

## INTERLOCUÇÕES ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES\*

LUZIA FRANCO DUARTE,

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil

JANAÍNA APARECIDA DE MATTOS ALMEIDA

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil

---

**RESUMO:** Como os conhecimentos e saberes universitários têm adentrado as instâncias escolares da Educação Básica no Brasil? Para responder a essa questão que privilegia a interlocução entre o Ensino Superior e a Educação Básica, neste artigo, busca-se compreender o movimento acadêmico que orienta a formulação de políticas educacionais para a formação em serviço de professores da escola pública, no século XXI. Assim, faz-se um histórico acerca da relação entre universidade e formação inicial/continuada de professores da educação básica no Brasil; apresentam-se dilemas e perspectivas das políticas educacionais contidas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e no Programa de Desenvolvimento Educacional; e apontam-se contribuições da Universidade na instituição de políticas educacionais à formação do professor e suas repercussões ao trabalho docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Universidade. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Formação Docente Inicial e Continuada.

---

A escola no modo de produção capitalista consiste numa estrutura e superestrutura que atende aos interesses do capital. Desse modo, apesar de a escola não ser necessariamente “o local de mudança, não significa que ela não seja um dos locais dessa mudança. A revolução é um processo que envolve todo o corpo social, inclusive a escola” (PARO, 1990, p. 113). Para isso, ela deve propiciar aos estudantes, com qualidade, as bases cognitivas, psicológicas

---

\* Artigo recebido em 31/10/2012 e aprovado em 15/1/2013.

e pedagógicas de apropriação acerca dos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, e promover o desenvolvimento da tomada de consciência da situação histórica, econômica, social e política em que eles vivem e das quais são agentes culturais.

O próprio processo formativo inicial e contínuo dos professores da escola pública foi e ainda hoje é diferenciado pelos percursos históricos, pois, para alguns sujeitos, exigiram-se níveis crescentemente altos de aprendizagem com ênfase no domínio teórico-metodológico; contudo, para um conjunto de pessoas formadas nas licenciaturas, bastaram as competências no sentido genérico, “as quais permitem a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com exigências diferenciadas e níveis de exclusão jamais vistos na história” (MORAES, 2003, p. 152).

Assim, neste estudo de caráter bibliográfico, abordam-se as inúmeras contribuições históricas, políticas e pedagógicas do ensino superior à formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica no Brasil e, concomitantemente, destacam-se especificidades formativas no Estado do Paraná. Para isso, trabalha-se sob a perspectiva de que “a construção da educação superior pública como patrimônio da sociedade, entendida como espaço de construção coletiva, implica o alargamento dos seus horizontes como espaço de formação ampla [...]” dos sujeitos envolvidos no projeto educacional de um Estado (DOURADO, 2002, p. 247).

#### RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO INICIAL/CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Segundo Freitas (2002), a universidade sempre teve um “papel histórico na produção do conhecimento crítico da educação” (p. 145). Constituiu-se em esfera de (trans) formação dos saberes historicamente (re) produzidos e (res) significados pela humanidade.

Assim, uma análise histórica mostra como os anos de 1980 balizaram a gradual ruptura do pensamento tecnicista predominante naquele contexto histórico e permitiram avanços significativos para a elaboração de concepções sobre a formação do educador, com ênfase no aspecto “sócio-histórico dessa formação”, realçando “a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo”, mediante o desenvolvimento da consciência crítica do professor para “interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139).

Esse panorama histórico e político da formação de professores no Brasil foi realizado por Freitas (2002) a partir de outras análises desenvolvidas

por inúmeros educadores e pelas premissas que entidades organizativas trazem no bojo de suas discussões sobre a Educação em seus vários níveis, dentre as quais mencionam-se: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), Fórum da Formação de Professores, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

A autora apresentou os (des)caminhos de políticas de formação de professores entre o período de 1992 e 2002, com o objetivo central de sistematizar os “elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos” (FREITAS, 2002, p. 138).

Entre as entidades formadas no seio do magistério, destacaram-se o Comitê Nacional, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, na atualidade, a ANFOPE, responsáveis por tematizarem as primeiras discussões acerca da formação do educador na contracorrente dos embates travados “no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” dos anos de 1970 e começo de 1980 (FREITAS, 2002, p. 139).

A concepção emancipadora de educação e formação presente nos debates acadêmicos dos anos de 1980, de acordo com a autora, buscava superar “as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*” (p. 139; grifos do original), já que o próprio espaço escola estava em fase de “democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos”. Dessa forma, uma proposta alternativa para o aprofundamento das discussões, no âmbito universitário, sobre formação de professores, a partir da década de 1990, foram os *Fóruns de Licenciaturas*, espaço em resposta ao antigo esquema “3+1” (FREITAS, 2002, p. 141; grifos do original).

Por isso, desde a década de 1990, muitos educadores pautados na concepção “de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” encontram-se ancorados nos pressupostos da ANFOPE de defender a base comum nacional para a formação do professor como “instrumento de luta contra a degradação da profissão” perante a “concepção de igualdade de oportunidades originária

da nova concepção de equidade tão enfatizada no novo glossário da pós-modernidade e nas políticas públicas atuais” em detrimento do poderoso referencial para “garantir a igualdade de condições de formação” (FREITAS, 2002, p. 139).

Elementos extremamente contraditórios permearam os anos de 1990, fizeram com que perspectivas e projeções norteadoras dos debates dos anos de 1980, dentre as quais estava a concepção da escola como um todo e fundada na categoria trabalho, fossem abandonadas nas discussões para dar espaço a outras dimensões presentes “nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho” como “ênfase excessiva do que acontece na sala de aula orientada pelas categorias da prática, prática reflexiva” (p. 141). Estudos de Schön, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud apresentam esse enfoque da práxis reflexiva (FREITAS, 2002, p. 147).

Na realidade brasileira, isso se desdobrou em políticas de formação de professores com o “encaminhamento das soluções no âmbito restrito da política de educação básica, independentemente da problemática do ensino superior como tal” (FREITAS, 2002, p. 143), e sinalizou a ausência de unidade/diálogo entre as esferas dos níveis de ensino.

A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre 1997 e 2006, iniciou-se um embate acirrado entre setores favoráveis “aos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e da Escola Normal Superior (ENS) e os defensores da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil nos cursos de Pedagogia”, pois a LDBEN n. 9.394/96 não especificava política e geograficamente esse processo formativo (GATTI; BARRETO, 2009, p. 48).

Conforme Freitas (2002) apontou em seus estudos, o Decreto n. 3.276/99 cumpriu o objetivo de abstrair das faculdades de educação, e do próprio curso de pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, até que esse contexto foi revisado e redimensionado com a Deliberação do Conselho Nacional de Educação n. 133/2001 para evitar o agravamento da situação educacional no país.

As próprias Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, publicadas em 2001, constituíram-se em objeto de estudo para Freitas (2002, p. 136), que desenvolveu uma análise sobre as políticas de formação de professores “por identificar nesse documento legal a materialização das múltiplas facetas das políticas de formação, desde a definição das competências e habilidades, passando pela avaliação de desempenho e organização curricular”.

De acordo com a autora, na medida em que novas demandas foram colocadas para ampliar a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior, os próprios Institutos Superiores de Educação e também as faculdades/departamentos/centros de educação desenvolveram encaminhamentos para os desafios que emergiam à época.

Entretanto, somente com a Resolução n. 1/03, o Conselho Nacional de Educação viabilizou a regulamentação “dos direitos dos profissionais da educação com formação em nível médio, com o objetivo de estancar a corrida desenfreada dos professores pela formação superior em cursos rápidos de qualidade duvidosa” (FREITAS, 2004, p. 96). Para Gatti e Barreto (2009), as universidades da época tiveram “a possibilidade de organizar a formação de professores conforme seus próprios projetos institucionais”, mas com a ressalva: “desde que os cursos venham a ser oferecidos em licenciatura plena” (p. 43).

Todavia, nas licenciaturas voltadas à esfera da formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, percebeu-se quanto e como as “modificações curriculares e o movimento das instituições universitárias não acompanharam, com a mesma intensidade, e no mesmo tempo, os debates e as reformulações desenvolvidos nos cursos de pedagogia das diferentes IES” (FREITAS, 2002, p. 140-141). Esse fato mostra o descompasso entre as esferas municipal, estadual e federal na resolução de referenciais unitários para o tratamento das questões educacionais.

Um redimensionamento dos debates novamente ocorreu com a Resolução n. 1 de 2006, aprovada pelo CNE, que sistematizou diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, na área de formação de gestores, e atribuiu a esses cursos a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, também para a docência no ensino médio na modalidade Normal e educação de jovens e adultos, segundo Gatti e Barreto (2009).

No início do século XXI, a propagação dos cursos de licenciatura na modalidade a distância, regulamentados pelos decretos presidenciais n. 5.622/05, n. 5.773/06 e n. 6.303/07, constituiu-se numa preocupação da área educacional, especialmente no que se refere à formação de professores para a Educação Básica (GATTI; BARRETO, 2009, p. 51). Conforme já fundamentado, “no caso brasileiro, [a expansão do ensino superior voltada à formação inicial e continuada dos professores] tem significado uma expansão pautada, hegemonicamente, pelo aligeiramento da formação e pela privatização desse nível de ensino” (DOURADO, 2002, p. 246).

Quando Antunes (2011, p. 6) apresenta um estudo sobre as políticas públicas pertinentes ao “processo de constituição e implantação da Universidade Aberta do Brasil, que hoje desempenha o papel de gestora no contexto da participação pública na modalidade de Educação a Distância”, destaca-se a grande influência em áreas envolvendo a formação de professores na modalidade inicial ou continuada. Isso porque a própria Universidade Aberta do Brasil, criada em 2005, em consonância com a Lei n. 9.394/96, “propõe-se a realizar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, prioritariamente para a área de formação de professores da Educação Básica” (ANTUNES, 2011, p. 108), com a finalidade de atender à demanda do ensino superior e democratizá-lo.

Nessa perspectiva, no próximo item, serão apresentadas experiências de interlocução entre o ensino superior e a educação básica mediante a exposição de dois programas educacionais.

#### A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARFOR E PDE

Neste tópico, apontam-se trajetórias e perspectivas na relação da universidade com as atuais políticas para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica no Brasil (DUARTE; ALMEIDA, 2011). No que se refere à formação inicial, toma-se como objeto de estudo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), proposto pelo Ministério de Educação em 2009, como política de formação superior e pedagógica aos professores, e sinalizam-se desdobramentos em curso. De acordo com Duarte e Viriato (2012), para a formação continuada, empreende-se uma análise das orientações à formação de professores da Educação Básica no Estado do Paraná, com ênfase na formação continuada pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Dessa forma, em virtude da instituição do Plano de Desenvolvimento Educacional, a política de educação de formação inicial e continuada do professor em âmbito nacional, estadual e municipal, a partir de 2007, redimensionou a relação entre os níveis educacionais, especialmente entre o ensino superior público e a educação básica calcada no pressuposto de quanto “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes” (BRASIL, 2007, p. 10).

Esse fato contribuiu para realçar como “o aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência

mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais” (BRASIL, 2007, p. 10). Assim, explanaremos, de modo pontual, essas relações da universidade e os professores da Educação Básica.

### PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6.755 de janeiro de 2009, foi criada para efetivar a oferta de cursos superiores de formação profissional, na modalidade presencial e a distância, propostos pelo próprio Plano Nacional de Formação com o objetivo de atender aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem a devida formação pedagógica, de acordo com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009, p. 6) constituiu-se em uma ação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, ao mesmo tempo em que refletiu a articulação entre o Ministério da Educação, as próprias instituições públicas de Educação Superior e as Secretarias estaduais e municipais como cumprimento aos marcos legais no que se refere à formação dos professores da educação básica, mediante estratégias diferenciadas e arranjos educacionais.

Há também alusão, nesse plano, de futuramente receber apoio específico do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) para ampliar o preenchimento de vagas a professores em exercício pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), através de financiamento especial e específico para a efetivação das atividades pelo Ministério da Educação.

A criação e a regulamentação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica visam a oferecer cursos superiores públicos e gratuitos aos professores em exercício nas escolas públicas municipais e estaduais. Esse plano também prevê que as licenciaturas das áreas de conhecimento da Educação Básica sejam ministradas em cursos presenciais e a distância. As instituições formadoras que participarem do plano receberão “recursos adicionais do Ministério da Educação, num montante da ordem de R\$700 milhões até 2011 e R\$1,9 bilhão até 2014” (BRASIL, 2009, p. 7).

O PARFOR, mediante a criação de um ambiente virtual, a *Plataforma Paulo Freire*, sistema informatizado que mostra os cursos disponíveis ou previstos, possibilita aos professores da Educação Básica a inscrição em cursos de primeira licenciatura para aqueles sem graduação, de segunda

licenciatura para professores que atuam fora da área de formação, e de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Nesse espaço, o professor tem o seu currículo profissional e acadêmico cadastrado e atualizado. Inicialmente ocorre a fase da pré-inscrição, de acordo com a oferta de formação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. A partir disso, as secretarias estaduais e municipais de educação têm condições de organizar um planejamento estratégico, com a finalidade de adequar a “oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes” (BRASIL, 2009, p. 7), e proceder à efetiva inscrição deles nos cursos oferecidos.

Os Termos de Adesão firmados pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) reconhecem a necessidade do aproveitamento das capacidades instaladas “em cursos de licenciatura das instituições existentes e o atendimento regular da demanda futura, mediante programação para ampliação de recursos alocados pelo Ministério da Educação às instituições” (BRASIL, 2009, p. 8).

A avaliação dos cursos, nas modalidades presencial e a distância, vincula-se às secretarias de Educação Superior (Sesu), de Educação a Distância (Seed) e da CAPES, e compreende: a) cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade presencial; b) cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade a distância; c) cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura; d) cursos presenciais especiais de segunda licenciatura; e) cursos especiais de formação pedagógica (BRASIL, 2009, p. 8).

No Paraná, as universidades que reestruturaram seus espaços para integrar esse diferenciado corpo de discentes foram: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (BRASIL, 2009, p. 115-119).

Cabe explicitar que, nos limites deste estudo, não foi confrontada a efetivação das matrículas à quantidade de vagas ofertadas; por isso, sinaliza-se a necessidade de empreender estudos nessa temática.

## PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE)

O Programa de Desenvolvimento Educacional, no Estado do Paraná (PDE/PR), foi instituído como “política educacional inovadora de Formação Continuada das professoras e professores da rede pública estadual” numa



relação de cooperação entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e o Ensino Superior (PARANÁ, 2007, p. 7). Apresentou-se, para esse estado, um conjunto de “atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e que busca no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível com o nível de qualidade desejado para a educação pública” (p. 7).

A gênese do PDE/PR está relacionada ao processo de elaboração do Plano de Carreira do Magistério pela Lei Complementar de n. 103, de 15 de março de 2004, e foi instituído pelo Decreto n. 4.482, de 14 de março de 2005 (DUARTE; VIRIATO, 2012). Já em 2006, a Secretaria de Estado da Educação aprovou o programa para ascensão na carreira do magistério, com o objetivo de prever melhorias na qualidade da educação do Estado (MORAES; TERUYA, 2010, p. 4). Mas é a partir de 2007 que se inicia a política de formação continuada do magistério destinada à “qualificação/titulação dos docentes da Rede Estadual de Ensino” (ORSO, 2010, p. 1), mediante determinado processo seletivo, sustentada pelo Plano de Carreira que assegura o afastamento, por dois anos da sala de aula, dos docentes que estão no último nível da carreira.

O Documento-síntese (PARANÁ, 2007) do PDE/PR, em 162 páginas, apresenta os fundamentos político-metodológicos do programa, os elementos constituintes do programa curricular, a metodologia e o cronograma de atividades e até os conteúdos das 17 áreas curriculares, a saber: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Educação Artística, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Língua Estrangeira Moderna, Disciplinas Técnicas, Gestão Escolar, Educação Especial (DUARTE; ALMEIDA, 2011).

O afastamento do professor-pedeando para cursar o PDE/PR, segundo Orso (2010), ocorre da seguinte forma: “no primeiro ano, o docente é afastado integralmente de suas atividades na escola em que está lotado e, no segundo ano, afasta-se vinte e cinco por cento de sua carga horária”, pois participa de atividades universitárias, assiste a variados cursos sobre “conhecimentos gerais/didáticos e sobre conteúdos específicos de sua área de formação, além disso, desenvolve projetos em sua escola de origem e discussões com os colegas da categoria via Grupos de Trabalhos em Rede – GTRs” (p. 1). Depois dessas etapas, o professor retorna à universidade para receber orientações de um docente universitário.

Louva-se o caráter interinstitucional do programa analisado, que resulta do envolvimento da Secretaria de Estado da Educação; da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; destas cinco universidades estaduais: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Universidade Estadual do

Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual de Ponta Grossa; e de duas instituições federais: Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Essa política paranaense de formação continuada para o magistério busca respaldar-se em princípios que reconhecem os professores como “produtores de saberes sobre o ensino- aprendizagem”, envolvendo “a consolidação de espaços para discussões teórico-práticas”, com a utilização de ferramentas e “suportes tecnológicos que permitam a interação entre os Professores participantes do PDE e seus pares na rede pública de ensino” (SANTOS, 2010, p. 4).

De acordo com Eckert Mons e Freitas (2009), a composição estrutural do PDE/PR, constituída no Plano Integrado de Formação Continuada, articula “três grandes eixos de atividades, quais sejam: atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico” (p. 4).

Assim, as atividades de “aprofundamento teórico” caracterizam-se por “um conjunto de atividades ofertadas pelas Universidades e Faculdades conveniadas e pelo PDE/SEED” que buscam ampliar “conhecimentos gerais relativos aos fundamentos da educação, metodologia científica e aos conteúdos curriculares específicos da área/disciplina de ingresso no PDE”, na qual “a produção didático-pedagógica e implementação do projeto na escola são estratégias de ação a serem utilizadas no segundo ano do programa, quando o professor retorna para sua escola de atuação” (SANTOS, 2010, p. 7).

Os Grupos de Trabalho em Rede (GTR) são importantes na execução da “proposta de formação do PDE, por seu grande potencial estratégico na disseminação das políticas pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado, sobretudo, pela possibilidade de diálogo direto com um grande número de professores da Rede” (SANTOS, 2010, p. 8). Com outras palavras, reafirma-se a não neutralidade dessa política educacional à lógica dos anseios do Estado.

Por isso, “todo este esforço na participação do programa culmina com a elaboração de um artigo científico que é apresentado aos Núcleos Regionais de Ensino (NRE) para posteriormente ser publicado em revistas científicas” (MORAES; TERUYA, 2010, p. 17), e desdobra-se, dentro dos limites de atuação profissional, em uma práxis pedagógica ressignificada para promover o desenvolvimento humano e sócio-histórico do aluno.

Nesse sentido, ressaltam-se alguns problemas do Programa de Desenvolvimento Educacional já sistematizado por Orso (2010), como, por exemplo, que não houve exatamente “um planejamento no interior das Instituições de Ensino Superior – IES – sobre o que, como, para que e de que modo trabalhar os conteúdos que são trabalhados, o que revela a ausência

de um Projeto Político Pedagógico em relação ao Programa a ser executado” (p. 1). Além disso, outro agravante desse programa, para o autor, é o fato de que “o PDE, que não é sinônimo de mestrado, acabe valendo mais do que este no caso da ascensão de nível na carreira profissional” (p. 1) no Plano de Cargos e Salários do Magistério.

De qualquer forma, compreende-se que a formação continuada do professor no PDE/PR “é um exemplo concreto de novas perspectivas de valorização da Educação Básica e Ensino Superior, aproximando e integrando saberes docentes rumo à construção de uma educação dia a dia melhor” (SANTOS, 2010, p. 10). Assim, constata-se a necessidade de revisão do programa, ou seja, é preciso fazer o seu aprimoramento para que haja maior materialidade nas escolas estaduais paranaenses, mediante olhares críticos das próprias universidades.

#### CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: OLHARES CRÍTICOS

Para Eckert Mons e Freitas (2009), na tentativa de formular uma resposta sobre o “papel da universidade nas políticas de formação continuada, aponta-se para a necessidade das revisões identificadas na análise da pesquisa, referentes à sua função social para com a *formação inicial* de profissionais para a escola básica” (p. 111).

Além disso, segundo Moraes e Teruya (2010), a função da universidade envolve a produção do saber mediada pelo tripé acadêmico de ensino, pesquisa e extensão. Isso implica reconhecer as contribuições dos estudos universitários à vida em sociedade, porque é “uma instância responsável pela formação continuada dos/as professores/as, contrariando uma formação estanque e fragmentada realizada por agências profissionais de formação, que atendem preferencialmente os ditames do mercado” (p. 5).

Desse modo, para Gatti e Barreto (2009, p. 51), o processo de formação de professores em licenciatura pelo ensino a distância, apesar dos “cuidados legais previstos”, causa inquietações acerca de como ficaria “o desenvolvimento sociocultural dos jovens candidatos a professor sem uma vivência universitária, comunitária, institucional?”. Em outras palavras, além da precariedade da formação do professor para a Educação Básica, vale indagar sob quais pressupostos humanizadores de educação assentam-se as bases desse processo que calca novas problemáticas; segundo as autoras, uma delas refere-se ao fato de que “quase sem experienciar relações acadêmicas face a face, um cotidiano coletivo de estudos e relações escolares, como [esses

sujeitos em formação] irão interagir com seus alunos nas salas de aula das classes de educação básica?" (p. 51).

Por isso, concorda-se com Freitas (2002) que "a retirada da formação de professores da ambiência universitária, a não obrigatoriedade da pesquisa, o rebaixamento das exigências em relação à autorização de centros universitários e universidades" (p. 151-152) e as dicotomias entre as licenciaturas e os cursos de bacharelados causam uma produção fragmentada de conhecimentos dentro das áreas específicas que enfatizaram o caráter aligeirado de conteúdo e de tempo reservado à formação inicial e continuada de professores da educação básica no Brasil.

A ênfase no fato de o professor, como indivíduo, responsabilizar-se por buscar formação e qualificação profissional advém de uma perspectiva que compete a ele próprio elencar suas defasagens e necessidades de formação de competências, disputar a formação para garantir espaços e tempos pedagógicos e, assim, desenvolver meios objetivos e concretos de investimento profissional.

Dessa forma, isso se desdobra no distanciamento dos professores de seus princípios, no abandono do valor constituído pelo conteúdo da formação e na própria ausência da relação com uma categoria profissional (FREITAS, 2002).

Partindo dessa lógica, compreende-se que os principais aspectos limítrofes, para que "a formação de todos os professores alcance os níveis de qualidade superior", são a ausência de uma política de qualificação da formação, as péssimas condições de trabalho dos professores e a desvalorização do magistério no seio da organização social que acabam por gerar uma degradação e um desmantelamento das "instituições públicas universitárias", articulados a uma "expansão desqualificada do ensino superior" (FREITAS, 2002, p. 146). Por isso, Costa (2004, p. 35) aponta uma forte semelhança entre o projeto MEC-Usaid dos anos de 1960 e as atuais reformas educacionais, na medida em que estas "refletem uma orientação eminentemente tecnológica, privatizante, pseudodemocratizante, economicista, em suma, que subordinam a educação aos interesses do 'mercado'".

Assim, uma análise das políticas educacionais voltadas à formação continuada e à formação em serviço ressalta o forte vínculo desse processo aos usos das novas tecnologias e à expansão da educação a distância. Para Freitas (2002, p. 149), no Brasil, há uma gravidade no trato de formação superior quando a Secretaria de Educação estadual desenvolve convênios "com universidades para formar, a distância, os professores leigos, via TV ou outros programas, em detrimento do reforço às IES públicas para a expansão qualificada do ensino superior".

Esse distanciamento entre os processos de formação dos profissionais para a rede da educação básica tem raízes nos próprios cursos de graduação e vem atingido, ainda que gradualmente, muitos cursos de pós-graduação e está materializado, sobretudo, nos “mestrados profissionais na área da formação de professores separados dos mestrados acadêmicos da área da educação” (FREITAS, 2002, p. 147).

Para problematizar tal encaminhamento, a autora apresenta a hipótese de que as atuais políticas educacionais gestadas para a graduação e também para a pós-graduação têm a pretensão de extrair “a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo ‘campo’ de conhecimento: da epistemologia da prática, no campo das práticas educativas ou da práxis” (FREITAS, 2002, p. 147).

Entretanto, não se podem negar as especificidades da iniciativa paranaense desenvolvida na Região Sul, visto que “nela está se fazendo um investimento financeiro extraordinário” (ORSO, 2010, p. 1). Acrescenta-se também que a parceria de sucesso “com as Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná decorre da percepção de que a essência do Programa encontra ressonância na reflexão pedagógica crítica nelas produzida” (SANTOS, 2010, p. 10).

Nesse sentido, ao desenvolver meios de materialidade ao Plano Nacional de Formação de Professores e Programa de Desenvolvimento Educacional, a Universidade, em meio às especificidades de seu trabalho, “procura compor com os órgãos oficiais, que são os responsáveis pela formação contínua de seus profissionais [...] mudança das práticas profissionais educacionais na escola atual, de forma sensível e crítica” (ECKERT MONS; FREITAS, 2009, p. 111).

Optar pela instituição do PDE/PR possibilitou ao governo do Paraná unir as atividades com o PDE nacional, ao mesmo tempo em que fez uma inovação ao estabelecer uma “interlocução junto às universidades públicas do Estado” e ainda, segundo os estudos desenvolvidos por Moraes e Teruya (2010, p. 3-5), percebe-se que a política do Plano de Desenvolvimento da Educação em âmbito nacional tem se orientado predominantemente por uma formação a distância de docentes, “tanto inicial quanto continuada, por meio da Universidade aberta do Brasil – UAB”; entretanto, sob outra lógica, o governo do estado do Paraná “propõe uma lógica diferenciada, em que docentes das IES estaduais orientem os/as professores/as da rede estadual durante o período de formação para garantir a ascensão na carreira”.

Concorda-se plenamente com a premissa de Mészáros (2005, p. 2) ao afirmar que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas

educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para haver significativos avanços numa política educacional, torna-se fundamental “buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do professor” (SCHEIBE, 2010, p. 991). Além disso, vale ressaltar a necessidade do processo de colaboração entre um projeto societal emancipatório e uma política de Estado fundada no trabalho como um princípio educativo.

A obtenção de qualidade educacional transcende uma proposta de governo, implica o desenvolvimento prático de política de Estado, sobretudo porque a instituição de uma política de formação continuada de professores “reflete o grau de seriedade e compromisso com a qualidade da educação, o que também representa uma postura contrária às atuais propostas de formação em vigência no País” (SANTOS, 2010, p. 10) que se respaldam em modelos aligeirados, superficiais, desconexos e distantes das necessidades educacionais de qualidade na educação brasileira.

Os apontamentos sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e o Programa de Desenvolvimento Educacional são necessários como artefato histórico de sistematização dessas políticas educacionais em busca de qualidade na educação pública. A análise buscou expor, com base nos documentos oficiais e nas legislações pertinentes, informações e conhecimentos que possibilitem uma visão panorâmica e crítica da educação brasileira no tocante à relação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, com ênfase na formação inicial e continuada de professores.

---

### DIALOGUE BETWEEN HIGHER AND ELEMENTARY EDUCATION: REFLECTIONS ON TEACHER FORMATION

**ABSTRACT:** How have academic knowledge and scholarship penetrated elementary education in Brazil? To get to the root of this question which leads to dialogue between Higher and Elementary education, this article sets out to understand the academic movement underlying the formulation of educational policies for the in-service formation of public school teachers in the 21st century. To do so, it historicizes the relationship between the university and initial/ongoing formation of elementary school teachers in Brazil; it presents dilemmas and perspectives of the educational policies contained in the National Plan for Elementary Teacher Formation

and the Educational Development Program, and points out the contributions of the university to the implementation of educational policies for teacher formation and their implications for teaching.

KEY WORDS: University. National Plan for Elementary Teacher Formation. Educational Development Program. Initial and ongoing teacher formation.

---

---

#### INTERLOCUCIONES ENTRE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN BÁSICA: REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

RESUMEN: ¿Cómo los conocimientos y saberes universitarios se han introducido en las instancias escolares de la Educación Básica en Brasil? Para responder al núcleo de esta cuestión que privilegia la interlocución entre la Enseñanza Superior y la Educación Básica, en este artículo se busca comprender el movimiento académico que direcciona la formulación de políticas educacionales para la formación en servicio de los profesores de la escuela pública, en el siglo XXI. De esta manera, se historiza la relación entre la universidad y la formación inicial/continuada de los profesores de la educación básica en Brasil; se presentan dilemas y perspectivas de las políticas educacionales contenidas en el Plano Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica y en el Programa de Desarrollo Educacional; y se apuntan contribuciones de la Universidad a la implementación de políticas educacionales en la formación del profesor y sus repercusiones en el trabajo docente.

PALABRAS CLAVES: Universidad. Plano Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica (PARFOR). Programa de Desarrollo Educacional (PDE). Formación docente inicial y continuada.

---

#### REFERÊNCIAS

ANTUNES, N. M. B. O. *Políticas para a educação a distância: o sistema Universidade Aberta do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIOESTE, Cascavel-PR, 2011.

BARBOSA, R. L. L. Apresentação. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília-DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica/PARFOR*. 2009. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2011.

COSTA, E. V. Globalização e reforma universitária: a sobrevivência do MEC-Usaid. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, setembro de 2002. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 28 mar. 2011.

DUARTE, L. F. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIOESTE, Cascavel-PR, 2013.

DUARTE, L. F.; ALMEIDA, J. A. M. *Educação inicial e continuada na formação do professor do século XXI: impasses e horizontes*. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Foz de Iguaçu, 2011.

DUARTE, L. F.; VIRIATO, E. O. Programa de desenvolvimento educacional no Paraná: questões históricas, políticas e pedagógicas. In: *XI Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Universidade Estadual de Maringá, 2012.

ECKERT MONS, J. S.; FREITAS, C. R. *Programa de desenvolvimento educacional: formação continuada*. 2009. Disponível em: <<http://www.uepg.br/conex/>>. Acesso em: 10 set. 2011.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, setembro de 2002. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 2 out. 2011.

FREITAS, H. C. L. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

MÈSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2005. Disponível em: <[resistir.info/meszaros/meszaros\\_educacao.html](http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html)>. Acesso em: 10 set. 2011.

MORAES, D. R. S.; TERUYA, T. K. PDE do Paraná: uma política de formação continuada e de valorização da carreira docente na rede pública estadual. In: IX Jornada do Histedbr O Nacional e o Local na História da Educação. *Anais...* Belém-PA, 2010. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/.../pY7ZmO2.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/.../pY7ZmO2.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2011.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORSO, P. J. *A qualidade da educação básica e os PDEs*. 2010. Disponível em: <<http://espacoacademico.wordpress.com/2010/08/14/a-qualidade-da-educacao-basica-e-os-pdes/>>. Acesso em: 1 set. 2011.



PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual*. Documento - Síntese. 2007. Disponível em: <[http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento\\_sintese.pdf](http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento_sintese.pdf)>. Acesso em: 1 set. 2011.

PARO, V. H. *Administração escolar*: introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS, W. T. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR): uma proposta ousada de valorização e formação continuada de professores. In: IV Simpósio Internacional e VII Fórum Nacional de Educação: Currículo, Formação Docente, Inclusão Social, Multiculturalidade e Ambiente. *Anais...* 2010. Disponível em: <[forum.ulbratorres.com.br/2010/mesa\\_texto/MESA%207%20A.pdf](http://forum.ulbratorres.com.br/2010/mesa_texto/MESA%207%20A.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2011.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 set. 2011.

---

LUZIA FRANCO DUARTE é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Foz do Iguaçu, mestre em Educação pela UNIOESTE, Campus Cascavel. Atualmente é pedagoga nos anos iniciais do ensino fundamental. Tem experiência na área da Educação desenvolvendo estudos voltados à formação de professores: educação inicial e continuada, políticas educacionais.  
E-mail: luzia\_fd@hotmail.com

---

---

JANAÍNA APARECIDA DE MATTOS ALMEIDA é graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ-RJ) e docente do Ensino Superior da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Foz do Iguaçu.  
E-mail: jjana2005@yahoo.com.br

---