, titulação e qualificação fato que nos aproxima das considerações de Franco e Longui (2009, p. 5) quando assim se manifestam: “A expansão é uma tendência que se recoloca ao longo dos anos, na educação superior brasileira, justificada por diferentes lógicas em dependência de interesses políticos e econômicos”.

De acordo com Pinto (1986) a universidade precisava passar por um processo de reforma por se constituir em peça fundamental da estrutura arcaica que mantinha condições

sociais reacionárias de exclusão social. A universidade, historicamente, havia assumido o papel de fomentar ideologias conservadoras.

Era preciso modificar não apenas a estrutura de seu sistema, mas também as condições de ensino, que deviam estar comprometidas com a formação crítica e emancipatória dos estudantes para a ação política e social. Assim, defendeu que a universidade precisava ser transformada em sua essência, nos historicamente, o acesso ao Ensino Superior não consiste em realidade para todos os que o demandam. Reverter esse panorama consiste em um grande desafio. E, neste momento, considerando mecanismos que promoviam a dependência e alienação cultural do país.

Historicamente se o acesso ao Ensino Superior não consistiu em realidade para todos os que o demandavam temos que considerar então que a educação superior, um bem público, deveria buscar formas de enfrentamento e superação da elitização histórica. Nesse sentido, a implantação de políticas públicas que promovam a expansão desse nível de ensino, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes se apresenta como questão fundamental.

Para Oliveira (2001) as reformas educacionais que ocorreram em inúmeros países, a partir de 1960, desenvolveram-se em um cenário de transformações, constituindo-se em expressões de contextos históricos nacionais e internacionais, refletindo inter-relação de fatores econômicos, políticos, sociais, ideológicos e culturais. Nesse formato, o direcionamento das políticas educacionais é feito no exterior e definido não soberanamente pelos governos democraticamente eleitos, mas, sim, pelo jogo da economia, restringindo-se ainda mais soberania dos países em desenvolvimento segundo indica Dias (2003).

É fato que a partir de 1961, até aproximadamente 1975, o país assistiu a um grande crescimento da educação superior e o modelo universitário expandiu-se fortemente em forma de estabelecimentos isolados começando, também, nesse período, sua interiorização no país levado a efeito sobretudo pela expansão do setor privado. Para Martins (2000) naquela década, a maioria das instituições de educação superior era de pequeno porte, envolvidas basicamente com atividades de transmissão do conhecimento e voltadas quase que exclusivamente para a reprodução de quadros da elite.

Essa expansão da educação superior é justificada por Saviani (1997) quando salienta que há uma relação direta com as transformações sociais pelas quais passou a sociedade brasileira no período aberto pelo golpe militar e com a intervenção direta do Estado na economia, fomentando transformações no campo econômico e mudanças no emprego; gerando o aumento da demanda por educação superior.

A política expansionista da educação superior já era objeto de vários debates desde a década de 30 do Século XX, tendo havido vários capítulos de uma narrativa política, ideológica e legal, repleta de lutas estudantis e docentes, permeadas por diferentes concepções e ideologias em diferentes tempos. Um dos marcos desse contexto foi a reforma universitária de 1968, seguida de outras normativas que pontuaram mudanças significativas na autorização e organização acadêmica e administrativa das instituições superiores, delineando novos contornos, consolidando a possibilidade de a iniciativa privada passar a fazer frente à educação superior ante a incipiente ação do Estado brasileiro no que se refere à expansão do acesso.

Segundo Schuch Júnior (1998) as décadas de 1950 e 1960 mostram-se privilegiadas quanto às políticas públicas de educação no que tange à educação superior e à universidade momento no qual o Brasil passava por séria crise econômica, social e política e que os ideais de progresso e modernização ganhavam novo fôlego face aos discursos que advogavam favoravelmente às questões ligadas a industrialização, infraestrutura como transporte, energia, mão de obra e outros, ou seja, questões ligadas à educação, apresentando foco especial na educação superior e sua importância na formação de profissionais para as demandas sociais apresentadas.

Ao longo dos anos 60 e 70 do Século XX, a educação superior, no Brasil, sofreria o impacto das duas ideologias que se constituíram na base de sustentação dos governos que se sucederam a partir de 1964 e que iriam condicionar tendências diferentes e algumas vezes contraditórias que marcaram a forma como a educação superior se desenvolveu durante esse período (LIMA, 2012, p. 35).

O final da década de 1960 foi marcada pela implementação de medidas que deram corpo a uma reforma universitária de grande envergadura no Brasil. Há quem afirme que essa reforma foi responsável pelo surgimento, de fato, da universidade no país, cuja doutrina era baseada no idealismo alemão, mas o modelo organizacional era baseado no sistema de ensino superior norte-americano (CUNHA, 2007).

Após a aprovação da Lei nº 5.540/ 68 criaram-se os primeiros espaços para a abertura de instituições particulares e um momento de expansão universitária se apresenta de forma clara em nosso país.

Nas palavras de Vieira Pinto (1986),

A estrutura organizacional definida pela reforma universitária de 1968 foi delineada segundo padrões contemporâneos de universidade, orientada pelo princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. A legislação, todavia, não foi capaz de deter um processo que veio a traduzir-se em um sistema fortemente marcado pela heterogeneidade. De um lado, se colocaram as instituições de primeira linha

orientadas em sintonia com este padrão: universidades federais, algumas estaduais (de modo especial paulistas) e particulares. De outro, se inseriam as instituições de segunda linha, a grande maioria das quais particulares, somente responsáveis pela oferta de ensino, muitas vezes de baixa qualidade. Embora regido por uma legislação comum, o sistema abrigou diferenciações internas profundas (VIERA PINTO, 1986, p.18)

Alguns autores atribuem à reforma de 1968 a responsabilidade pela expansão desordenada da educação superior privada. É preciso ressaltar, todavia, que “não foi a reforma a responsável pela expansão desenfreada, mas antes a política de autorização de cursos adotada pelas instâncias normativas, de modo particular o Conselho Nacional de Educação” (Viera Pinto, 1986), sendo que é registrada, em 1968, a maior taxa de crescimento na rede de ensino pública e privada, de cerca de 30,7%.

É na década de 1970 que os reflexos das políticas adotadas na década anterior se farão sentir de modo mais evidente. Tal período vem a ser conhecido como aquele no qual ocorreu o primeiro grande ciclo de expansão do ensino superior, registrando-se um forte crescimento das matrículas nesse nível de ensino principalmente no setor privado.

Neste particular são pertinentes as análises de Ristoff (2008, p. 42) quando pontua que: “A expansão, que não pode ser confundida com democratização, define-se pelo crescimento expressivo do sistema [...]” e, naquele momento, o país reestrutura suas universidades e, seu acesso, mas não, necessariamente, reestrutura suas concepções e finalidades. Desse modo, “o contexto para a oferta de educação tem mudado como resultado das demandas postas às universidades pela criação de um sistema mais eficiente de gestão e oferta de serviços” (CHATTERTON & GODDARD, 2009, p. 28).

No Brasil, desde a criação dos cursos superiores por D. João VI, a partir de 1808 e, especialmente, com a instituição do regime universitário por ocasião da reforma Francisco Campos, em 1931, prevaleceu o modelo napoleônico, reiterado sucessivamente até a reforma instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. A partir da década de 1980 começou a se manifestar uma tendência a alterar esse modelo, operando-se um deslocamento no padrão da educação superior no Brasil.

Considerando as feições da sociedade brasileira, permeada de contradições, a educação se configura também como possibilidade de desenvolvimento das potencialidades humanas, da apropriação dos saberes sociais construídos historicamente e de aquisição de conhecimentos e habilidades que permitem conhecer e compreender a realidade de modo a contribuir para sua transformação. Assim, a educação representa condição e é parte integrante do processo de construção e de inserção social.

Para Gentil (2017, p.89) partindo desse princípio,

a análise dos documentos e orientações que norteiam o projeto de expansão global de educação superior em nosso país indica uma ideologia economicista a ser implantada no âmbito da educação. Justificada, assim, pela necessidade de investimento no desenvolvimento de habilidades cognitivas, centralização em tarefas escolares, flexibilização educacional e em aperfeiçoamento profissional, estes sendo apresentados em nosso país de forma evidente e sistemática desde a década de 60. Ainda esses argumentos tornam-se necessários para, supostamente, a partir da educação, levarem os países em desenvolvimento a competir em uma economia mundializada, em um sistema que nega as possibilidades da história e que, como assinala Gramsci (2000, p. 41) sofre uma profunda crise “[...] da tradição cultural e da concepção da vida e do homem”, na qual os processos educativos são planejados para satisfazer interesses práticos e imediatos em detrimento de interesses formativos e imediatamente desinteressados.

A implementação de um projeto de expansão econômica envolve o desenvolvimento de ações e políticas planejadas em várias áreas de interesse para a expansão do capital, assim como para a expansão da educação superior. A educação, nesse processo passa por mudanças significativas no que concerne ao seu papel e suas finalidades. De maneira geral, os discursos ratificam a educação como elemento-chave para o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista, ao mesmo tempo em que passa a ser inscrita como um serviço a ser amplamente comercializado como os demais.

A reforma da educação superior no Brasil desencadeada, sobretudo a partir dos anos 1970, insere-se no processo da reforma do Estado que segundo Dourado (2002, p. 236) resulta dessa nova fase da “[...] reestruturação capitalista [...] e é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública”. São assentadas as bases de uma expansão sem precedentes tanto pela sua forma quanto pela sua rapidez, expansão esta que vai prosseguir, em ritmo acelerado, até meados da década de 1970 (MARTINS, 2000, p. 41).

De acordo com Sampaio (2000) a expansão aconteceu por intermédio na instalação efetiva do setor privado no país quando o número de matrículas deste setor ultrapassava os 50% em 1970 (50,5%), e a porcentagem de estabelecimentos privados atingia 75% em 1975. De 1975 a 1980, o crescimento no percentual de estabelecimentos e de matrículas se manteve e atingiu 64,3% e 77,3% respectivamente. Isto é, dados estatísticos demonstram que, apesar de existir uma demanda expansionista no setor, anteriormente ao final da década de 60, é a partir da reforma universitária de 1968 que são assentadas as bases de uma expansão sem precedentes, tanto pela sua forma quanto pela sua rapidez, expansão esta que vai prosseguir, em ritmo acelerado, até meados da década de 1970 (MARTINS, 2000, p. 41).

Sobre a expansão centrada no setor privado Martins (2009) considera que:

Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos. Tudo leva a crer que a expansão das universidades privadas foi orientada pela percepção de seus proprietários de que a existência de estabelecimentos maiores, oferecendo cursos mais diversificados, teria vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior (MARTINS, 2009, p. 23).

As décadas de 1970 e de 1980 se constituíram em um período de reestruturação econômica e de reajustes sociais e políticos no Brasil. Neste período o Estado se afastava da regulação da economia deixando para o mercado essa função. Dessa forma, ocorre a especulação financeira e o estreitamento das esferas públicas com o estabelecimento de parcerias público-privadas.

Conforme indica Silva Júnior (2002, p. 35) “num aparente clima democrático, descentralização, quando, de fato, o núcleo central do Estado gestor já definiu as políticas públicas para o social sob a orientação do econômico: trata-se da descentralização do que já estava definido mercantil e centralizadamente”.

A universidade de resultados dos anos 80 foi aquela gestada pela etapa anterior, mas trazendo duas novidades. Em primeiro lugar, a expansão para o ensino superior da presença crescente das escolas privadas, encarregadas de continuar alimentando o sonho social da classe média; em segundo lugar, a introdução da ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. Este segundo aspecto foi decisivo, na medida em que as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como, ainda, financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. “Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados” (CHAUÍ, 2003, p. 71).

Os anos 80 foram marcados por uma estagnação no crescimento da educação superior tanto no setor público quanto do setor privado. De acordo com Pinto (1986), mesmo com a baixa nas matrículas, durante as décadas de 1980 e 1990, prosseguiu o processo de crescimento das instituições privadas. Sendo que, paralelamente a esse fato, em 1985, tivemos, no Brasil, como marco político, a primeira eleição para a presidência depois do regime militar, fato que

trouxe, além da abertura do processo democrático, um novo marco legal, a começar pela Constituição Federal de 1988, que motivou a rediscussão da educação no país, consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, que possui 15 artigos que regulamentam o sistema de educação superior.

De acordo com o que analisa Oliveira (2001) as reformas educacionais que ocorreram em inúmeros países, a partir de 1990, desenvolveram-se em um cenário de transformações, constituindo-se em expressões de contextos históricos, nacionais e internacionais, refletindo inter-relação de fatores econômicos, políticos, sociais, ideológicos e culturais, que foram marcadas por forte influência de organismos multilaterais, dentre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esses organismos influenciaram decisivamente as políticas educacionais para que acatassem os “pacotes” de financiamento, que vinham seguidos de recomendações a serem cumpridas. Todos os países se confrontam com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (Organização Mundial do Comércio–OMC, União Européia), bem como outras organizações já não tão recentes, mas que continuam a ser muito influentes (Banco Mundial–BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Pode-se dizer neste sentido que são esses organismos que ditam os parâmetros para a reforma do Estado, reconhecidas como medidas modernizadoras. Situação essa que não é diferente em nosso país que sofre influências desses organismos fortemente indutores de políticas educacionais. Desta forma, a definição das políticas educacionais é feita no exterior e definida não soberanamente pelos governos democraticamente eleitos, mas sim, pelo jogo da economia, restringindo-se ainda mais a soberania dos países em desenvolvimento (DIAS, 2003).

De acordo com Oliveira (2011, p.56) os termos mais significativos que permeiam as discussões internacionais sobre a universidade são massificação⁹, ampliação e diversificação da educação superior, definição de novos objetivos e funções para a educação superior no século XXI, definição do “[...] lugar da universidade no mundo virtual das novas tecnologias

⁹ Associa-se frequentemente o termo "massificação" do ensino superior à democratização de seu acesso por parte de alunos provenientes das camadas sociais e culturais menos favorecidas e com menor tradição familiar de formação acadêmica superior. [...] Em uma conjuntura na qual a massificação do Ensino Superior é uma realidade incontornável, cumpre perceber até que ponto é que tal massificação decorre de uma efetiva democratização, tanto do acesso como do sucesso de parte dos grupos socioculturais menos favorecidos que frequentam a educação superior (SGUISSARDI, 2008).

da informação e da comunicação [...]”, essas concepções e finalidades alinhadas a demandas europeias em que também a finalidade da universidade estava em debate.

De acordo com Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 246) presencia-se uma mudança de paradigma: as políticas para a educação superior são baseadas nos imperativos da nova ordem mundial, do mercado globalizado e das novas funções da ciência e da tecnologia. “Posto que políticas para a educação superior são subsumidas a uma política de gastos, ao mercado e ao econômico, não se trata de política genuinamente educacional, mas de uma política econômica”.

Vale salientar que a educação brasileira está situada nessa realidade contraditória e representa, por isso mesmo, um campo de luta ideológica e política de particular importância. Um dos pontos focais dessa confrontação é a retração do Estado em garantir educação superior pública e gratuita.

Diante do exposto podemos depreender que a expansão da educação superior em nosso país envolve a expansão como a ampliação das oportunidades educacionais para as quais é fundamental aumentar o número das vagas nas instituições públicas, além de ter que assegurar condições efetivas de trabalho nessas instituições, com mais financiamento, inclusive para o desenvolvimento de pesquisas, concursos para professores e técnico-administrativos, salários condizentes com as funções, interiorização das universidades, condições que priorizem o acesso e permanência do estudante na educação superior.

De outra feita essa expectativa contrapõe-se a outra que compreende a expansão pelo viés da massificação, o que implica a maximização da oferta e minimização do financiamento, vinculando-se a um ideário que preconiza a expansão das oportunidades sem as devidas garantias das condições para sua concretização, ou seja, há um grande investimento para garantir a oferta de novas vagas, mas não existem políticas efetivas que priorizem a permanência do estudante na educação superior, desta forma, também garantindo sua permanência e aprovação.

Esse contraponto impõe ainda a necessidade de apresentar mesmo que esquematicamente um panorama das políticas educacionais que envolveram a universidade brasileira especialmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso- FHC (1995 - 2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Ao discutir as políticas educacionais, acredito ser necessário melhor compreensão da atual situação das instituições da educação superior, aspectos do funcionamento e significado destes estabelecimentos. E, nessa lógica, é oportuna uma retrospectiva histórica, com base em dois modelos expansionistas da educação superior que se propuseram a desenvolver políticas

educacionais específicas. Tais modelos apresentam perfil distributivo e inclusivo, embasados em diferentes perspectivas de acesso e diretrizes de expansão.

Nas palavras de Lima (2011), nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, houve um processo de prosseguimento de reformas neoliberais na educação superior no Brasil já instalado no país na década de 70. Ressalta ainda que é possível afirmar que ambos os governos promoveram esforços na busca pela expansão da educação superior no país propuseram diferentes políticas públicas, as quais visavam à ampliação de vagas e acesso aos cursos de graduação. O governo FHC mais à direita, partiu do estímulo a instituições privadas de educação superior, enquanto Lula situa-se mais à esquerda, sobretudo retomando o fortalecimento das instituições públicas federais, que, nas últimas décadas, sofriam com falta de investimentos. (LIMA, 2011)

Na década de 1990, mais especificamente no ano de 1995, uma das medidas centrais da reforma da educação superior foi a redução dos recursos destinados à manutenção desse nível de educação. A proposição defendida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso pautou-se na explicação do esgotamento do modelo único de educação superior baseado na relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Sobre este cenário Catani & Oliveira (2002, p.40), descrevem alguns argumentos do governo que justificam tal esgotamento:

elitização da universidade, ou seja, ausência de equidade ao acesso; baixos percentuais de oferta, no panorama da América Latina, e estagnação das matrículas; incapacidade do governo federal de continuar financiando e ampliando os recursos das universidades federais; necessidade de racionalização dos gastos nas instituições, em razão da despesa por aluno ser extremamente elevada; insistência no modelo unificado de universidade de pesquisa, o que torna o sistema inflexível e impede o atendimento à diversidade da demanda; baixa produtividade científica e pouca vinculação da pesquisa as demandas tecnológicas e do setor produtivo; inércia do sistema diante das transformações da sociedade contemporânea; papel equivocado do Estado no financiamento e gerenciamento do sistema; autonomia formal das IFES e dos controles burocráticos excessivos; baixa qualidade de grande parte dos cursos oferecidos.

A tendência privatista dos governos brasileiros indica a predominância em termos de matrícula do setor privado sobre o setor público. O mercado passou a ser considerado o grande impulsionador do crescimento econômico, condição esta que se coaduna com a análise de Gentil (2017, p.101) quando descreve que:

É importante estudar a evolução da educação superior no país, compreendendo a forma pela qual esse sistema tem se constituído em um campo acadêmico extremamente complexo e diversificado, em suas várias configurações jurídicas e

organizacionais – nas quais as universidades representam o tipo menos frequente de instituição (embora o mais relevante, se forem considerados o número de alunos e o perfil dos docentes e cientistas) – e vem sendo contínua e intensamente modificada por motivações das mais diversas. Assim como a análise das transformações recentes do campo da educação superior - de acordo com numerosos estudos da comunidade acadêmica - nos permitem a identificação de vários movimentos. Entre eles o processo de democratização/expansão, interiorização, privatização (relação público-privada) e massificação da educação superior; uma mudança na identidade institucional das universidades e no padrão de gestão da educação superior, que embasam diretrizes e políticas públicas.

A proposta de reforma do Estado estabelecia a descentralização da administração pública o que abria espaços à ação de organismos privados e entidades da sociedade civil. Sendo assim, é possível concordar com Dourado (2002, p. 235), o qual afirma que, no governo FHC, o processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista “é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública”, ou seja, em especial neste período, as políticas públicas sofrem influências do capital, trazendo para o âmbito da universidade essas questões.

Nessa lógica, a educação deixou de ser um direito e passou a ser considerada um serviço, bem como deixou de ser tomada como um bem público, pois passou a ser vista como um serviço privatizado, situação que, sem dúvida, trouxe novas concepções à educação superior. Cabe ressaltar que a reforma descentralizava as responsabilidades e não os recursos existentes. Além disso, a federação passou a transferir para os poderes estaduais e municipais tarefas sociais que, até então, competiam ao governo federal.

Gomes (2008) advoga que a expansão da educação superior no governo FHC foi alcançada “mediante financiamento privado, ‘doméstico’, com a participação ativa do ‘consumidor de serviços educacionais’, numa clara definição da educação superior como mercadoria” (p. 28-29), o que cristaliza a marca da política desse governo. Se, de um lado, as IES federais padeceram de recursos para continuarem a funcionar nos termos históricos que antes faziam, e, de outro, as IES privadas recebiam as benesses, como deixar de pensar que o sucateamento do setor público da educação superior correspondia à política deliberada. Sem outra referência empírica, esse foi o pensamento dominante naquelas instituições durante as duas gestões do Presidente FHC.

É importante destacar que o ritmo de expansão tem continuidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Ao longo do governo Lula (2003-2010) houve a implementação de determinadas ações que apontaram para semelhanças com relação às políticas de gestão pública postas em prática no governo FHC. Contudo, há autores (GOMES, 2008; SANTOS, 2004;

CORBUCCI, 2004) que defendem que algumas medidas pontuais distinguem-se das iniciativas anteriores.

Corbucci (2004) enfatiza que pelas diretrizes anunciadas e os procedimentos que foram adotados pelo governo Lula, a proposta de reforma desse governo distingue-se das iniciativas do governo FHC, “ao reconhecer que a democratização desse nível de ensino não se reduz à mera expansão da oferta de vagas e, ao mesmo tempo, ao atribuir à instituição universitária papel central no processo de desenvolvimento nacional”. (CORBUCCI, 2004, p. 696)

No governo Lula, o movimento privatista continuou seguindo a lógica da racionalidade gerencial capitalista e privada do aparelho do Estado proposto por FHC. Esse movimento se traduziu na acentuação da dimensão privado/mercantil com sua racionalidade organizativa, mas sob novo enfoque, pautando-se em um discurso que profere abertamente “o tema da democratização e da justiça social. Isto é, fundado no conceito de redistribuição indireta de renda, no sentido de que a expansão do ensino superior passa pela incorporação de setores tradicionalmente excluídos da educação superior” (GOMES, 2008, p. 30). Para tanto, políticas e programas foram implementados, tendo por fim expandir o acesso na educação superior, sobretudo aos jovens e trabalhadores.

Segundo Carvalho (2011) como o governo Lula queria manter o crescimento do sistema de educação superior brasileiro, ele promoveu alterações nas políticas e, paradoxalmente, manteve a lógica da diversificação de cursos e da diferenciação institucional. Estas favoreceram as instituições privadas, atendendo, assim, à pressão exercida pelo segmento privado/mercantil. Por outro lado, o governo federal promoveu um redirecionamento das políticas em favor da expansão das instituições federais, apresentando uma expansão de 42,6% das IES públicas, enquanto no governo FHC ocorreu redução. Tal iniciativa fez uma diferença substancial no campo da política.

No contexto mais geral desta abordagem e partindo que nos governos do Presidente Lula houve uma política de incremento ao desenvolvimento da educação superior pública e com o intuito de evidenciar algumas destas ações é que se apresenta a seguir, no Quadro 4, algumas das medidas governamentais que resguardam entre si relações além de se constituírem importantes elementos para de análise da política de educação superior no referido governo.

QUADRO 4 - MEDIDAS JURÍDICO-ADMINISTRATIVAS DO GOVERNO LULA DA SILVA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Medidas jurídico-administrativas	Objetivos e finalidades – Síntese
Decreto Presidencial s/n de 20 de outubro de 2003	Formação do GT Interministerial que elaborou o documento-base para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira
Portaria do Ministério da Educação, de 12 de fevereiro de 2004	Institui o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior que elaborou o documento reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior, de 2 de agosto de 2004
Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes
Decreto Presidencial nº 5.205, de 14 de setembro de 2004	Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado
PL 7.200/06 apensado ao PL 2012/2004 e ao PL 4.221/2004	Tratam sobre a reforma universitária
Lei nº 11.096/2005	Criou o Programa Universidade para Todos – Prouni, que amplia a isenção fiscal para as IES privadas
Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que ficou conhecido como Decreto -Ponte	Revogou os Decretos 1.845 de 28/03/1996, o 3.860 de 09/7/2001; o 3.864 de 11/07/2001; o 3.908 de 04/09/2001 e o 5.225 de 1/10/2004. Apresenta, no art. 12, a organização das instituições de educação superior em: I – Faculdades, II- Centros universitários e III – Universidades, excluindo do decreto anterior nº 3.860/2001, os Institutos ou Escolas Superiores
Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007	Cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni
Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007	Classifica as IES de acordo com sua organização acadêmica em I – Faculdades; II – Centros Universitários; III – Universidades; IV – Institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e V – Centros federais de Educação Tecnológica.
Medida Provisória nº 495 e Decretos nº 7.232, 7.233, 7234/2010 – Pacote da Autonomia	Amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados; legaliza a quebra do regime de trabalho de dedicação exclusiva (DE); cria um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior (Ifes) para técnico-administrativos; cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das Ifes, de acordo com índices de produtividade e cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), sem dizer de onde sairão os recursos financeiros para sua manutenção.

Fonte: Medeiros /2012 e Portal INEP – Legislações – adaptado e elaborado pela pesquisadora (2018).

Em um contexto fortemente marcado pelas ênfases nas políticas de inclusão de uma parte considerável da população à educação em todos os seus níveis e modalidades, pode-se

ponderar que no caso do acesso à educação superior algumas medidas foram adotadas tanto no âmbito da educação superior pública quanto nos domínios das instituições privadas de ensino superior tendo como balizamento o discurso governamental de atendimento às classes trabalhadoras, o processo de inclusão, a ampliação do direito à educação, a expansão do ensino e a melhoria da qualidade da educação.

Neste cenário foi que se buscando promover a democratização de acesso à educação superior tiveram início as discussões acerca da necessidade, por exemplo, de reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) assim como a questão da política de cotas e a implantação de ações afirmativas foram postas em pauta e discussão.

Assim, a expansão da educação superior no Brasil passa a ser revestida e assume uma outra conotação cuja justificativa e relevância não estarão delimitadas apenas nas necessidades do processo de desenvolvimento do país e das suas regiões mas, também, voltadas para a ampliação do direito à educação, o desenvolvimento individual e inclusão e inserção de indivíduos oriundos das populações menos favorecidas econômica, social e culturalmente frente ao reconhecimento de que o capital cultural¹⁰ é um importante vetor para produção da ascensão e da mobilidade social, podendo influir na elevação do país ao patamar pretendido nas próximas décadas.

Concordando com o curso das análises de Ferreira (2012) onde ressaltar, no entanto, que o governo Lula, assim como o de FHC, procurou a convergência das políticas da educação superior buscando “naturalizar a inexistência da contraposição entre os planos públicos e privados; a defesa do papel do Estado como regulador e controlador da prestação de contas das IES; a ciência e o conhecimento a serviço da economia, dentre outros” (FERREIRA, 2012, p. 465).

O processo da reforma visava gerar novos marcos regulatórios para todo o sistema no afã de recuperar o papel do Estado como normatizador e fiscalizador da educação, recolocando a educação, em especial a universidade, no centro de um projeto de desenvolvimento econômico e social. Com a finalidade de efetivamente desenvolver ações para concretizar a reforma, o governo Lula adotou uma concepção de inclusão social a partir da efetivação de uma

¹⁰ Pierre Bourdieu, sociólogo francês, defendia a assertiva de que existe uma forte relação entre desempenho escolar e origem social. A cultura são os valores e significados que orientam e dão personalidade a um grupo social. Já capital cultural é uma metáfora criada por Bourdieu para explicar como a cultura, em uma sociedade dividida em classes, se transforma em uma espécie de moeda que as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças. A cultura se transforma em um instrumento de dominação.

nova política educacional por meio da criação de programas. (TAVARES, OLIVEIRA, SEIFFERT, 2011).

Vale destacar que o planejamento de políticas públicas, bem como os preceitos que orientam as decisões na elaboração e implementação de reformas, influenciam os resultados dos conflitos com relação aos caminhos trilhados nas decisões de política pública (SOUZA, 2006).

Nesse sentido, as políticas públicas implementadas pelo governo Lula tiveram muito apelo popular e pouco tempo de planejamento e articulação de estratégias para sua implantação. Isso de certa forma colocou em risco seu desenvolvimento na íntegra e de forma efetiva, pois existem inúmeros atores com variadas necessidades, cada grupo vai agir nas diversas fases de um ciclo de política pública, e a consequência é uma arena política marcada por intensos conflitos.

Ao estabelecer o foco da pesquisa nas políticas públicas educacionais em suas diferentes perspectivas, sou levada a pensar nos espaços institucionalizados como elementos fundamentais de interlocuções entre o proposto e o executado. Neste instante, aproximo-me da necessidade de tentar compreender que cada política em sua acepção pode representar a busca por resolver ou apresentar uma contribuição de resolução de um problema social que envolve um processo de decisão do qual participam determinado número de pessoas.

Cabe destacar que os diferentes contextos do desenvolvimento das políticas públicas, foram elaborados de forma centralizada pelo governo federal com o objetivo de ser executado uniformemente em todo o país. Sobre o fato, Lima e Medeiros (2012) afirmam ser esse o modelo comum de formulação e implementação de programas pelo governo brasileiro. O modelo praticado na construção de políticas públicas é denominado por alguns autores como recentralização ou coordenação ou federativa. Constitui-se de políticas pensadas nacionalmente, como grandes padrões gerais de funcionamento, e, a partir disso, são formadas parcerias e incentivos para operacionalizar a implementação em nível local. Dessa forma, as políticas são adaptadas aos diferentes contextos locais (ARRETCHE, 2004; LOTTA, PAVEZ, 2010)

Dentro das propostas apresentadas pelo documento “Uma escola do tamanho do Brasil”, logo no início do governo Lula, ações são definidas e, no âmbito do ensino público federal, o governo propõe a criação do Programa de Expansão das Instituições Federais de Educação Superior (2003); na sequência, a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2007). Tais iniciativas resultaram na implantação de 14

novas universidades federais e 126 novos *campi* universitários distribuídos no conjunto do território nacional.

O processo de crescimento das instituições públicas de educação superior, sobretudo nas últimas duas décadas esteve atrelado principalmente aos programas como, por exemplo, o Expandir e o Reuni, oriundos do Governo Lula, configurando-se, ambos, como de grande relevância para a política de ampliação das Universidades Públicas Federais. É fato, também, que dentro desse conjunto de medidas governamentais estiveram presentes programas e projetos que contemplaram as IES privadas que não deixaram de receber subvenções e forte incentivo do governo federal para abertura de novos cursos e vagas financiadas com recursos públicos como, por exemplo, o FIES e o PROUNI.

O Governo Federal quando formulou o programa de expansão buscou rapidez para concretizá-lo, pois não criou nenhuma norma jurídica, decreto, portaria, ou algo do gênero, como fez em seguida para colocar em prática o Reuni. Segundo consta, foi realizado apenas um lançamento e convidou as universidades federais a enviarem seus projetos. Estes à medida que eram aprovados já deveriam iniciar as primeiras ações como, por exemplo, contratação de professores e técnicos, abertura de cursos novos, realização de vestibular etc.

Segundo publicação na Revista Expandir (BRASIL/MEC, 2005), a ampliação do ensino superior foi uma das principais metas no Ministério da Educação e, através do Programa Expandir, foram sendo melhoradas as condições das Ifes já existentes, havendo, também, recursos para criação de novas instituições, na expectativa de estender o manto de influências das universidades federais a todo o país. O documento destaca ainda o papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social, e as importantes oportunidades de interiorização e expansão da educação superior, respeitando as necessidades e vocações de cada região.

Outra linha de atuação adotada no Expandir, de acordo com o publicado na Revista Expandir (2005), foi o projeto de ampliação e consolidação de *campi* universitários no interior do Brasil, ampliando o acesso à educação superior para imensa parcela de estudantes. Essa ação foi dividida em duas fases:

Na primeira fase, foram criados 14 *campi*: são eles os da Floresta¹¹ (em Cruzeiro do Sul, no Acre); de Marabá, Bragança, Castanhal e Santarém (no Pará); de Caruaru e de Garanhuns (Pernambuco), Vitória da Conquista (Bahia), de Planaltina (Distrito Federal), de Volta Redonda e Nova Iguaçu (Rio de Janeiro), da Baixada Santista e de Sorocaba (o primeiro em Santos,

¹¹ Resolução nº 08, de 07 de outubro de 1992 – CONSU, aprovou a criação do *Campi* da Universidade Federal do Acre, no Município de Cruzeiro do Sul.

ambos em São Paulo) e do Litoral do Paraná, em Matinhos. Na segunda fase do plano de expansão estão sendo criados ou consolidados os seguintes campi: em Manaus (AM), Chapadinha (MA), Arapiraca (AL), Bom Jesus do Gurguéia (PI), Itabaina (SE), Barreiras (BA), Crato (CE), Curimataú (RN), Diadema (SP), Teófilo Crato (CE), Curimataú (RN), Diadema (SP), Teófilo Otoni (MG), Alegre (ES) e Frederico Westphalen (RS). Serão consolidados os campi de Coari (AM), de Benjamin Constant (AM), de Imperatriz (MA), de Serra Talhada (PE), de Picos (PI), de Parnaíba (PI), de Catalão (GO), de Jataí (GO), de Rondonópolis (MT), de Sinop (MT) e de São Mateus (ES).

Nascimento (2013) destaca que algumas ações do Programa Expandir estenderam-se até 2010. Desse modo, atos desse programa foram realizados concomitantes às ações do Reuni.

[...], a partir da gestão Lula, em 2003, mesmo mantendo traços de continuidade com relação ao governo anterior, iniciou-se uma nova fase na política voltada para a educação superior no país, marcada por um maior protagonismo do Estado na indução de políticas públicas. Em consonância com a política econômica internacional e nacional, e também em atendimento à meta do PNE de ampliar o acesso à educação superior no país, as políticas públicas focaram no objetivo de ampliar e democratizar o acesso a esse nível de ensino. (GENTIL, 2013, p138.)

O ensino público federal continuava concentrando sua oferta nas capitais e nos grandes centros. Desta forma, em 24 de abril de 2007, através do Decreto nº 6.096 da Presidência da República, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), prevendo o aumento de vagas em universidades federais com ênfase no turno noturno e em novas unidades fora dos grandes centros.

Este programa previu o aumento do número de instituições de ensino, qualificação de pessoal, estímulo à formação docente em nível de mestrado e doutorado, bem como a “disponibilidade de inclusão social e criação de condições de acesso e de permanência nas universidades” (MEC, 2007, p.10). No documento em que o REUNI foi lançado ressalta-se ainda, “respeitando a autonomia e diversidades das instituições de ensino superior” (p. 04), que a adesão a essas metas cabe às instituições, de acordo com as suas realidades locais.

As transformações ocorridas desde 1995 corroboraram para que o sistema de educação superior no Brasil passasse, gradativamente, a ser orientado pela perspectiva mercantil, passando a se ajustar aos propósitos do mercado e aos interesses dos empresários da área de ensino. Esse processo de mercantilização estimulou o crescimento acelerado de oferta de vagas, principalmente do setor privado e, em parte, das IES públicas que, conforme indicam as análises

de Amaral (2009) foram ao mercado buscar recursos para complementar seus orçamentos, aumentando a prestação de serviços, contratos e convênios.

As políticas implementadas, tendo por fundamento os princípios da flexibilização, diferenciação e diversificação, não asseguraram a democratização do acesso à educação superior de maneira a parar com a “exclusão e o elitismo”, características que para Ristoff (2008) perduram no sistema educacional superior brasileiro. A ideia se ajustava em ampliar o acesso à educação superior e expandir o sistema. Como consequência das ações governamentais, ocorreu ampla privatização da oferta da educação superior.

O governo Lula, assim como o de FHC, procurou a convergência das políticas da educação superior, buscando “naturalizar a inexistência da contraposição entre os planos públicos e privados; a defesa do papel do Estado como regulador e controlador da prestação de contas das IES; a ciência e o conhecimento a serviço da economia, dentre outros” (FERREIRA, 2012, p. 465).

Optou, também, pela continuidade das várias diretrizes adotadas pelo governo anterior, entre elas: dar prioridade, como função basilar das universidades, à perspectiva do seu retorno financeiro para a sociedade; estimular a diferenciação e a concorrência entre as universidades federais por recursos; amparar parcerias público-privadas; promover inovação tecnológica e venda de serviços; atribuir centralização aos sistemas de avaliação e regulação e incentivar a racionalização da gestão e a otimização dos custos; inovando através de políticas estudantis e sociais mais efetivas.

Considerando as políticas públicas de educação superior implementadas pelo governo federal procurou-se subsídios para compreender o processo de expansão e interiorização da educação superior no Brasil que deu origem ao processo da Universidade Federal do Acre no contexto da interiorização das licenciaturas, objeto de estudo desta dissertação.

O Programa de Interiorização da Graduação que vem sendo desenvolvido pela Universidade Federal do Acre/UFAC, desde década de 70. tem se constituído em importante investimento no sentido de estender as ações da Ufac aos municípios do interior do Estado principalmente com a oferta de cursos de licenciatura que se voltam ao atendimento da rede pública de ensino no tocante à formação e qualificação de professores. Em 1970, foi criado o Centro Universitário do Acre que, além de absorver as antigas Faculdades de Direito e de Economia, englobou a Faculdade de Educação, os Institutos de Ciências Exatas, Ciências Humanas e Letras do qual se originou, anos mais tarde, a Universidade Federal do Acre (Cf. CARVALHO, 2004).

Na sequência do presente estudo serão apresentadas informações que, do ponto de vista histórico, contribuem para demarcar a ação da UFAC, recuperando alguns sentidos e significados das diferentes experiências, formatos, modelos e estratégias adotadas para interiorizar a graduação no Estado, elevar o nível de formação/qualificação dos profissionais da educação básica e contribuir com a elevação progressiva da qualidade da educação básica.

Diante dos novos marcos legais da educação nacional sobre a política de formação de professores implementada no Estado do Acre frente às demandas locais por qualificação de professores e elevação do nível de formação dos docentes da educação básica, por meio de ações e programas emergências de formação de professores que foram implantados no Estado do Acre a partir dos anos 2000.

3.2 O desembocar das águas: os investimentos na formação do magistério da educação básica na educação superior em contexto acreano

O sistema do ensino superior acreano, criado em 1962, organizou-se inicialmente com a criação de faculdades isoladas e posteriormente agregou-se para formação do Centro Universitário, adequando-se à Lei 5.540, que recomendava a organização do ensino superior sob a forma de universidade, conforme modelo de organização vigente no país (Souza, 2009). Assim, a primeira instituição de ensino superior no Acre foi criada em 15 de junho de 1964, logo após a elevação do Acre de sua condição de Território para Estado da Federação com implantação do curso de Direito.

A preferência do curso atendia os anseios das elites locais que almejavam a universidade como forma de garantia do poder pela ocupação dos quadros burocráticos no Estado recém-instalado e que necessitava de técnicos qualificados para atendimento da burocracia estatal, que se instalava na região.

Farias (2003, p. 97-8) afirma que

Os interesses em jogo do momento não eram os da sociedade acreana pobre e analfabeta, mas os dos seringalistas arruinados economicamente e de alguns comerciantes e políticos que organizados em torno de partidos, visavam ocupar cargos públicos para, tirar proveito econômico e prestígio político. [...] o curso de Direito foi escolhido para satisfazer as exigências e interesses da burocracia local.

A elite acreana não estava nem um pouco preocupada com a educação e sim em satisfazer interesses, visto que o curso proveu o Estado dos profissionais qualificados e

necessários a consolidação do poder judiciário e do sistema de segurança civil com o preenchimento do futuro quadro de delegados, promotores e procuradores.

Conforme apontado anteriormente, a criação da faculdade de Direito em 1964 se deu pela Lei estadual nº 15, de setembro de 1964, determinada pelo desejo da elite de formar profissionais qualificados para ocupação do poder judiciário e do sistema de segurança civil, para o exercício de cargos de juízes, procuradores, promotores e delegados. Na sequência veio a faculdade de Ciências Econômicas, pela Lei Estadual nº 195, de setembro 1968, para gestores dos serviços públicos e de desenvolvimento econômico (Souza, 2009).

Em 25 de março de 1964, por meio do Decreto Estadual nº. 187, foi criado como primeiro curso a Faculdade de Direito, em segundo a criação da Faculdade de Ciências Econômicas e posteriormente, em 1970, a criação dos cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia, Matemática e Estudos Sociais.

Oficializou-se, assim, em 03 de março de 1970, o Centro Universitário do Acre. Transformou-se em Universidade Federal do Acre em 22 de janeiro de 1971, sob o regime de fundação. É federalizada por meio da Lei 6.025, de 05 de abril de 1974 e Decreto nº. 74.706, de outubro de 1974, passando então a denominar-se Fundação Universidade Federal do Acre. Atualmente a UFAC conta com três Campi Universitários, sendo um Campus em Rio Branco (Sede) outro no Município de Cruzeiro do Sul (Campus Floresta) e o Campus Alto Acre no Município de Brasileia, além do Colégio de Aplicação/CAP, considerada a melhor escola pública de educação básica de Rio Branco.

Com a transformação dos antigos Departamentos e a Criação dos Centros Acadêmicos, aprovados pela Resolução do Conselho Universitário nº 08, de 28 de maio de 2003, a Universidade Federal do Acre instituiu seis Centros Acadêmicos no Campus de Rio Branco: Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Centro de Ciências Biológicas e da Natureza, Centro de Ciências da Saúde e do Desporto, Centro de Educação, Letras e Artes. Através da Resolução nº. 12, de 11 de outubro de 2007, foi criado o Centro Multidisciplinar de Cruzeiro do Sul - CMULTI, abrigando os 11 cursos hoje existentes naquele município. (Cf. UFAC, 2011-2014)

Com base em Carvalho (2012), podemos afirmar que qualquer discussão que remonte o processo de interiorização dos cursos de graduação da UFAC impõe necessariamente reconhecer o papel e o lugar ocupado pelo Curso de Pedagogia nesse contexto haja vista que, ao longo das cinco últimas décadas, em todas as experiências de formação de professores implementadas pela UFAC no interior do Estado do Acre o Curso Pedagogia sempre esteve presente.

Independentemente da modalidade e do formato dado à organização do currículo (licenciatura curta ou licenciatura plena, curso parcelado ou curso modular, formação do professor embutida na formação do antigo especialista em educação, magistério das séries iniciais e magistério das disciplinas pedagógicas ou simplesmente magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como hoje vigora), a licenciatura em Pedagogia da UFAC chega hoje à sua maturidade com um vasto leque de experiências formativas no que se refere especificamente ao processo de formação e qualificação dos profissionais da educação no Estado do Acre. (Cf, CARVALHO, 2004)

No transcurso da década de 70 prevaleceram, inicialmente, as licenciaturas de curta duração que inspiradas nas orientações que emanavam da política educacional que vigia. No caso do Curso de Pedagogia, tinha-se uma organização curricular híbrida que formava os antigos técnicos em educação e/ou especialistas em educação em nível de 1º grau e a formação de professores para as disciplinas pedagógicas do curso de magistério de 2º grau. Também na década de 80, momento em que se identifica a segunda fase do processo de interiorização da graduação, todos os cursos ofertados, inclusive o de Pedagogia, obedeceram ao formato de cursos parcelados na modalidade “licenciatura de curta duração.”

A primeira fase do Programa, iniciada em 1973, habilitou daquele ano até 1978, 134 (cento e trinta e quatro) professores nas áreas de Ciências, Letras, Estudos Sociais e Pedagogia, com um desenho curricular de Licenciatura Curta. Numa segunda fase, de 1981 a 1983, habilitou 164 (cento e sessenta e quatro) professores por meio dos Cursos Parcelados de Licenciatura Curta nas áreas de Pedagogia, Estudos Sociais, Letras e Ciências, nos Vales do Acre e Juruá, sendo Xapurí e Cruzeiro do Sul sedes desses cursos.

A terceira fase, de 1986 a 1993, habilitou 706 (setecentos e seis) professores, sendo 385 (trezentos e oitenta e cinco) em Cursos parcelados de Licenciatura Curta em Pedagogia e Letras e 232 (duzentos e trinta e dois) em Cursos Parcelados de Licenciatura Plena em Pedagogia e Letras, oferecidos nos municípios de Xapurí, Brasiléia, Sena Madureira, Feijó, Tarauacá e 109 (cento e nove) no Curso Regular de Licenciatura em Letras, nas modalidades Letras-Vernáculos e Letras-Ingês, em Cruzeiro do Sul. (UFAC, 2006)

Foi também implantado, em 1993, o Curso de Pedagogia – Regular, em Cruzeiro do Sul. Dois anos após, foram criados dois cursos modulares, em caráter temporário, nos municípios de Xapurí – Licenciatura Plena em História – e Brasiléia – Licenciatura Plena em Geografia – e um Curso Parcelado no Município de Tarauacá – Licenciatura Plena em Letras, atendendo, dessa maneira, um grupo de 150 (cento e cinquenta) alunos naqueles municípios. (UFAC, 2006)

No segundo semestre de 1996, foram aprovados e iniciados três cursos para os municípios de Feijó, Plácido de Castro e Sena Madureira, sendo, respectivamente, Licenciatura Plena em História – regime modular, Licenciatura Plena em Pedagogia – regime parcelado e Licenciatura Plena em Letras – regime parcelado. (UFAC, 2006, p.27-28)

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, com a obrigatoriedade da formação de professores para a educação básica acontecer em nível superior, expresso em seu artigo 62, não apenas por imperativo legal mas também por uma articulação e vontade política foram intensificadas as ações de graduação da UFAC no interior do Estado. A novidade nesse cenário implica exatamente na formatação de programas especiais de formação de professores para a educação básica que em seu escopo traz a oferta de áreas de formação acadêmica voltadas para suprir necessidades prementes do currículo da escola básica acreana.

Nestas circunstâncias foram elaborados e implementados dois grandes programas emergenciais de formação de professores: o Programa Especial de Formação de Professores para o Educação Básica – PEFPEB e o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, iniciados em 2001 e concluídos em 2006.

Esses dois programas envolveram sete cursos de Licenciatura – Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras (Português/Letras – Espanhol), Matemática e Pedagogia, os quais alcançaram ao seu final um quantitativo em torno de 4.200 alunos, divididos em nove pólos: Rio Branco, Senador Guiomard, Plácido de Castro, Xapurí, Brasiléia, Sena Madureira, Tarauacá, Feijó e Cruzeiro do Sul. (UFAC, 2006, p.28)

Ao refletirmos sobre a configuração dada a estas iniciativas concordamos com as análises de Bezerra (2009) quando a autora pontua que houve uma ação articulada do ponto de vista da vontade política para que fosse intensificadas as ações de graduação da UFAC no interior do Estado do Acre a partir das determinações advindas com a aprovação da atual LDB. Conforme o quadro a seguir dos Programas Especiais de Formação de Professores para Educação Básica.

QUADRO 05 - PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA¹²

¹² Esse programa será melhor detalhado na seção a seguir, pois compõe o rol das políticas e dos programas emergenciais de formação implantados no Estado do Acre destinadas, exclusivamente, à formação docente

Programa	Graduação Plena/áreas e finalização	Municípios
1. Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica - Licenciaturas Específicas - voltado para atender 1.857 professores, distribuídos em 37 turmas, que atuam nas últimas séries do ensino fundamental sem a devida qualificação acadêmica.	Geografia, História, Letras, Ciências Biológicas, Educação Física e Matemática. As ações do Programa foram finalizadas em 2006.	Rio Branco, Senador Guiomard, Plácido de Castro, Xapurí, Brasiléia, Sena Madureira, Tarauacá, Feijó e Cruzeiro do Sul.
2. Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Licenciatura Plena em Pedagogia atendeu 56 turmas com um total de 2.651 alunos distribuídos em nove municípios pólos e suas ações finalizaram em 2005. Rio Branco, Bujari e Porto Acre, Senador Guiomard e Capixaba, Plácido de Castro e Acrelandia, Xapurí, Brasiléia e Epitaciolândia, Sena Madureira, Tarauacá, Feijó e Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima e Rodrigues Alves.	
3. Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Zona Urbana de Difícil Acesso - Licenciaturas Plenas	Matemática e Ciências Biológicas, atendendo 18 turmas com um total de 720 (setecentos e vinte) alunos e suas ações finalizaram em 2011.	Assis Brasil, Jordão, Manoel Urbano, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Santa Rosa.
4. Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Zona Rural - Licenciaturas Plenas.	Matemática, Ciências Biológicas, História, Geografia, Educação Física e Pedagogia, atendendo 59 turmas com um total de 2.667 (dois mil, seiscentos e sessenta e sete) alunos e suas ações finalizaram em 2011.	Tarauacá, Brasiléia, Feijó, Plácido de Castro e Senador Guiomard Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Salientamos que o Programa de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, denominado de Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia e reconhecido popularmente como PEFPEB- Pedagogia Modular. Dentre os vários programas de formação implementados no Estado, foi o que obteve a maior dimensão e alcance em termos de contingente de professores e municípios atendidos.

A opção da instituição em oferecer os cursos neste formato prende-se tanto às próprias dificuldades de localização e acesso aos municípios beneficiários da ação, quanto ao fato de as licenciaturas de curta duração terem se apresentado como uma alternativa legalmente instituída para acelerar o processo de qualificação e habilitação de professores em nome das diferentes realidades educacionais existentes no País que sempre acusaram, em maior ou menor grau, grande contingente de professores leigos.

Estas ações de formação embora possam ser admitidas como ações pontuais e passíveis de críticas não podem deixar de ser vistas e reconhecidas também como estratégias importantes para elevação do nível de formação dos profissionais da educação do Acre, principalmente, se levarmos em consideração que no início da década de 70, momento no qual foram implantados os primeiros cursos de formação de professores na educação superior, o Estado do Acre dispunha de um contingente de 68% de professores leigos em atuação na rede oficial de ensino (Cf. Oliveira, 1988).

Para sanar esse déficit em relação aos professores leigos no sistema de ensino, foi ofertado em caráter emergencial os chamados “Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º Grau”, ou seja, identificados como os antigos Esquema I e II ou de Complementação Pedagógica¹³.

De acordo com Carvalho (2012).

No caso do Acre, a exemplo de outras realidades brasileiras, uma quantidade considerável de profissionais com formação superior (bacharéis), que exerciam outras funções na administração pública ou mesmo profissionais liberais passaram a exercer a docência a título precário. Nesses quadros, passa a ser admissível então que um contingente considerável deles tenha obtido, posteriormente, licença para exercerem à docência no magistério mediante a conclusão dos referidos cursos de Esquema I e II ou de Complementação pedagógica como era mais comumente referenciados cursos que resguardavam essas características (CARVALHO, 2012, p.159).

Para atender tal exigência o Decreto-Lei nº 655/69, autorizaram a criação de cursos superiores para formação pedagógica. Com caráter emergencial dois cursos fizeram parte do cenário nacional, o Esquema I e o Esquema II. Tais cursos, o primeiro destinado a graduados e bacharéis e o segundo destinado aos técnicos de nível médio, forneciam uma formação pedagógica básica para atuarem no magistério. Em 1997 a Resolução CNE/CEB 02/1997 extinguiu os Cursos Esquema I e II e estabeleceu os Programas Especiais de Formação Pedagógica.

A oferta desses cursos, no interior da UFAC, era de responsabilidade do Departamento de Educação, o qual substituiu a antiga Faculdade de Educação, sendo que continuo vinculado institucionalmente ao Curso de Pedagogia e toda parte dos componentes da formação pedagógica nos demais cursos de licenciaturas.

¹³ Por analogia poder-se-ia dizer que os cursos de complementação pedagógica ofertados aos bacharéis resguardavam características muito parecidas às dos antigos cursos de Didática instituídos em 1939, nos moldes do esquema 3 + 1, a partir da aprovação do Decreto Lei nº 1.190 que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia CARVALHO, 2012, p.159).

No ano de 2003, a UFAC e seus parceiros¹⁴, realizaram seminários de avaliação denominados “(Re)pensar a Formação para Intervir na Ação”. Esses eventos aconteceram em todos os municípios pólos, tendo como objetivo identificar e superar os problemas e entraves à plena concretização dos objetivos formativos propostos em cada curso.

As discussões realizadas nos seminários possibilitaram visualizar alguns pontos que precisavam ser olhados com atenção, mas, sobretudo, apontaram a dimensão significativa do que representa, para aquelas comunidades, a atuação da UFAC nos programas especiais de graduação. Em síntese reconhecem, sem exceção de nenhum município, que a implementação dos Programas Especiais de Formação de Professores promoveu a elevação da qualidade de vida, tanto no que diz respeito às suas competências profissionais, quanto às dimensões concernentes ao exercício da cidadania às quais consideram estar passando por um progressivo processo de transformação. (UFAC, 2006, p.28)

No ano de 2007 a administração superior da UFAC, através da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD com o intuito de buscar a melhoria da qualidade do ensino oferecido, elaborou uma proposta de adesão ao Programa Reuni cujo objetivo principal é criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação. Este programa do Governo Federal foi instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007.

O Artigo 2º. do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, trata de:

I) redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II) ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

¹⁴ Em 2003, a UFAC realizou o Seminário de Avaliação "(Re) Pensar a formação para intervir na ação", em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Secretarias Municipais de Educação, envolvendo as diferentes unidades da UFAC. Este seminário foi realizado em todos os municípios onde o Programa de Formação estava sendo oferecido com a participação dos discentes envolvidos. Nessa ocasião foram levantados os aspectos positivos e negativos, havendo, também, discussões sobre a readequação do Programa às novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

O Programa destaca também como meta global, ao final de cinco anos, taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais; relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais.

O Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Acre foi aprovado pela Resolução n.º 13, de 29 de outubro de 2007, do Conselho Universitário e enviado ao MEC e depois de avaliado foi aprovado pelo ministério na data de 27 de novembro de 2007.

Para alcançar as metas previstas para o REUNI, em 30 de janeiro de 2008, a Reitoria aprovou ad referendum do Conselho Universitário, a Resolução n.º 04 que ampliou o número de vagas iniciais nos Cursos de Graduação (Licenciatura) e Cursos Noturnos.

Com a adesão ao REUNI, pode-se destacar: que no ano de 2007, 04 (quatro) novos cursos foram criados em Cruzeiro do Sul; no ano de 2008 houve ampliação de vagas e criação de dois novos cursos em Rio Branco; e, em 2009, foram criados mais dois cursos no campus de Rio Branco.

A UFAC é, nos dias atuais, a mais importante instituição pública de educação superior do estado. Cerca de 40% dos estudantes matriculados em cursos de graduação no Estado, são da instituição. (UFAC, 2014). A Universidade conta com aproximadamente 11 mil alunos matriculados em 46 cursos de graduação, distribuídos em dois campi universitários: o Campus Rio Branco, na capital; e o Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul. (UFAC, 2014). Somem-se a isso os três cursos de especialização; sete cursos de mestrado; um doutorado; e seis cursos de pós-graduação à distância. (UFAC, 2014). Há ainda cinco núcleos situados nos municípios de Xapuri, Brasiléia, Sena Madureira, Feijó e Tarauacá. Ainda fazem parte da Universidade o Museu Universitário, o Parque Zoobotânico (maior área verde da cidade), Unidade de Tecnologia de Alimentos (UTAL), Núcleo de Gestão do Conhecimento e da Tecnologia (NGCTEC), e Núcleo de Interiorização e Educação a Distância (NIEAD).

No Brasil, a EAD passou a integrar o sistema de ensino formal a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96, sendo incorporada pelo Ministério da Educação (MEC) às Políticas Públicas de Estado para a Educação como uma estratégia de expansão dos serviços educacionais nos diversos níveis e modalidades de escolarização. O Decreto 5.622/2005 caracteriza A Educação a Distância (EAD) como uma modalidade educacional na

qual os processos de ensino e aprendizagem são mediados por tecnologias comunicacionais e informacionais, em que professores e alunos estão separados no espaço e/ou tempo. (UFAC, 2014)

A UFAC, em consonância com as políticas de expansão quantitativa e qualitativa do ensino superior adotada pelo MEC, via EAD, em 2006, deu início à política de implantação e desenvolvimento da modalidade a distância, criando o Núcleo de Interiorização e Educação a Distância (NIEAD). Esse Núcleo é um órgão de apoio acadêmico diretamente vinculado à Reitoria da UFAC, tendo por finalidade executar as políticas e diretrizes de EAD na UFAC, além de apoiar o desenvolvimento de ações desta modalidade de ensino no âmbito da Instituição. (UFAC, 2014)

Como parte efetiva da implantação da EAD, a UFAC vem, desde 2007, desenvolvendo ações de ensino a distância, em nível de graduação, inicialmente na modalidade semipresencial, ofertando disciplinas a distância nos cursos do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Zona Rural. Também tem cooperado com a Secretaria de Educação a Distância do MEC no desenvolvimento do programa de formação continuada de professores da Educação Básica, coordenando e ministrando o curso de extensão “Mídias na Educação”. (UFAC, 2014)

A partir de 2011 a UFAC passou a integrar o conjunto de Instituições Públicas de Ensino Superior do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Um feito que se consolida por meio de ações voltadas para a inclusão social, com estrutura física, pessoal qualificado, empenho e democratização. Conta hoje com cinco Pólos de Apoio Presencial para dar suporte as suas ações de ensino a distância nos municípios do interior do estado do Acre. (UFAC, 2014)

Salientamos que a UFAC é mais importante instituição pública de educação superior do estado. Pelas parcerias com o Governo do Estado e com as Prefeituras, assumiu o desafio de formar o quadro de professores para a educação básica, através do Programa de Interiorização do Ensino de Graduação dessa forma a travessia é feita pelos Programas Especiais de Formação de Professores para a educação básica na UFAC.

3.3. Margem esquerda à margem direita: a travessia feita pelos Programas Especiais de Formação de Professores para a educação básica na UFAC

As políticas educacionais estão inseridas em disputas e embates que ocorrem no âmbito da esfera política (diretrizes gerais ideológicas presentes na sociedade civil), da atividade

política (partidos políticos e mobilização social) e da ação pública (elaboração e implementação de ações coordenadas em torno de objetivos explícitos) (PEREIRA, 2008). Portanto, tem-se o entendimento de que os governos, no momento de definir e implantar ações para formar os professores, enfrentam disputas e pressões, o que pode levar a uma falta de continuidade e articulação das políticas.

Ainda no que se refere às políticas de formação estão dissimuladas sob o discurso da equidade (FREITAS, 2007), mas continuam a oferecer iguais oportunidades de formação aos professores em condições bem desiguais, sem considerar que esses docentes têm suas particularidades, diferenças culturais e econômicas e condições de trabalho específicas e adversas. É o caso, por exemplo, da formação oferecida para muitos professores que lecionam nas regiões mais isoladas do país, que precisam se deslocar para participar dos cursos de formação nos polos distantes de suas comunidades, realizando a formação concomitante ao seu trabalho, tendo que, em muitos momentos, utilizar seu período de férias para garantir a participação nas atividades formativas.

Em geral, os estados utilizaram-se de parcerias com o Ministério de Educação e Cultura (MEC) para a formação inicial de professores de suas redes de ensino. Dessa forma o Programa de Interiorização do Ensino de Graduação da Universidade Federal do Acre, iniciado em 1973, representa um esforço desta IFES em descentralizar suas atividades acadêmicas, sediadas basicamente em Rio Branco.

Historicamente, o isolamento das regiões do Estado do Acre tem se constituído em permanente desafio, a partir desse quadro de isolamento e carência que a UFAC assumiu o desafio, em parceria com o Governo do Estado e das Prefeituras Municipais, de formar o quadro de professores para a educação básica, através do Programa de Interiorização do Ensino de Graduação.

No Acre, a formação de professores foi garantida através de programas como salienta Santos (2015)

Numa perspectiva política e das políticas públicas de formação de professores, o programa foi considerado como a melhor iniciativa de formação, em nível superior, para os professores que atuam no campo. Em termos sociais, oportunizou aos professores vislumbrar uma melhor qualidade de vida, elevando o nível de seus conhecimentos e de seus salários. Entretanto, apesar de ter qualificado um grande contingente de docentes do campo, em nível superior, diversos fatores apontam para limitações nessa política de formação: os professores não participaram do processo de elaboração do programa; as propostas dos cursos não estavam voltadas para o atendimento da realidade do campo, pois seguiram-se as mesmas propostas dos programas já oferecidos para a realidade urbana, e a quantidade de vagas foi insuficiente para atender a demanda inicial.

Podemos compreender que a proposta, apesar de não ter se constituído em uma política pública permanente e articulada com o que os movimentos sociais defendem e lutam, consiste em um esforço para a expansão de ações voltadas para a formação de professores para atuarem no campo, no sentido de superar as desigualdades educacionais ali existentes. (SANTOS, 2015, p.139)

Dessa forma as parcerias firmadas entre Universidade Federal do Acre - UFAC, Governo do Estado – SEE-AC e Prefeituras, possibilitou o desenvolvimento de programas de formação dos docentes das redes estadual e municipal de ensino no Estado. Parceria essa que iniciou em 2000, e se estende até o momento (2018). A Universidade Federal do Acre tem um papel importante na promoção do desenvolvimento regional e hoje tem uma condição privilegiada por ser a única instituição que se encontra presente nos seus 22 municípios.

Conforme o convênio, assinado em 19/04/2000 pelo Reitor da UFAC – Francisco Carlos da Silva Cavalcante, pelo Governador do Estado – Jorge Viana e pelo Secretário de Estado de Educação – Arnóbio Marques de Almeida Júnior, objetivou desenvolver, em parceria, o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica, competindo a cada um dos proponentes o que se encontra a seguir descrito, conforme UFAC(2000).

Compete à UFAC (2000):

Planejar, acompanhar e avaliar os Cursos do Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica;
 Viabilizar a implantação e o funcionamento do Programa junto aos governos municipais;
 Adotar medidas administrativas, civis, penais e disciplinares cabíveis, assim como propor medidas de igual natureza ao Governo do Estado na esfera da competência deste;
 Solicitar mensalmente ao Governo do Estado, através da Secretaria de Educação, os recursos necessários ao cumprimento do cronograma físico-financeiro do Programa;
 Designar docentes para ministrarem as disciplinas dos cursos previstos com aprovação das Assembleias Departamentais;
 Elaborar conjuntamente com os Departamentos Acadêmicos os relatórios dos cursos oferecidos;
 Realizar o registro e controle da vida acadêmica dos alunos dos cursos oferecidos, através do órgão responsável da Pró-Reitoria de Graduação – DERCA; [...]

Compete ao Governo do Estado do Acre:
 Custear, mediante relatório da Fundação da Universidade Federal do Acre- FUFAC, despesas constantes do Plano de Custos do Programa, no valor total de R\$ 3.458.416,00 (três milhões, quatrocentos e cinquenta e oito mil, quatrocentos e dezesseis reais), em 34 (trinta e quatro) parcelas mensais de R\$ 101.718,11 (cento e um mil setecentos e dezoito reais e onze centavos);
 Assegurar o cumprimento do cronograma de desembolso, sob pena de suspensão das atividades; [...](UFAC, 2000 p.59-61)

Como também, convidar o responsável pelo Programa na UFAC, Pró-Reitor de Graduação, para todas as atividades, solenidades e reuniões de caráter geral a respeito do Programa; como a viabilizar, em conjunto com a UFAC, reuniões periódicas da Coordenação Geral do Programa, conforme calendário a ser definido entre as partes, para avaliação e tomada

de decisões a respeito do andamento dos trabalhos do ponto de vista acadêmico e administrativo e designar, por meio de documento oficial, o Departamento de Ensino Fundamental da SEE, como representante do Governo do Estado do Acre na Coordenação Geral do Programa.(UFAC, 2000)

A partir de 2000 o Governo do Acre procurando corresponder ao mínimo exigido pela LDB, o Acre implementou, um plano de reformas que tinha como objetivo investir na qualificação dos docentes da rede pública de ensino. O qual priorizava a formação dos professores, especialmente em serviço, os programas eram voltados tanto para a formação dos professores leigos, quanto para a formação inicial e continuada.

Como descreve Santos (2016)

Inicialmente, foi implantado o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), desenvolvido pelo Ministério da Educação, que oferecia um curso de magistério, em nível de ensino médio, aos professores leigos. No Acre, 1.634 professores fizeram essa formação. Com a implementação desse programa, o estado se aproximou da formação mínima exigida na LDB, amenizando a questão da formação dos professores leigos. (SANTOS, 2016, p.234)

Contudo, ainda enfrentava outro problema: a ausência de professores com nível superior para atuar na educação básica da rede pública de ensino. Diante desse fato, o governo passou a firmar convênio com a Universidade Federal do Acre (UFAC), implementando mais de dez programas de formação inicial em serviço para os professores da educação básica. Em consonância com a política nacional, a UFAC passou a elaborar e oferecer cursos de licenciatura para o estado do Acre.

O Governo Federal foi o responsável pela elaboração da proposta técnica e financeira e o estado constituiu a equipe de gerenciamento na Secretaria Estadual de Educação. Disponibilizou pessoal e infraestrutura adequada às agências formadoras e forneceu transporte à equipe e assessores técnicos do programa, para as visitas de acompanhamento às agências formadoras e aos municípios.

O PROFORMAÇÃO foi implantado no Acre durante dois anos, 2000 e 2001, com um total de 1844 professores inscritos e 1634 professores formados, o que corresponde a 89,2% de aprovação. Do total de professores matriculados, 80% atuavam na área rural (ACRE, 2002, 2003).

Vale salienta que no Acre funcionaram dois polos de formação, sendo um localizado em Rio Branco e o outro em Cruzeiro do Sul. No estado, 1.844 professores tiveram acesso a

essa formação, nos 22 municípios, dos quais, 1.634 concluíram com êxito, perfazendo um total de 89,2% de índice de aproveitamento.

A média nacional de aprovação pactuada pelo Banco Mundial, segundo a assessoria de comunicação da Secretaria de Educação do Estado, era de 85%. A maior parcela de formandos se concentrou na região do Alto Juruá. O Proformação não era um programa específico para o contexto rural, mas acabou voltando-se, também, para esse contingente de professores. Aproximadamente 80% dos 1.634 professores do Proformação atuavam no campo. (Cf. SANTOS, 2015)

Em consonância com a política nacional, a UFAC passou a elaborar e oferecer cursos de licenciatura para o estado do Acre. Cabe destacar que a UFAC é a única instituição de ensino superior pública consolidada na formação de professores. Isso tem imposto desafios e demandas cada vez maiores, no que diz respeito à ampliação e oferta de vagas e à formação de profissionais qualificados para fazer frente às necessidades do desenvolvimento econômico, social, cultural e educacional da região. (UFAC,2014)

As políticas de formação desenvolvidas no estado possibilitaram avanços no número de professores com formação em nível superior. Tais políticas diferenciaram-se da maioria dos programas de formação adotados por vários estados brasileiros, pela modalidade em que foram ofertados os cursos superiores. Enquanto na maioria dos estados a formação em serviço se deu na modalidade à distância, no Acre, os primeiros programas de formação de professores foram desenvolvidos na forma presencial, em semestres regulares e dentro do próprio calendário acadêmico da instituição formadora. Já nos últimos anos, a política de formação de professores em nível superior foi adotando modelos presenciais e à distância, ampliando-se, também, as parcerias com outras instituições universitárias (Cf, DAMASCENO, 2010).

Em 2001, foi ofertado o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Pefpeb, com habilitação para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena em Pedagogia, que se encerrou em 2004.

De acordo com Carvalho(2012)

O programa em questão fora pensado no âmbito do Departamento de Educação e do Colegiado do Curso de Pedagogia da UFAC e traz como marca indelével as influências de todo o movimento operado e que caracterizam os debates em torno do Curso de Pedagogia nas décadas de 80 e 90 no Brasil, sobretudo em relação à organização e desenvolvimento curricular, a ênfase da voltada para o exercício da docência e o próprio reconhecimento da docência como a base da identidade do profissional da pedagogia, dentre outros aspectos. (Carvalho, 2012, p.175)

Na construção da proposta pedagógica do Curso ficou assegurado que a formação fosse realizada plenamente na modalidade presencial; evitou-se a fragmentação da formação; a

concentração de carga horária, assegurando o comprimento de carga horária e dias letivos mínimos de acordo com o que prevê legislação federal (Cf. Projeto Pedagógico do Curso Modular, 2000).

No quadro a seguir pode-se visualizar os municípios atendidos, o número de turmas do Programa Especial de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Curso de Pedagogia.

**QUADRO 06 - PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – CURSO DE PEDAGOGIA
MUNICÍPIOS ATENDIDOS E NÚMERO DE TURMAS**

Sede	Municípios Atendidos	Número de turmas
Rio Branco	Rio Branco, Bujari e Porto Acre	27
Brasiléia	Brasiléia e Epitaciolândia	03
Xapuri	Xapuri	02
Plácido de Castro	Plácido de Castro e Acrelandia	02
Senador Guiomard Santos	Senador Guiomard e Capixaba	02
Cruzeiro do Sul	Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima e Rodrigues Alves	11
Sena Madureira	Sena Madureira	04
Tarauacá	Tarauacá	03
Feijó	Feijó	02
Total de Municípios e Turmas	16 Municípios	56

Fonte: Secretaria da Coordenação do Curso de Pedagogia da UFAC.

Apesar das dificuldades de acesso e distâncias geográficas existentes entre os municípios acreanos este programa esteve presente em dezesseis dos vinte e dois municípios do Acre. Esse programa se constituiu a primeira experiência de formação superior dos professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que se tem registro no Acre.

No quadro que segue podemos observar o quantitativo de professores formados no programa.

**QUADRO 07- PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – CURSO DE PEDAGOGIA
QUANTITATIVO DE PROFESSORES FORMADOS**

Curso	Municípios Atendidos	Professores Formados
Pedagogia	Rio Branco, Bujari e Porto Acre	1272
	Brasiléia e Eitaciolândia	218
	Xapuri	77
	Plácido de Castro e Acrelandia	67
	Senador Guimard e Capixaba	102
	Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima e Rodrigues Alves	478
	Sena Madureira	153
	Tarauacá	132
	Feijó	101
Total de Formados		2.600

Fonte: Serviço de Certificados e Diplomas do NURCA-UFAC

O Programa Especial de Formação de Professores para o Ensino Básico – PEFPEB, no período de 2001 a 2006, foi um programa que atendeu na educação superior a formação em serviço dos professores das redes estadual e municipais de 16 municípios do Estado.

Conforme descreve Bezerra (2009)

O Programa Especial de Formação de Professores para o Ensino Básico – PEFPEB, cujo convênio foi assinado com o Governo do Estado/SEE-AC, no ano de 2000, abrangeu seis cursos de Licenciatura Plena na modalidade presencial em regime modular, num total de 37 turmas e 16 (dezesesseis) municípios organizados em 09 (nove) pólos, com 1857 alunos ingressantes e com 1633 alunos concludentes. A sua implantação ocorreu em 01 de fevereiro de 2001, através da Resolução n.º. 23, de 03 de agosto de 2000 aprovada "ad referendum" do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Acre e foi homologada através da Resolução n.º. 33, de 15 de dezembro de 2000, do mesmo Conselho. (Bezerra, 2009, p.76)

Cabe salientar que no Programa previu-se, para a maioria dos cursos, a possibilidade de se formar um quadro maior do que o necessário em cada município, com o oferecimento de um percentual de vagas para pessoas da comunidade que tenham interesse em frequentar cursos de graduação. Nos municípios, os cursos em que o número de vagas for igual ao número de docentes a serem qualificados, aplicou-se um percentual de 20% (vinte por cento) sobre o número total de vagas a serem oferecidas à comunidade.

Em 2002, o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Pefpeb destinou-se a atender os professores dos anos finais e ensino médio da rede pública estadual e municipal em efetivo exercício. Os Cursos foram realizados em nove municípios

acreanos, num total de 37 turmas. O Programa abrangeu seis cursos em regime modular, nas áreas de Matemática, Geografia, Educação Física, História, Letras e Biologia. O curso encerrou em 2006 e qualificou 1.526 professores. (UFAC, 2010)

Em 2002, o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Pefpeb destinou-se a atender os professores dos anos finais e ensino médio da rede pública estadual e municipal em efetivo exercício. Os Cursos foram realizados em nove municípios acreanos, num total de 37 turmas. O Programa abrangeu seis cursos em regime modular, nas áreas de Matemática, Geografia, Educação Física, História, Letras e Biologia. O curso encerrou em 2006 e qualificou 1.526 professores. (UFAC, 2010)

Implementado em todo o estado, na modalidade presencial, e qualificou, em nível superior, mais de 2.800 professores que atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, das escolas das redes estadual e municipais. Nesses processos de formação, foram atendidos, prioritariamente, os professores que trabalhavam no meio urbano, tanto na capital, quanto nos municípios.

O Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Pefpeb destinou-se a atender os professores dos anos finais e ensino médio da rede pública estadual e municipal em efetivo exercício. Os Cursos foram realizados em nove municípios acreanos, num total de 37 turmas. O Programa abrangeu seis cursos em regime modular, nas áreas de Matemática, Geografia, Educação Física, História, Letras e Biologia. O curso encerrou em 2005 e qualificou 1.526 professores. (UFAC, 2010)

Dentre os vários programas de formação implementados no Estado, este foi o que obteve a maior dimensão e alcance em termos de contingente de professores e municípios atendidos.

Em 2007, foi ofertado, aos professores do meio rural, a formação inicial por meio do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural (Profir), que atendeu, aproximadamente, 2.389 professores. O programa inseriu-se no âmbito dessa política de formação de professores proposta pela reforma educacional no Acre.

Tal política se caracterizou como mais uma estratégia do governo para elevar a formação dos professores com nível superior no estado. Um programa com a dimensão do Profir teve um papel fundamental na qualificação e formação dos professores do campo, no estado do Acre, principalmente na formação dos professores leigos em locais aonde a UFAC não chegava, possibilitando que muitos professores tivessem acesso ao ensino superior. Todavia, é preciso considerar em que contexto o programa foi elaborado, pois toda política passa por um filtro de vários níveis, havendo adesões e resistências, e as opiniões e estratégias adotadas pelos indivíduos que circulam nesse campo também devem ser consideradas.

O programa iniciou em 2007 e se estendeu até 2011, formando 2.344 profissionais e ofereceu cursos de licenciatura nas áreas de História, Geografia, Letras, Biologia, Matemática, Educação Física e Pedagogia. Os cursos foram distribuídos em 10 (dez) polos, localizados nos maiores municípios do estado: Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Tarauacá, Brasiléia, Feijó, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Plácido de Castro e Senador Guiomard, com um total de 60 turmas.

O programa foi planejado para ser oferecido por módulos, em período de férias dos docentes, compreendendo os três primeiros meses do ano (janeiro, fevereiro e março). O programa foi ofertado por módulos; a carga horária era de 8 horas aulas diárias, sendo 04 horas na parte da manhã e 04 horas na parte da tarde; as aulas eram ministradas de segunda a sábado.

Santos(2015) salienta que:

Os locais para realização das aulas eram as dependências da UFAC, tanto nos *Campi* do interior, como na capital – sede. Entretanto, em muitas situações, as aulas eram ministradas em dependências de escolas estaduais e municipais quando, na cidade em que fosse ministrada a disciplina/curso, a universidade não oferecesse estrutura física adequada.

Os professores eram designados pelos departamentos acadêmicos para ministrar as aulas das disciplinas. As unidades departamentais contavam, também, com um quadro de professores substitutos, visitantes e colaboradores para atendimento de qualquer demanda que excedesse a capacidade de oferta de disciplinas pelos departamentos envolvidos no programa. (SANTOS, 2015, p.126)

Nos últimos anos, a SEE/AC vem ampliando a parceria com instituições universitárias, e a formação passou a ser ofertada, também, à distância, pela UAB. Através do Sistema UAB, o estado tem firmado parcerias com diversas Universidades Públicas do país e, entre 2007 e 2011, já ofertou mais de 1500 vagas em cursos de nível superior, como, Pedagogia, Administração, Artes Visuais, Teatro e Música. A adesão do Acre ao sistema UAB, com a modalidade de Educação à Distância, traduz o esforço do Governo que, em conjunto com as IES parceiras, tem alcançado os municípios isolados, os quais, de outra forma, não seriam contemplados com oferta de curso superior. (Cf. SANTOS, 2016)

Em 2009 o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de promover a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica do país, o estado do Acre não aderiu, visto que, em parceria com a UFAC, estava executando dois outros programas: o Programa Especial de Formação de Professores para Zona Urbana, nos municípios considerados de difícil acesso, e o Programa Especial de Formação de Professores para Zona Rural (Profir) (SANTOS, 2015, p.140).

Em 2013, o Governo do Estado do Acre lançou o Plano Estadual de Formação Docente e ampliou a parceira com seis instituições públicas de nível superior, para oferecimento dos cursos de Graduação em EaD: a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Instituto Fiocruz. Nessa modalidade de educação, são ofertados cursos de graduação, além de cursos de especialização e aperfeiçoamento. A parceria com essas instituições objetiva garantir, aos professores com formação de nível médio, o acesso à educação superior, atendendo, especificamente, os que trabalham em localidades de difícil acesso e áreas rurais, consideradas as especificidades da região. Esses programas foram, também, estendidos aos professores da rede municipal.

Essas políticas educacionais formuladas e implementadas nos últimos anos priorizaram a formação de professores e foram organizadas em dois grandes projetos: a formação em Magistério para atender o grande contingente de professores que só haviam concluído o ensino fundamental, maioria atuando em escolas rurais e em localidades de difícil acesso, por meio do PROFORMAÇÃO – Formação de professores em Nível Médio, concluído em 2001, o qual formou um total de 1634 em nível médio, com duração de dois anos de formação e na sequência o nível superior em serviço por meio do Pro Saber.

Conforme demonstrado no quadro a seguir pode-se visualizar a síntese dos principais programas de formação inicial implementados no Acre.

QUADRO 8 - PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM SERVIÇO (2000-2011)

(Continua)

PROGRAMAS	PROFESSORES FORMADOS	DURAÇÃO
PRÓ-SABER – Formação inicial de Professores para a Educação Básica, concluído em 2006.	4.206	04 anos
PROFIR – Formação inicial de professores rurais para a Educação Básica.	2.444	05 anos
PROEFE – Formação inicial de professores em municípios de difícil acesso ¹⁵ para a Educação Básica.	1.005	05 anos
UAB/ UNB – Formação à distância em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.	794	03 anos

¹⁵ Considerados municípios em que o acesso se dá ou por via fluvial ou por aeronaves de pequeno porte.

(Continuação)

UAB/ UNB – Formação à distância em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2ª edição.	1.700	
UAB/ UMB – Formação à distância em Curso de Licenciatura Plena em Música, Artes Visuais e Teatro.	330	03 anos
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica	Em andamento	04 anos
Total de professores formados em nível superior		10.479

Fonte: SEE/AC (2013).

De acordo com Santos (2015) após o encerramento dos programas especiais de formação, praticamente a totalidade dos professores da rede estadual urbana passaram a ter formação em nível superior. Porém, em relação ao contingente de professores do campo, tanto da rede estadual, quanto das redes municipais, havia, ainda, um número significativo de professores sem a formação superior e muitos com ensino superior, mas que atuavam em áreas diferentes de sua formação. Essa demanda justificou a ação do Parfor no Estado do Acre.

Apenas a partir de 2012, a UFAC, a Secretaria Estadual de Educação e as Secretarias Municipais de Educação aderiram ao Parfor. A partir de então, iniciou-se um processo de negociações com os secretários municipais de educação do Estado do Acre e com o governo, no sentido de levantar as demandas de formação e respectivas vagas e turmas.

As atividades de formação foram iniciadas somente no segundo semestre de 2013. A UFAC aderiu ao Parfor apenas na modalidade “presencial” e todos os cursos em oferta estão configurados como “primeira licenciatura”, em 19 municípios do estado e, ao todo, com 29 turmas de pedagogia, 01 de geografia, 02 de Ciências Biológicas e 02 de Letras.

Em dezembro de 2013, novos cursos foram oferecidos através das políticas de formação de professores do estado, entre eles o curso PARFOR. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi lançado pela Capes nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados e municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior.

O Programa se configura como uma ação emergencial no plano da formação de professores e tem como objetivo “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País, financiado pelo governo federal em parceria com o estado e os municípios. É um programa que tem reunido grande grupo de profissionais na formação inicial, nos vários municípios do Acre.

Com a oferta iniciada em 2013 e em 2014, estão sendo ofertadas pelo Parfor, no Acre, 33 turmas de licenciatura, que perfazem uma matrícula aproximada de 1.500 (mil e quinhentos) professores da rede pública de ensino em processo de formação na educação superior.

Exporemos a seguir a trajetória das intenções legais e oficiais do plano nacional de formação de professores – PARFOR, bem como seu caráter enquanto uma ação emergencial do governo. A Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009, que institui o PARFOR, demonstra esse caráter de ação emergencial no artigo 2º em dois momentos:

I – ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciatura e de pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica e, II – fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas emergenciais destinados a docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada [...]

No que diz respeito a essa emergência nas políticas de formação de professores, em específico o PARFOR,

[...] entre várias ações de enfrentamento do problema, o governo federal lança mão do aparato midiático, por meio de uma extensa programação de incentivo à formação de um contingente maior de novos/as professores/as. “A crônica falta de professores nas escolas de educação básica vem causando prejuízos que devem ser enfrentados com iniciativas de caráter conjuntural e emergencial, acompanhadas de iniciativas de políticas de médio e longo prazo” (BRASIL, 2008, p.8)

A ação emergencial e consequentemente aligeirada evidencia que pouco se avança no que diz respeito a valorização docente e a formação com fundamentos teóricos sólidos. Segundo o Resumo Técnico do INEP do Censo Escolar de Educação Básica de 2013, que dos 2.141.676 docentes no Brasil que atuam na educação básica, 74,8% possuem formação superior, esse dado indica que 25,2% não correspondem às exigências da LDB/1996 em relação à formação docente.

Conforme Brzezinski (2014, p. 1243):

Como exemplo de prática política pontual cita-se o Parfor, fomentado e regulado pela Capes/Educação Básica (EB), um plano emergencial para formar professores em serviço. Abrange pessoas atuantes na educação básica pública, porém sem a qualificação exigida pelos dispositivos legais que regulamentam a formação inicial, continuada e a admissão de professores.

A melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. A melhoria na qualidade da formação dos professores com nível superior, por sua vez, está condicionada à qualidade da

escolarização que lhes foi oferecida no nível básico, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os níveis educacionais (INEP: Resumo Técnico, 2014, p.35).

A necessidade de uma política de formação de professores com resultados positivos ainda continua sendo uma busca implacável, partindo-se desse princípio, foi elaborada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, criada com o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, política que ficou a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, após determinação da lei de 2007.

Conforme Masson (2012) no Brasil, a CAPES é uma agência reguladora, desempenha a avaliação dos resultados da pós-graduação, assim, sendo indispensável, nessa mesma linha de ações, para a formação dos docentes da educação básica.

As políticas do MEC/Capes dão prioridade à formação de professores para atender as demandas emergenciais no que se refere à falta de professores, bem como para melhoria da qualidade de ensino. Entretanto, a abordagem reformista da formação de professores apela para as mudanças de curto prazo que não conduzem a mudanças significativas (Masson, 2012, p. 179).

Conforme as novas atribuições da CAPES, consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, como já citado anteriormente, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A CAPES assume as disposições do decreto, por meio da criação de duas novas diretorias, de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED). As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) poderão iniciar cursos gratuitos de licenciatura (www.capes.gov.br).

O Decreto dessa política nacional objetiva igualar as oportunidades de formação aos profissionais do magistério em Instituições Públicas de Educação Superior com o regime de colaboração da União, dos Estados, Distrito Federal e os Municípios.

A partir dessa política o PARFOR foi lançado em 28 de maio de 2009 e instituído em junho desse mesmo ano. Se trata pois de uma ação emergencial destinada para professores em efetivo exercício, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. O PARFOR é desenvolvido em regime de colaboração entre a União, que tem como representante a CAPES, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O Plano existe na modalidade presencial, de responsabilidade da Diretoria de

Formação de Professores da Educação Básica-DEB e na modalidade a distância de responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância-DED (Cf. CAPES/DEB, 2013).

Conforme o Relatório de Gestão da CAPES (2013), o plano apresentou evolução. No ano de 2009, o número de matriculados foi de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas. No ano de 2013, concluiu-se o ano com 70.220 professores matriculados em 2.145 turmas ofertados por 96 IES. Sendo a região norte e a região nordeste onde mais se concentra o número de matriculados (CAPES/DEB- 2013, p.11). Consta no Relatório de Gestão/2014, que até o ano de 2014, foram implantadas 2.428, ou seja, somente nesse ano abriram 283 turmas (CAPES/DEB-2014).

Para que ocorra a participação dos estados existem Acordos de Cooperação Técnica-ACTs firmados entre a CAPES e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgão equivalente. Essa participação é efetivada via assinatura de Termo de Adesão ao ACT. Segundo a CAPES, os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente “analisam a demanda das respectivas redes estadual e municipais, planejam, organizam e acompanham o desenvolvimento da formação em cada unidade federada” (CAPES/DEB, 2013). Foram firmados acordos em 26 estados e Distrito Federal, com a quantidade de 142 IES, de diferentes esferas administrativas.

No artigo 4º do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, no que se relaciona aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente instituído pela Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009, cria órgãos colegiados para dar cumprimento aos objetivos do decreto, estabelecendo novas estruturas para a efetivação do plano.

Segundo Brzezinski (2014, p. 1243):

[...] tais fóruns devem constituir espaços de elaboração de políticas e planos estratégicos de formação de professores nos Estados e no Distrito Federal (DF). São integrados por sujeitos sociais coletivos¹⁰, representantes da sociedade política, das instituições formadoras de profissionais da educação, dos órgãos que regulam os cursos, entre outros.

Salientamos que as unidades da federação podem acompanhar todos os dados do PARFOR de cada Estado por meio do perfil do Fórum (CAPES/DEB, 2013). Os Fóruns são presididos pelo Secretário de Estado da Educação. Cada Fórum é responsável pela elaboração do planejamento estratégico para o atendimento das demandas das redes de ensino.

De acordo com o Decreto Presidencial nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, juntamente com a participação das

famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, conforme consta no próprio Decreto.

É possível perceber que o PARFOR está, de certa forma, mencionado no artigo 2º, na diretriz XII, do decreto presidencial de 2007, citado anteriormente, pois prevê a instituição de programa para a formação inicial e continuada aos profissionais da educação. No mesmo decreto, artigo 3º consta que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB será o indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007)

Saviani (2007) nos alerta para a realidade do papel da sociedade civil quanto à educação escolar que inclusive está presente no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e que bem se encaixa no PARFOR:

[...] é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas. Com efeito, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso Todos pela Educação”, os limites do PDE resultarão incontornáveis (SAVIANI, 2007 p.1251).

Reiteramos que o PARFOR, tem sua origem no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que é um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE. Os princípios pedagógicos do PARFOR são respaldados pelos mesmos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. De acordo com o art. 2º do decreto da política. Direito de aprender de crianças e jovens, direito este que se estende a seus professores. Assim, a educação deve estabelecer-se em bases científicas e técnicas sólidas e em um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva (Cf. CAPES/DEB, 2013).

Em relação ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Masson (2012) esclarece que possui um viés meritocrático quando visa valorizar o mérito do trabalhador na educação. “A responsabilização recai sobre os alunos e os profissionais que trabalham na escola, já que as políticas educacionais “oportunizam igualmente” o direito de aprender” (MASSON, 2012, p. 174).

Segundo a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB/CAPES/2013, os objetivos do PARFOR são:

a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;

- b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, como instâncias de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação;
- c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;
- d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiências e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;
- e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica.

O Plano promove a oferta de turmas especiais em cursos de: **Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes 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 atuam em sala de aula. Com carga horária de 2.800 horas, ou seja, quatro anos;

Segunda Licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de educação básica. Com carga horária mínima de 800 horas e máxima de 1.400, tendo uma variação entre dois e dois anos e meio; e Formação Pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. Com carga horária de 540 horas, tendo duração de cerca de um ano (CAPES/DEB-2013).

O objetivo inicial do PARFOR nacional era formar 330 mil professores que atuam na educação básica e não possuem formação adequada. De acordo com o censo da Educação Básica (Educacenso), de 2007, por volta de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram (MASSON, 2014).

Esse número é assustador e realmente é de causar “estranhamento” que ainda existam professores atuando nos primeiros anos do ensino fundamental com formação no ensino médio em nossas escolas, por falta de formação adequada. Como também o fato de ainda constar nos quadros funcionais das escolas, professores sem a formação adequada é realmente preocupante considerando que a legislação brasileira ainda permita que isso ocorra. A busca pela formação adequada é encarada muitas vezes com um caráter subjetivo, dependendo apenas do professor.

O destaque dado à formação do professor como estratégia para a solução dos problemas educacionais enfatiza a dimensão subjetiva do real e pode não contribuir para a melhoria das condições objetivas necessárias à qualidade da educação (MASSON, 2012, p.180).

Vale o destaque de Sobzinski, Diogo e Masson (2015) quando salientam que:

As políticas educacionais acabam reproduzindo os interesses da classe dominante ao defenderem um discurso progressista para demonstrar a “tentativa” de melhorar as condições de formação e de vida da classe trabalhadora, mas na realidade não oferecem condições adequadas para um efetivo avanço (1226).

A formação continuada faz parte do desenvolvimento profissional e deve ser assegurada pelo Estado conforme a LDB de 1996 no artigo 67º, inclusive licença remunerada. A formação deve ser estimulada por políticas que atendam a demanda educacional da coletividade, refletindo nos projetos políticos pedagógicos das escolas (BRZEZINSKI, 2014). A dificuldade desencadeada pela possível liberação do professor na escola para formação inicial ou continuada nos cursos do PARFOR será tratado posteriormente.

Vale destacar, o diagnóstico realizado pela CAPES realizou no ano de 2007 em relação a formação docente em nível superior no país, que apontou um aumento na demanda pela educação básica pública, bem como a ausência de encantamento pela profissão docente. O documento indicou que para atender todos os “postos de trabalho”, até o ano de 2014, seriam necessários professores formados em nível superior.

Esse quadro foi um fator, segundo Brzezinski, que desencadeou a implantação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação e que conseqüentemente culminou na instituição do PARFOR (BRZEZINSKI, 2014)

Conforme Brzezinski (2014, p. 1249), “articuladas às ações entre entes federativos, instituições e órgãos de Estado, dever-se-ia, por força da lei, mapear as demandas reais para a formação inicial e continuada de professores”.

Anualmente a CAPES divulga o calendário de atividades, e o período das pré-inscrições, no qual estão definidos os prazos e as atividades a serem realizadas pelas Secretarias de Estado da Educação, das Secretarias Municipais e do Distrito Federal.

Para concorrer à vaga nos cursos ofertados, os professores devem: a) realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; b) estar cadastrados no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e c) ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado (BRASIL/CAPES/PARFOR, 2010).

A Plataforma Freire é um sistema criado pelo MEC para gerir os cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e à distância, ofertados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelecido pelo decreto nº 6.755/2009 (CAPES/DEB, 2013).

Na Plataforma Freire estão disponibilizadas as datas de oferta dos cursos, instituições e modalidades. Até o mês de abril do ano de 2012, a plataforma foi administrada pela equipe da Diretoria de Tecnologia e Informação do MEC. Quando se definiu que a CAPES seria o órgão responsável pela oferta de cursos, a gestão do sistema foi compartilhada com a DEB e DED.

No final de 2012, a gestão passou a ser exclusiva da DEB, com os cursos de formação inicial na modalidade presencial (CAPES-DEB, 2013).

Novos módulos foram desenvolvidos e ocorreram mudanças no sistema para tornar a plataforma mais interativa e eficiente no processo de acompanhamento e gestão do plano (CAPES-DEB, 2013). Destacamos o Módulo Demanda no qual o Relatório de Gestão da CAPES-DEB (2013) aponta que:

Este módulo permite a participação efetiva das secretarias de educação municipais e contribui para aperfeiçoar o planejamento estratégico do estado. Nele os gestores das redes de ensino informam eletronicamente a demanda por curso e vagas. Os dados da demanda ficam disponíveis online para os Fóruns e as IES que podem definir a oferta a partir do que foi solicitado pelas redes estaduais e municipais da educação básica (p. 37).

Após a implantação do módulo demanda, as redes de ensino puderam informar sua demanda por formação inicial para 2013. A DEB orientou quanto aos objetivos e condicionalidade para participação no Plano e estimular a busca em identificar quem e quantos professores necessitariam de formação inicial (CAPES-DEB, 2013).

Para Silva (2015), a formação inicial e continuada dos professores em exercício da rede pública de educação básica tem sido prioridade do Ministério da Educação, que adota estratégias com o objetivo de oferecer dinâmica e eficiência ao processo de formação de professores. Parte desse processo foi a instituição do Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, via Decreto Federal nº 6.755, de janeiro de 2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais.

Ainda em Silva (2015, p.39) no que diz respeito às ações e estratégias do Plano, é preciso “conduzir a um processo de formação docente ancorado em bases científicas e técnicas sólidas que auxiliem o País no desenvolvimento de um projeto social, político e ético”.

Na finalidade de fortalecer a política do Plano, estimular o interesse dos docentes formadores, possibilitar troca de experiências e saberes, aconteceu o II Encontro Nacional do PARFOR nos dias 05, 06 e 07 de junho de 2013, em Brasília, e se reafirmou o papel da CAPES com o investimento na educação básica. A pesquisadora Bernardete Angelina Gatti, em sua exposição ressaltou que o PARFOR indica a necessidade de romper modelos tradicionais de formação, buscando novas estratégias. As IES continuam distantes da educação básica, e o Plano pode ser considerado um avanço nesta aproximação. Assim, a flexibilidade de currículo é o primeiro passo. Um alerta foi dado aos presentes no encontro para que não confundam,

aligeiramento, barateamento e precariedade com modalidades diferentes da formação (SILVA, 2015).

Até o final de 2014, foram implantadas no PARFOR um total de 2.428 turmas, em 451 municípios. No total, o Plano atendeu professores de 3.294 municípios brasileiros. Entre 2009 e 2014, 79.060 professores da rede pública efetuaram matrícula nas turmas especiais do Plano. A região Norte lidera o número de matrículas efetuadas com o percentual de 47,62%, seguida da Nordeste com 37,64%, o Sul com 8,77%, o Sudeste com 3,75% e o Centro-Oeste com 2,22% (CAPES-DEB, 2014).

Há a necessidade de desenvolver uma educação crítica.

Faz-se mister que ocorra um maior investimento em políticas de formação que visem uma formação teórica consistente, que supere a superficialidade e o aligeiramento para atender demandas emergenciais, pois elas se tornarão permanentes, caso não ocorra uma efetiva valorização que torne a carreira do magistério atrativa, a ponto de garantir a permanência no exercício da profissão. (BRZEZINSKI, DIOGO e MASSON, 2015, p. 1228)

As políticas de formação necessitam superar a superficialidade dos planos emergenciais em serviços para formação de professores, através de uma formação teórica consistente, não apenas que visem corrigir distorções históricas na tentativa de melhorias na educação, em detrimento da classe trabalhadora.

De acordo com Brzezinski (2014):

[...] as ações do MEC centram-se em cursos de caráter emergenciais, que visam corrigir distorções históricas, cujo enfrentamento tem implicações políticas, disputa de poder, em face da autonomia relativa e à condicionalidades de cada ente federativo (p.1250).

Essas distorções foram desenvolvidas historicamente em diversos governos na intenção de atender os interesses da classe dominante, por isso a necessidade de planos emergenciais para correção na formação de professores. Conforme apresentado na seção dois, desde os anos de 1920, leis, decretos, portarias são implantadas na tentativa de melhorias na educação, sem esquecer que nem sempre essas melhorias eram favoráveis a classe trabalhadora. Com isso, um plano emergencial necessitaria, até mesmo, simplesmente para o bom desenvolvimento, que estivesse respaldado em dados precisos e dessa forma atingir o que de fato o Plano prevê como objetivo.

No quadro abaixo é possível visualizar a oferta do programa no Acre, por rede municipal e estadual, bem como mapear a localização de concentração dos professores:

QUADRO 9 - DEMONSTRATIVO/ PARFOR 2013

Pólo/Municípios	Curso	Nº de Turmas	Nº de Matrículas	Rede estadual	Rede municipal	Zona Urbana	Zona Rural
Feijó	Pedagogia	07	336	187	199	174	162
Tarauacá	Pedagogia	07	227	100	127	90	137
Rio Branco Municípios: Capixaba P. Castro S. Guiomard	Pedagogia	01	36	16	20	30	06
Sena Madureira Municípios: M. Urbano S. Madureira	Ciências Biológicas	01	42	21	21	86	92
	Pedagogia	03	136	59	77		
Jordão	Pedagogia	01	60	10	50	20	40
Marechal Thaumaturgo	Pedagogia	02	110	20	90	40	70
Porto Walter	Pedagogia	01	57	08	44	20	37
Santa Rosa	Pedagogia	01	38	03	35	16	22
Brasiléia Municípios: Assis Brasil Brasiléia Epitaciolândia	Pedagogia	01	74	18	56	30	44
Total		33	1525	522	1.003	654	871

Fonte: Coordenação Institucional do PARFOR/UFAC

Podemos observar no quadro que o curso de Pedagogia é o que tem o maior número de alunos matriculados. Isso se explica pelo fato de que o programa se realiza em regime de colaboração entre os entes federados e a etapa inicial da educação básica (educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental) se constitui em responsabilidade dos municípios, predominando, assim, a oferta desse curso no Estado. No caso da clientela atendida pelo Parfor, no Acre, mais de 80% dos alunos matriculados são professores provisórios nas redes estadual e municipais de ensino. Exporemos a seguir a trajetória em relação ao momento atual do PARFOR, nacional e local, a formação de professores e o Parfor em terras de Galvéz.

Atualmente, as ações em execução pelo PARFOR representam o maior volume de atividades de formação executadas pela Ufac fora de sua sede. Dada à natureza do Programa e

característica da clientela atendida, predominantemente professores da educação básica que atuam nas áreas rurais, ribeirinhas e municípios de difícil acesso, as ações formativas são concentradas de janeiro a abril de cada ano.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PARFOR EM TERRAS DE GALVÉZ

A seção irá tratar de questões específicas da formação de professores no Estado do Acre tendo como pano de fundo e balizamento a formulação dos programas especiais de formação de professores em parceria entre a UFAC, o Governo do Estado do Acre e as Prefeituras Municipais, destacando a importância das parcerias institucionais para ampliação das ações de interiorização enfatizando ainda o papel e o lugar da formação de professores no contexto mais geral do processo de consolidação da UFAC e a emergência do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica/PARFOR, implantado no Brasil a partir de 2009 e, no Acre, somente a partir de 2013. Atualmente, O PARFOR se apresenta como o maior programa de formação de professores em serviço que está sendo executado pela UFAC no Estado.

4.1 Diretrizes e Orientações Gerais do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR

A participação das IES se dá por meio do Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica. Somente podem implantar turmas especiais, no âmbito do Programa, as IES que estejam devidamente credenciadas no Ministério da Educação e que, quando avaliadas, apresentarem Índice Geral de Cursos - IGC com conceito igual ou superior a 3. As IES privadas, sem fins lucrativos, poderão participar em caráter complementar nos casos em que a participação e a oferta de vagas pelas entidades públicas não forem suficientes para atender a demanda por formação inicial dos professores em exercício na rede pública de educação básica.

O PARFOR faz parte do Plano de Ações Articuladas (PAR) composto pelos entes federados que aderiram o Plano de Desenvolvimento da Educação coordenado pela Capes. Sendo que, uma das funções da Capes é atuar em regime de colaboração entre os entes federados para atender a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Considerando que a educação e formação docente são concebidas num campo de contradições e disputas hegemônicas, a política de formação oferecida pelo PARFOR, apresenta-se num contexto de crise e de ajustes estruturais, portanto, é contraditória em sua concepção e execução, considerando-se os desafios que se apresentam à formação e educação pública de qualidade.

O alcance dos objetivos das Políticas de formação de professores normatizado por meio do Decreto n. 6.775 de 29 de janeiro de 2009 o qual visa implantar Programas de formação de professores oferecidos pelo governo federal acontece com o acompanhamento dos Fóruns

Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. De acordo com acordo com a Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017 aprovar o Regulamento do Parfor.

O regime de colaboração entre os entes federados organiza a formação inicial e continuada dos professores em atuação que acontece por meio de interação entre as instituições formadoras em cada Estado e os sistemas de ensino. Após a elaboração do diagnóstico e da identificação das necessidades apresentadas pelos órgãos que o compõe, os Fóruns elaboram e acompanham os planos estratégicos com o intuito de atender as demandas na formação de professores de cada ente federado, cabendo à análise e aprovação de cada Plano estratégico por parte do MEC.

Segundo Oliveira (2011), embora se observe nas ações o governo uma forma de assegurar aos professores da educação básica no plano legal direitos e garantias que tornem a carreira do magistério mais atraente. Essa carreira continua sendo dos estados e municípios, os quais não contam com recursos suficientes para oferecer o assegurado pela lei, em garantir à carreira dos profissionais do magistério da educação básica. A instabilidade e falta de condições de trabalho dignas para os docentes impossibilitam a eficácia dos processos formativos e de avaliação dos professores almejada pelo governo para o sistema de educação pública.

Porém, diante da busca de se oferecer uma educação que vise atender tanto as exigências do mercado, como a formação de qualidade para o indivíduo que frequenta a escola pública, pensar as políticas de formação de professores para a escola pública, visando à qualidade, requer uma reflexão para além das demandas aparentes e de ações apenas de caráter paliativo.

Pensar tais políticas de formação docente e a qualidade da educação requer identificar cada professor que faz parte deste sistema e de cada aluno que frequenta a escola. Necessita desvelar o perfil deste profissional, conhecer sua realidade, condições de vida e de acesso ao ensino superior, voltar-se para o entendimento das condições que lhe foram dadas para formar-se enquanto docente.

Gatti, Barreto e André, constataam em seus estudos que as potencialidades do PARFOR são grandes no que concerne ao incentivo à formação de professores e que não aconteceria sem o apoio de uma política desse porte (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

De acordo com a Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017 aprovar o Regulamento do Parfor.

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES, no exercício de suas competências previstas na Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, na Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, na Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, com atribuições regidas pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017;

CONSIDERANDO as definições da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE, conforme Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, resolve:

Art. 1º Aprovar, na forma do anexo, o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. (CAPES, PORTARIA 82, 2017-REGULAMENTO-PARFOR)

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da Capes voltada para atender as finalidades da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, alterada pelo art. 15 da Lei 12.695 de 25 de julho de 2012, em consonância com as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações posteriores.

A regulamentação do Parfor está estabelecida na Portaria Capes nº 82 de 17 de abril de 2017. Com base na nova regulamentação a Pró-Reitoria de Graduação da UFAC em conjunto com a Coordenação Institucional do PARFOR-UFAC, no cumprimento das atribuições conferidas pelo Edital nº 19/2018 – CAPES (PARFOR), torna público o presente edital para seleção dos professores da educação básica das Redes Públicas de Ensino do Acre que, cadastrados na Plataforma Freire 2, tiveram suas pré-inscrições convalidadas pelas respectivas secretarias de educação para concorrerem às vagas disponíveis em curso de graduação segundo o Município de atuação.

Iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Parfor oferece aos professores em serviço na rede pública uma oportunidade se formar em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Essa ação contribui para o alcance da meta 15 do Plano Nacional de Educação.

No novo modelo do programa, a oferta das turmas ocorrerá em regime de colaboração. De acordo com o disposto Art. 4º da Portaria Capes nº 82/2017 o regime de colaboração consiste da formalização de um Acordo de Cooperação Técnica (ACT). O documento deve ser firmado entre o Governo Federal, por meio da CAPES, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Vale salientar que turmas especiais são aquelas ofertadas com calendário acadêmico, local de funcionamento e proposta pedagógica voltadas para atender exclusivamente professores em serviço na rede pública de educação básica. Assim, a formação ocorre sem prejuízo das atividades na escola. Já unidade acadêmica é o espaço físico, com organização, estrutura e meios necessários para sediar a turma especial, assegurando a qualidade da formação e o bom andamento do curso (Cf. Brasília – CCS/CAPES).

A participação das IES se dará por meio de Edital para seleção de propostas de cursos de licenciatura voltados para o atendimento de docentes em exercício na educação básica.

No âmbito do Parfor, a Capes realiza o fomento à implantação de turmas especiais por Instituições de Ensino Superior (IES) em cursos de:

- Licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior;
- Segunda licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula;
- Formação pedagógica – para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

Para concorrer às vagas dos cursos ofertados, os professores devem:

- Ter cadastrado seu currículo na Plataforma Freire;
- Ter solicitado vaga em curso de licenciatura na Plataforma Freire;
- Ter sua solicitação deferida pela secretaria de educação à qual está vinculado;
- Comprovar estar no exercício da docência na rede pública de educação básica, atuando na disciplina ou etapa do curso solicitado (Cf. Brasília – CCS/CAPES).

De acordo com o edital, as IES selecionadas serão responsáveis por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios que garantam a diplomação dos alunos concluintes.

Conforme o procedimento, de número 5, o qual, diz respeito às atribuições das Instituições de Educação Superior- IES. Ressaltaremos apenas o item V. que determina que a IES apresente ao Fórum Estadual sua capacidade de oferta de cursos e vagas, com a finalidade de compatibilizar a oferta com a demanda.

Tendo por base, os procedimentos que consta no item V a UFAC, lança o Edital nº 36/2018 – PROGRAD, que tem por objetivo selecionar até 605 (seiscentos e cinco) professores para compor as 11 (onze) turmas do Curso de Pedagogia a ser ofertado pela Universidade Federal do Acre/Ufac através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor segundo as seguintes especificações em relação ao quantitativo de turmas por Município. São objetivos do Parfor neste Edital:

- I - Implementar no Estado do Acre 11 turmas de licenciatura em Pedagogia pelo Parfor com vistas a elevar o nível de formação dos professores que atuam na rede pública de ensino e melhorar a qualidade da Educação Básica do Estado;
- II - Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

III - Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores;

IV - Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas.

No quadro abaixo é possível visualizar quantitativo de turmas por Município.

QUADRO 10 - DEMONSTRATIVO DO QUANTITATIVO DAS NOVAS TURMAS POR MUNICÍPIO / PARFOR

CURSO	MUNICÍPIOS	Nº DE TURMAS	VAGAS
PEDAGOGIA	Brasileia/Epitaciolândia e Xapuri	01	55
	Cruzeiro do Sul/Mâncio Lima/Rodrigues Alves	03	165
	Feijó	01	55
	Jordão	01	55
	Marechal Thaumaturgo	01	55
	Porto Walter	01	55
	Rio Branco/Bujari	01	55
	Santa Rosa do Purus	01	55
	Tarauacá	01	55

Fonte: Edital nº 36/2018 – PROGRAD

Conforme as definições do edital e as finalidades do programa que é formação em serviço, as turmas especiais são aquelas ofertadas com calendário acadêmico, local de funcionamento e proposta pedagógica voltada para atender exclusivamente professores em serviço na Rede Pública de Educação Básica do Estado do Acre, garantindo sua formação sem prejuízo de suas atividades na escola.

DO REGIME DE COLABORAÇÃO

4.1. Para atender ao disposto Art. 4º da Portaria Capes nº 82/2017, o regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

4.2. A participação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal será formalizada por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação ou órgão equivalente.

4.3. A interlocução permanente entre o Governo Federal, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, buscando a construção de estratégias de organização, acompanhamento e avaliação do Parfor, será realizada por intermédio dos Comitês de Articulação da Formação Docente criados no âmbito de cada Unidade da Federação, nos termos do ACT (SEI/CAPES - 0696518 – Edital).

O PARFOR, como outra e nova política voltada para a formação de professores, enquanto plano emergencial do governo federal se apresenta, como mais uma tentativa para atender a demanda por formação inicial e continuada dos professores, e, que, em última instância não detêm formação adequada¹⁶ para ministrarem aulas em diversas disciplinas nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

De acordo com as regras e requisitos para concorrer às vagas

Poderão concorrer às vagas previstas neste Edital os professores em serviço da Rede Pública de Ensino da Educação Básica do estado do Acre que não tenha formação superior ou que não tenha formação condizente com sua área de serviço e que atendam aos seguintes requisitos:

I - Ser professor efetivo ou provisório da rede de ensino, municipal ou estadual do Acre;

II - Ter solicitado vaga em curso de licenciatura na Plataforma Freire;

III - Ter sua solicitação deferida pela secretaria de educação à qual está vinculado;

IV - Comprovar estar no exercício da docência na Rede Pública de Educação Básica, atuando na disciplina ou etapa do curso solicitado.

Para Silva (2015) os professores do ensino fundamental, por inúmeras razões, inclusive em virtude de necessidades financeiras, aumentam a carga horária e muitas vezes assumindo disciplinas sobre as quais não possuem domínio do conteúdo curricular. Dessa forma, proporcionar a formação aos docentes em efetivo exercício “mais do que legitimar um trabalho que já está sendo desenvolvido, significa potencializar suas experiências” (p.34).

No que se refere ao aumento de carga horária, pode-se atribuí-lo também à necessidade da escola de suprir o quadro funcional da instituição para que assim os alunos sejam atendidos em todas as disciplinas, dessa forma, faz-se o convite a esses professores com a possibilidade de atendimento dessas áreas e conta-se com a formação adequada a esses docentes por parte das secretarias.

O PARFOR oferta a educação superior, gratuita e de qualidade para professores em efetivo exercício na rede pública de educação básica, para cumprimento da formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e assim contribui para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

¹⁶ Formação adequada além do docente ter a diplomação para sua atuação na escola, compreendemos que é mais que ter condições de preparar o aluno com qualificação para ler, escrever e interpretar corretamente os conteúdos do ano letivo, porém formação vai além do ensino, é desenvolver um sujeito responsável pela sociedade, é munir o aluno do conhecimento científico, é possibilitar o enriquecimento intelectual, é garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana, é dar condições aos alunos de se apropriarem da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade. Essa apropriação lhe dará condições de tecer críticas as manobras da sociedade capitalista.

O PARFOR pode ser analisado como um Plano relevante, porém não consideramos uma estratégia salvacionista, sendo possível, em seguida, poderá surgir outra estratégia com objetivos semelhantes e com a intenção de melhoria na formação do professor.

Em relação ao valor atribuído à formação de professores para melhoria da educação, consideramos importante ressaltar Masson (2012) quando expressa que:

A prioridade dada à formação de professores como solução para os resultados negativos obtidos pelo Ideb em detrimento de um investimento financeiro adequado revela a concepção de que condições subjetivas são suficientes para a resolução dos problemas educacionais. Sem uma melhoria significativa nas condições objetivas de trabalho, os avanços poderão ser insignificantes. As ações do MEC para a formação de professores tem contribuído para solucionar obstáculos imediatos, que impedem a melhoria da qualidade da educação, mas não os limites essenciais que poderiam contribuir para um projeto de educação positivamente sustentável em longo prazo. Essa é uma contradição presente nas políticas do MEC para a formação de professores, pois a superação dos limites fundamentais requer maiores investimentos na educação para a garantia de condições para uma sólida formação. Como consequência, o viés neopragmático se constitui como a essência das políticas de formação de professores, inviabilizando a consecução de um projeto de educação que contribua com a estratégia mais ampla de transformação social, pois impede a problematização do sentido econômico, político e cultural que condiciona a profissão docente (p.179).

O PARFOR pode ser considerado uma estratégia para solucionar de forma imediata o problema da formação de professores, no entanto, não contribui de maneira pontual e solucionável nos limites fundamentais da educação.

As políticas educacionais demonstram atuar sobre as consequências e não sobre as causas, pois procuram resolver os problemas conforme aparecem como é o caso da formação docente. O investimento em políticas de formação docente é uma necessidade eminente, a não preocupação demonstra descaso com a educação.

Continuando com Silva (2015, p.39) no que diz respeito às ações e estratégias do Plano, é preciso “conduzir a um processo de formação docente ancorado em bases científicas e técnicas sólidas que auxiliem o País no desenvolvimento de um projeto social, político e ético”.

Ou seja, uma relação comprometida entre universidade e educação básica é a possibilidade de avanços significativos na formação política dos professores de uma rede de ensino e, conseqüentemente, na melhoria de qualidade de ensino dos alunos. Se pensarmos no processo histórico da formação de professores no Brasil, inúmeras tentativas foram desenvolvidas enquanto política pública para se preencher as lacunas causadas na formação docente.

Diante do que pontuamos o Parfor vem se colocando como uma ação importante na valorização da formação do professor contribuindo uma aproximação entre a universidade e a educação básica. A valorização do profissional da escola pública também se coloca como

relevante neste contexto. Tais aspectos não podem ser ignorados pelos gestores, professores formadores e pela universidade. Visto que os dados do Programa desde seu lançamento, em 2009, estão demonstrados no quadro a seguir:

QUADRO 11 - OS DADOS NUMÉRICOS DO PARFOR ACUMULADOS DESDE SEU LANÇAMENTO, EM 2009

Turmas implantadas até 2016	2.903
Matriculados (2009 a 2016)	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

Fonte: Capes.gov.br/educação-básica/Parfor

Os professores/alunos obtiveram conquistas com a implantação do Plano, no entanto, mesmo com essas conquistas o professor tem um percurso longo e árduo a ser percorrido para que seus direitos sejam reconhecidos não somente pelo governo mas também pela sociedade.

De acordo com Silva (2015, p.36), “o objetivo do programa é garantir que os professores efetivos e temporários em exercício na rede pública estadual e municipal obtenham a formação exigida desde que estejam atuando em área distinta da sua formação inicial”.

Mesmo considerando as dificuldades, Silva (2015) aponta que a iniciativa tem auxiliado novas ações e encaminhamentos nos cursos de graduação, propiciando avanços na formação docente e na relação entre a universidade e educação básica. Salientamos que o PARFOR está alinhado com as expectativas de setores da sociedade brasileira que compreendem a educação como alavanca para o desenvolvimento econômico. Porém, assim como todo programa ainda vigente, é preciso aguardar certo tempo para avaliar seu efetivo resultado do programa. Entretanto, urge fazer algumas correções no sentido de sanar algumas contradições.

Uma relação comprometida entre universidade e educação básica é a possibilidade de avanços significativos na formação política dos professores de uma rede de ensino e, conseqüentemente, na melhoria de qualidade de ensino dos alunos.

De acordo com Silva (2015) é inaceitável atribuir ao PARFOR a responsabilidade de corrigir as lacunas da formação inicial acumuladas durante anos. As condições de formação docente não são as mais adequadas principalmente em relação à formação em serviço e as condições materiais de se manterem e de frequentarem o curso.

É conveniente compreender que um plano nos molde do PARFOR é implantado justamente para corrigir as lacunas na formação de professores, com isso, mesmo que o Plano não atenda na totalidade a necessidade do Estado do Acre no que diz respeito à inadequação na formação, todas as possibilidades de acesso aos cursos precisam ser esgotadas.

O fato de os professores formadores que ministram aulas nos cursos de graduação e pós-graduação em nível de mestrado na UFAC serem os mesmos do PARFOR é algo destacado como positivo. Dessa forma, a universidade como local de formação docente da educação básica da rede pública de ensino pode ser considerado um grande avanço.

No que concerne à formação docente, em específico a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, enquanto uma recente política docente de nível federal, esperamos, como pontua Gatti, Barreto e André (2011) que essa política concretize efetivamente seus objetivos e contribua com a qualidade da educação básica.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR como política recentemente implantada para atender a formação de professores, esperamos que o PARFOR, subsidiado pela Capes, planejado entre os entes federados e Fóruns estaduais, aconteça realmente de forma articulada e seja um dos caminhos para se chegar a almejada educação de qualidade para todos.

Para completar, é imperativo destacar que as políticas de formação de professores no estado do Acre vêm configurando um novo perfil de professor, tanto do campo, quanto da cidade. O número de professores atendidos pelos programas é bastante expressivo e, em alguns aspectos, tais ações mostram-se superiores, proporcionalmente, aos programas implementados em outros estados mais ricos, que possuem infraestrutura melhor e mais adequada e condições geográficas mais favoráveis.

CONCLUSÃO

Ao delinear uma conjuntura de finalização deste estudo navegando em águas turvas no campo da política e da formação de professores é importante reafirmar que a sociedade é marcada por exigências cada vez mais fortes de novos conhecimentos e a necessidade de educação formal é permanente.

Desse modo, a população tende a, cada vez mais, buscar uma educação superior de qualidade e que garanta as necessidades básicas de formação e profissionalização dos cidadãos. Para melhor compreender essa conjuntura, foi necessário, neste estudo entre veredas e varadouros e na confluência dos rios, retomar alguns aspectos legais e históricos da formação de professores no Brasil e da educação superior no Brasil, para que pudesse compreender o passado projetado no presente e houvesse a possibilidade de reflexão acerca do futuro.

Na sociedade em geral, há um consenso e não apenas entre os educadores, que a educação pública apresenta resultados insatisfatórios. Percebemos que a formação docente é considerada como uma necessidade, no entanto, paralelo a isso fica evidenciado, equivocadamente, que a solução para a qualidade na educação depende das ações somente dirigidas aos professores.

A necessidade de políticas públicas educacionais sérias e assertivas é inegável. As políticas educacionais no Brasil das duas últimas décadas tiveram como orientação a busca da equidade, termo este que se converteu na categoria central das políticas, de um modo geral e, especificamente, da política educacional. O compromisso pleno pela educação deve estar presente não apenas nos envolvidos diretamente mas também nos diversos profissionais que pensam as possibilidades de melhorias para educação.

Ao longo da pesquisa, e por meio das questões de estudo, ficaram evidentes os efeitos que tiveram as ações de interiorização da graduação realizadas pela UFAC sobre a formação inicial de professores que atuam na educação básica no Estado do Acre a partir da aprovação da atual LDB, através de parcerias entre o estado. Em consonância com a política nacional, a UFAC passou a elaborar e oferecer cursos de licenciatura para o estado do Acre. Cabe destacar que a UFAC é a única instituição de ensino superior pública consolidada na formação de professores.

Sendo que, no Acre, os primeiros programas de formação de professores foram desenvolvidos na forma presencial, em semestres regulares e dentro do próprio calendário acadêmico da instituição formadora. A partir dos anos 2000, houve uma expansão da oferta dos cursos de licenciatura, através dos programas de formação inicial em serviço para os professores

da educação básica. As políticas de formação desenvolvidas no estado possibilitaram avanços no número de professores com formação em nível superior

Retomando tópicos da história da educação superior no país, destaco reforma universitária de 1968, que traçou novos perfis para concepções acadêmicas, resultante de reivindicações de docentes e discentes demarcou momento de extrema significância na história da educação superior brasileira. Naquele processo histórico, apontamos o crescimento da IES nos anos de 1970, 1980 e 1990, tanto no âmbito privado, quanto público, que se reflete até o presente momento. Dessa forma, destaco que inúmeras foram as iniciativas que envolveram a ampliação de vagas na educação superior, mas cada uma delas teve características distintas envolvidas pelo contexto de influências delineado pelo momento histórico, social e econômico da década em que ocorreram.

Nos anos 90, o crescimento das IES se ancorou em bases legais que acabaram favorecendo investimentos na educação superior privada, principalmente no governo FHC. O papel do Estado foi redefinido, de maneira que, sob o neoliberalismo, criaram-se políticas públicas para atender essa conformação político-social.

Nesse período, ocorreu uma expressiva expansão do ensino superior, sobretudo no campo privado. Essa forma de expansão permeou projetos e programas nos anos 1990 até meados de 2000, tornando as universidades federais mais operacionais e pragmáticas, destaca Chauí (2003). As instituições federais foram lançadas a uma crise financeira aguda em decorrência da política adotada no período; com isso, eram levadas a “fazer mais com menor custo”, conforme expressão de Dias (2003).

Em contraponto à situação das instituições públicas, destaco que houve, no período, um aumento da oferta do número de vagas, porém, há que se ressaltar que esse crescimento foi estimulado pela educação superior privada, ou seja, houve grande apoio a elas, que obtiveram grande crescimento.

Nesse momento histórico, as universidades públicas, especialmente as federais, ficaram estagnadas. O processo de crescimento foi retomado somente no governo de Lula, que o sucedeu, mas fato que não conteve a continuidade de crescimento do setor privado, aspecto demonstrado neste estudo através de detalhamento e análise de dados estatísticos do período.

As transformações efetivadas na área educacional no Brasil, com a proposição de políticas públicas na última década, lideradas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, proporcionaram número cada vez maior de pessoas tenham acesso à educação superior, buscando, também, romper com um contexto histórico que promovia as universidades essencialmente às elites.

A partir do governo Lula, identifiquei novos programas sendo postos em prática. Houve investimento forte na retomada da educação pública e na ampliação de oferta de vagas na educação superior, finalidade que deu origem ao Programa Expandir, em 2005, que, assim como já referi, tinha como objetivo levar às cidades do interior do país novos campi de universidades federais, fomentando a ampliação de acesso à educação superior. Nesse processo de expansão, democratização e interiorização das universidades públicas, favorecendo os princípios das políticas públicas de democratização do acesso à educação superior.

Mais do que a escritura de uma dissertação, este trabalho levou-me a ampliar o conhecimento sobre a importância da educação superior no país, e, principalmente fomentou reflexões sobre o papel dessas instituições de educação superior nos diferentes contextos econômicos, históricos e sociais, conduzindo-me a analisar e compreender diversos aspectos onde a ação da universidade federal do acri no contexto da interiorização das licenciaturas, fruto de políticas públicas educacionais, que estão permeadas por políticas de governo e envolvem diferentes segmentos sociais e políticos, os quais detalho em minhas análises e sistematizo neste momento de considerações finais.

Foi um conhecimento que se construiu nas diferentes etapas da elaboração deste estudo, O primeiro caminho a ser percorrido neste estudo foi o de investigar, analisar e compreender o contexto histórico da formação de professores no Brasil e da educação da educação superior nos diferentes espaços e contextos históricos e sociais. Sem dúvida, foi um momento que me trouxe muitas indagações, incertezas e motivação para compreender um novo ambiente de atuação de um pedagogo.

O resultado deste ciclo de estudo me fez perceber a importância da universidade como meio mobilizador da produção de conhecimento em diferentes momentos e espaços sociais, especialmente a referência que o ambiente universitário pode proporcionar as mais diferentes classes sociais, assim como o espaço da educação superior também pode ser utilizado de forma favorável ou desfavorável ao coletivo do desenvolvimento da sociedade, servindo ou não a interesses econômicos e políticos adjacentes.

Ao longo da trajetória história estudada, pude perceber várias ações específicas nas esferas macro e micro, que conduziram programas e projetos que contribuíram significativamente para efetivação de distintas políticas públicas instituídas por diferentes governos, mas nenhuma foi tão intensa e relevante ao favorecer o coletivo da população brasileira, ampliando de forma democrática o acesso à educação superior, quanto foram as políticas públicas para educação superior pública promovidas no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Mas ao pontuar a importância, também é salutar destacar fragilidades do processo de expansão de acesso que, muitas vezes, pode ser trazido como objeto de massificação e não democratização da educação superior.

De modo geral, massificação da educação superior pode ser entendida como o resultado do aumento de oportunidades de ingresso nesse nível de educação. No entanto, a massificação não se reduz a uma simples expansão do número de matrículas. É um processo muito mais amplo e complexo, trazendo consigo uma série de implicações para o trabalho acadêmico e, especialmente, traz com ele, também, a preocupação de acesso e permanência desses alunos nas universidades.

Na educação superior, as privatizações e massificação do acesso às universidades públicas desassociado de um projeto que acompanhasse o crescimento e garantisse a qualidade, promoveu uma falsa ideia de democratização e inclusão, fato este que evidenciou nas instituições de ensino superior relevante heterogeneidade, produzindo instituições acadêmicas com perfis específicos para determinados públicos.

O processo de implantação, democratização e interiorização foi de extrema relevância para o favorecimento e desenvolvimento dos princípios propostos nas políticas públicas implantadas, pois é fruto desse processo de expansão e interiorização, a ampliação por meio de vagas através da criação de novas unidades de ensino, mas ficou falha a estruturação e ações que garantissem a permanência desse aluno na universidade.

É fato, comumente ignorado, que o professor é levado a assumir responsabilidades que extrapolam o ambiente escolar. A ele é atribuída a responsabilidade de resolver problemas da pobreza e da vulnerabilidade dos alunos, imbuídos em um contexto de precariedade de material pedagógico e, além disso, incentivados a dar relevância às ações que deveriam ser de responsabilidade de outros setores públicos do Estado.

Com a expansão dos cursos de Pedagogia e com o aligeiramento na formação, existe a probabilidade de ter desencadeado uma qualificação de baixo nível em algumas instituições e, com o avançar dos anos, essa condição de rebaixamento possibilitou a necessidade de políticas de formação de professores para a correção do problema da qualidade.

A formação inicial e continuada do professor tem seus percalços e ser aligeirada é um fator determinante para a qualidade e aceitação de participação do docente, o que culmina na realização, por parte do professor, apenas de cursos de formação que o obrigue a participação, em virtude, até mesmo, da escassez de seu tempo e da dedicação exclusiva.

Os planos de formação docente demonstraram ter, no decorrer do processo histórico, a intenção de corrigir distorções históricas desenvolvidas por alguns governos no atendimento

das necessidades que a sociedade capitalista apresentava. O encaminhamento de formação aligeirada para professores em exercício, sem providenciar condições estruturais que possibilitem a qualidade de algumas formações, a falta de incentivo financeiro aos docentes, entre outras dificuldades, possibilita aumentar a necessidade cada vez mais de planos de correção. O PARFOR é um desses planos, inclusive, o fato de ser uma ação emergencial, em tese poderia ter fixado em seus documentos oficiais data de início e de término do Plano.

No entanto, é inviável essa determinação de data de término sem a informação de quantos professores precisariam ser atendidos pelo PARFOR, e se esse Plano puder atravessar a barreira das intenções e vicejar na melhoria da prática desses educadores que se propuseram a ingressar para melhorar sua capacidade de educar. O objetivo inicial do Plano federal foi de formar 330 mil professores que atuavam na educação básica e sem formação adequada e, de acordo com o censo da Educação Básica de 2007, por volta de 600 mil professores em exercício na educação básica pública que não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram, informação constante na seção 3.3. Margem esquerda à margem direita: a travessia feita pelos Programas Especiais de Formação de Professores para a educação básica na UFAC com a devida referência.

As ações e programas de formação de professores irão repercutir na formulação das políticas locais de formação de professores a partir dos programas emergenciais de formação inclusive aquelas que tomam forma no contexto de implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /PARFOR. Visto que, atualmente, o PARFOR se apresenta como o maior programa de formação de professores em serviço que está sendo executado pela UFAC no Estado do Acre, o programa em nível nacional no período 2009 – 2016 já formou 34.549 professores em serviço.

Salientamos que as políticas de formação de professores no estado do Acre vêm configurando um novo perfil de professor, tanto do campo, quanto da cidade. O número de professores atendidos pelos programas é bastante expressivo e, em alguns aspectos, tais ações mostram-se superiores, proporcionalmente, aos programas implementados em outros estados mais ricos, que possuem infraestrutura melhor e mais adequada e condições geográficas mais favoráveis.

REFERÊNCIAS

ACRE. Atlas do estado do Acre. Disponível em: <<http://www.tribunadojuria.com.br>> Acesso em: 10 abr. 2018.

ACRE. Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia da UFAC. Rio Branco– AC, 2001.

_____. Constituição do Estado do Acre. Preâmbulo à Assembleia Estadual Constituinte do Estado do Acre. Texto promulgado em 3 de outubro de 1989 e atualizado até a Emenda Constitucional nº 43, de 2011.

_____. Governo do Estado. Acre em Números: 1989, 2001, 2003, 2005, 2006, 2007/2008, 2009, 2011, 2013, 2015. Rio Branco: Governo do Estado do Acre. Disponível em: <<http://www.ac.gov.br/>> Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Governo do Estado. Plano Desenvolver e Servir. Lei n. 2.524 de 20 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2012-2015 e dá outras providências. Rio Branco, 2011.

_____. Lei 1.513/03 que dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências. Rio Branco, 2003.

_____. Plano Estadual de Educação (PEE/AC). Lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://www.see.ac.gov.br/portal2014/index.php/institucional/ensino/superior>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, nº75, Agosto/2001p. 15-32.

ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, Especial – out. 2005.

AGUIAR, M. A. S. O movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 249- 262, 2009.

ALMEIDA, A. T. C.; GASPARINI, C. E. Gastos públicos municipais e educação fundamental na Paraíba: uma avaliação usando DEA. *Documentos Técnico-Científicos*. Brasília: BNB, v. 42, n. 3, jul.-set. 2011.

ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de. O planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2006.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p.1039-1066, Especial - Out. 2005.

AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação de professores de biologia como território contestado. In: MARANDINO, M. et al. (Orgs.). Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005. p. 182-197.

BARROSO, J. Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Org.). Escola da Ponte: defender a escola pública. Porto: Profedições, 2004.

BECKER, Kalinca Léia. A remuneração do trabalho do professor no ensino fundamental público brasileiro. Piracicaba, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conae 2014: o PNE na articulação do sistema nacional de educação. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: Acesso em: 15 nov. 2017.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan.2001a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis-2000/110172 .htm>. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Legislação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 09 set. 2014.

BRASIL. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto. Acesso em: 04 mai. 2018

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. RBPAAE – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

_____. Dilemas institucionais e curriculares do Curso de Pedagogia: do professor primário ao professor primário. In: VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, V. II, Goiânia, Anais... Goiânia, GO, 1994a. p. 324-364

_____. Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores - busca e movimento. Campinas, São Paulo. Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria (org.) LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPOS, B. C.; CRUZ, B.P.A. Impactos do Fundeb sobre a qualidade do ensino básico público: uma análise para os municípios do estado do Rio de Janeiro. Revista de Administração Pública, FGV/EBAPE, Rio de Janeiro, p.371-393, mar./jul. 2009.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. Em Aberto, v. 1, n. 8, p. 19-21, 1982.

CANDAU, V. M. Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP, 1987.

CARNOY, Martin (2003). Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, ISPE, 2003.

CARVALHO, Mark Clark Assen. O dilema da eterna transitoriedade na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 37-62, jan./jun. 2013.

_____. Professores para as séries iniciais: o dilema da eterna transitoriedade. Rio Branco. EDUFAC, 2004. 163 p. Série Dissertações e tese – 5.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar. *Cadernos CENPEC. Avaliação em Educação*. São Paulo, p.7-15, n. 3, 2007.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. Trad. L. Pontual. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov.001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300001>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Fundamentos de uma educação para os direitos humanos. *Revista de Educação do COGEIME – São Paulo*, p.131-143, Ano 21 – n. 41 – jul./dez. 2012.

DAMASCENO, Ednaceli A.; SANTOS, Lucíola L. de C. P. A reforma educacional do Acre: um modelo híbrido. *cadernoscenpec*. São Paulo, v.1, n.1, p. 167-196, dez. 2011

_____, E. A. O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no Estado do Acre. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2010.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: A redenção da educação básica? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006.

_____. FUNDEB: A redenção da educação básica? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 Especial, p. 753-774, out. 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016. (Série PNE em Movimento, 1)..

_____. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56,

DOURADO, CATANI e OLIVEIRA. Política e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e Debates Atuais. São Paulo: Xamã; Goiania; Alternativa, 2003

EVANGELISTA, Olinda. A formação universitária do professor: debate dos anos 1920 e a experiência paulista dos anos 1930. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.); SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda e TORRIGLIA, Patricia L. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 21-43 p.

FIGUEIREDO, Nébia. Método e Metodologia na pesquisa científica. 2ª ed. São Paulo. Yendis, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes. PNE e a formação de professores: Contradições e desafios. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

FREITAS, Helena C. L. de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a. p. 91-130.

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2003

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação. Financiamento. Fundeb. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

GATTI, Bernadete A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. n. 37, jan/abr, 2008. Autores Associados, p. 57-70.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Educ.Soc., Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 08 mai.2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília. UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, Juliana; SAMPAIO, Breno. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. Economia Aplicada, Ribeirão Preto, vol. 13, nº 1, jan./mar. 2009. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação básica. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação Básica. Saeb. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

HELDER, R. R. Como fazer análise documental. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

JUNIOR, Luiz de Sousa. Fundeb: avanços, limites e perspectivas. Ecos, São Paulo, vol. 08, n.2, p.275-290, jul./dez. 2006.

LOPES, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. Ponta Grossa, 2008.

MASSON, Gisele. Implicações do Plano de Desenvolvimento da Educação para Formação de Professores. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012.

MASSON, Gisele. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: gênese, desenvolvimento e implicações para a formação inicial de professores. In: BASTOS, Carmem Célia Barradas e ZANARDINI, Isaura Monica Souza. O PARFOR e a Formação de Professores da Educação Básica. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014. 200 p.

MENDES, Danielle Cristina de Brito. FUNDEB: avanços e limites no financiamento da educação Básica no Brasil. Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 2, nov. 2012. Artigos. ISSN 1982-7199.

_____. FUNDEB: avanços e limites no financiamento da educação Básica no Brasil. Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 2, nov. 2012. Artigos. ISSN 1982-7199.

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da Rocha. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO. Regulação Educacional e Trabalho docente. UERJ, Rio de Janeiro. 06 e 07 de nov. 2006 – UERJ. Rio de Janeiro.

MARTINS, Francisca Adma de Oliveira. A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá: a pedagogia das águas. – Curitiba, 2015. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. Revista da ABEM. Londrina, v.20, n.28, p.47-60, Especial. 2012.

MORAES, Denise Rosana da Silva. Nas Sendas da Formação Contínua de Professores/as: O PARFOR em ação. In: MORAES, Denise Rosana da Silva; ANDRÉ, Tamara Cardoso. A Formação de Professores e o Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR): Relatos e Experiências. Porto Alegre: Evangraf, 2015. 149 p.

MURASSE, Celina Midori. História comparada da educação pública: Brasil e Japão no século XIX. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. Anais. Uberlândia: ANPED-GT História da Educação/Soc. Portuguesa de Ciências da Educação-Secção de História da Educação.

LIMA, Claudia Goncalves. Educação Superior no Brasil no Limiar no Século XXI. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. 2012.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. R. Katál, Florianópolis, v. 14, n.1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LIMA, Maria Lúcia de Oliveira Feliciano de; MEDEIROS, Janann Joslin. Empreendedores de políticas públicas na implementação de programas governamentais. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, Oct. 2012.

OLIVEIRA, D. A. Das Políticas De Governo A Política De Estado: Reflexões Sobre A Atual Agenda Educacional Brasileira. Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Edir Figueira Marques. Educação básica: imposição política ou pressão social? (análise histórica da educação no Estado do Acre: 1962-1983). *Dissertação de Mestrado*. Niterói-RJ, UFF/RJ, 1988.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007

PEREIRA, Potyara. Concepções e propostas de política social. In: Política social: temas e questões. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 163-202. cap. 5.

PNE. Plano Nacional de Educação. Conhecendo o PNE. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/?pagina=perguntas_frequentes>.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. A implementação de políticas públicas do Banco Mundial para formação docente. Cadernos de Pesquisas. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, n. 111, 2000. P.173 -182.

_____. Formação Docente: Políticas e Processos. VII SEMINÁRIO REDESTRADO - NUEVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATINA. BUENOS AIRES, 3, 4 Y 5 DE JULIO DE 2008.

SANTOS, Adriana Ramos dos. As políticas de valorização docente: *Uma realidade dos professores do campo* Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 229-242, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SANTOS, Adriana Ramos dos. O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho. Curitiba, 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. Trabalho, educação e saúde, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-231, jul./out. 2008.

_____, Dermeval. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional. Campinas-SP: Autores Associados, 1998. 169 p.

_____, Dermeval. Educação no Brasil: Concepção e Desafios para o Século XXI. Histdb. Campinas. 2000.

_____, Dermeval. Escola e Democracia. 39 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007. 94 p.

_____, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. Educação & Sociedade, Campinas, v.28, n.100, p.1231-1255, out., 2007.

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

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.); SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda e TORRIGLIA, Patricia L. Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 198 p.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 58 jul.-set. 2014. p.629-654.

SOUZA, Áulio Gélvio Alves de. História da Criação do Ensino Superior no Acre. Brasília:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. NIEAD - Núcleo de Interiorização e Ensino à Distância. Histórico. Disponível em: . Acesso em: 08 jan. 2015.

_____. NIEAD - Núcleo de Interiorização e Ensino à Distância. Missão. Disponível em: . Acesso em: 08 jan. 2015.

_____. NIEAD - Núcleo de Interiorização e Ensino à Distância. Visão e Objetivo. Disponível em: . Acesso em: 08 jan. 2015.

_____. Ufac em números: ano base 2013. Rio Branco: EDUFAC, 2014. Thesaurus, 2006.

_____. Plano de desenvolvimento institucional (PDI) – 2006-2010. Rio Branco, AC: UFAC, 2006. 92p.

_____. PROGRAD. Relatório do Programa de Interiorização – UFAC. Princípios Básicos do Programa. 2004 a 2011. Rio Branco: UFAC, 2012b.

UFAC- Universidade Federal do Acre. Programa de Interiorização da Graduação: um desafio, uma realidade...(1989-1992). Rio Branco-AC, 1993.

UFAC- Universidade Federal do Acre. *Programa de Interiorização da UFAC (princípios básicos)*. Rio Branco-AC, 1996.

UFAC. Plano de Desenvolvimento Institucional — PDI 2011-2014: A UFAC construindo o futuro no cenário da Amazônia Ocidental. Rio Branco: EDUFAC, 2011. 109f.

UFAC- Universidade Federal do Acre. *Programa de Interiorização da UFAC (princípios básicos)*. Rio Branco-AC, 1996.

UFAC, Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia. Rio Branco-AC, 2000.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/4. Ensinar e aprender: alcançar a

qualidade para todos. Relatório Conciso. França, 1º Edição, ED.2013/WS/29, jan. 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654POR.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação para todos. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>> Acesso em: 20 maio 2016.

_____. Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/1393_93por.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal, abril de 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.