



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

PUC-Campinas

Brzezinski, Iria

Segunda licenciatura em dança do PARFOR: da cidadania consentida à cidadania negada

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 22, núm. 2, 2017, Maio-Agosto, pp. 255-268

PUC-Campinas

DOI: 10.24220/P1519-3993-2017220200007

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061714007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UABEM [redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# Segunda licenciatura em dança do PARFOR: da cidadania consentida à cidadania negada

## *Second undergraduate dancing degree from PARFOR: Accepted citizenship, denied citizenship*

Iria Brzezinski<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo é resultante de duas pesquisas matrizes de abrangência nacional e da Região Centro-Oeste, financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Os impactos das políticas emergenciais de formação de professores constituem seu objeto. São políticas fomentadas pela Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal do Ensino Superior, via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009). Os planos estratégicos de formação de professores dos sistemas estaduais e distrital de ensino são elaborados e implementados pelos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente. Neste artigo faz-se um recorte das pesquisas matrizes para focar a Segunda Licenciatura em Dança, em curso de formação continuada ministrado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Campus Brasília. O objetivo foi avaliar o curso, com submissão de questionários aos egressos de 2013. O método de investigação é o materialismo histórico dialético, com abordagem qualitativa, na modalidade de pesquisa participante e análise comparativa de dados de duas pesquisas com o mesmo objeto: uma pesquisa oficial feita pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, e outra coordenada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Os resultados revelam que, embora a investigação oficial seja otimista quanto à qualidade do curso cidadania - consentida -, a pesquisa não oficial detectou fragilidades que desvelam a cidadania negada aos professores cursistas.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Investigação qualitativa. Políticas de formação. Profissionais da educação.

### Abstract

The results of this article are from two studies, a national one and one conducted in the mid-western region, which were funded by the National Council for Scientific and Technological Development. The

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. 227, Quadra 66, 3669, Setor Leste Universitário, 74605-010, Goiânia, Goiás. E-mail: <iriaucg@yahoo.com.br>.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

impact of emergency teacher training policies is the study object. These policies are developed by the Office for Faculty Development of Higher Education through the National Plan for Teacher Training in Basic Education (Law nº 6.755/2009). Strategic planning for teacher training in the state and district education systems are designed and implemented by the Permanent Forum for the support of in-service teacher training. In this article, we review the main studies focused on the Second Undergraduate Degree in Dancing in a continuing education program offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology at the Brasília Campus. The objective was to evaluate the course by the application of questionnaires to year-2013 graduates. The investigation method is the dialectical and historical materialism; the approach is qualitative, in the form of participatory research and comparative analysis of data from two studies with the same object: the official study conducted by the Department of Education from the Federal District, and one organized by the National Association for Training of Education Professionals. The results showed that the official investigation is optimistic about the excellence of the course - accepted citizenship - and the unofficial one detected weaknesses that reveal denied citizenship to participant teachers.

**Keywords:** *Continuing education. Qualitative research. Education policies. Education professionals.*

## Introdução

A cidadania plena [...] parece incompatível com o capitalismo [...]. A cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre. Não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo das classes subalternas implicando assim um processo histórico de longa duração (Coutinho, 2008, p.51-59).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e os Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPAD) foram instituídos pelo Decreto nº 6.755, de 29/1/2009 (BRASIL, 2009) com a finalidade de incentivar professores atuantes nas redes estaduais e municipais da educação básica do Brasil a obterem formação inicial e continuada, bem como formação pedagógica. Trata-se de uma política emergencial de formação de professores, fomentada pela Diretoria da Educação Básica Presencial da Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal da Educação Superior, do Ministério de Educação (EB/CAPES/MEC) e

também pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do mesmo ministério.

O objetivo dessa política é capacitar professores “em serviço”, com a intenção de, por um lado, corrigir uma prática histórica de admitir e manter pessoas leigas nos sistemas de ensino dos estados, municípios e do Distrito Federal. Essas pessoas, embora assumam o trabalho docente nas escolas públicas, não têm formação que atenda aos requisitos legais, quais sejam: (a) ser portador de diploma de licenciatura; (b) ministrar disciplinas compatíveis com a sua formação. Por outro lado, essa política visa atender à demanda de professores para a educação básica dos 26 estados e do Distrito Federal, para ocuparem 331 607 vagas, quantidade estimada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com base em projeção relativa ao período 2009-2014. Os dados apontavam a necessidade de professores formados em nível superior, até 2014, para ocupar 667 mil postos de trabalho docente (Teatini, 2009).

Neste artigo, tratar-se-á de um dos cursos fomentados pela referida política, a Segunda

Licenciatura em Dança, oferecida na modalidade de formação continuada presencial, ministrada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFB), *Campus* Brasília, de 11/3/2012 a 31/8/2013, curso esse regido por legislação específica - Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP nº 1, de 11/2/2009 (Brasil, 2009a). O presente artigo tem como objeto um recorte de duas pesquisas matrizes: uma abrangendo a realidade nacional (Brzezinski, 2016) e outra analisando a realidade da Região Centro-Oeste (Brzezinski, 2015). Ambas têm por objetivo geral o acompanhamento de egressos dos cursos de Primeira e Segunda Licenciaturas e de Formação Pedagógica presenciais, financiadas pela CAPES/EB/PARFOR.

O curso de Segunda Licenciatura em Dança constituiu uma capacitação em serviço e é um exemplo de política emergencial, destinada a corrigir a distorção entre a formação e a atuação de professores. Embora lecionassem Dança nas escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), eles eram portadores de diploma de ensino superior em Educação Física, Artes, Geografia e Informática.

Salienta-se que a natureza emergencial do curso em tela constitui uma excepcionalidade, considerando que sua vigência deve ser limitada ao alcance do objetivo: formar professores de Dança, por meio da formação continuada em serviço.

A realização do curso esteve condicionada à existência de demanda confirmada pela SEDF e do pacto desta com o MEC/CAPES/EB e a SASE, por meio da prática do regime de colaboração entre os entes federados da República democrática brasileira: União, estados, municípios e Distrito Federal. O regime de colaboração se efetivou por intermédio de uma cooperação tripartite: a União respon-

sabilizou-se pelo fomento, destinando recursos financeiros para as instituições formadoras e concedendo bolsas para os professores que ministraram os cursos; o Distrito Federal e os estados instalaram os FEPAD com vistas a planejar a oferta dos cursos emergenciais para suprir carência de professores, validaram as matrículas dos candidatos efetuadas *online* na Plataforma Freire, acompanharam e avaliaram a execução do PARFOR; e os municípios responsabilizaram-se pelo apoio financeiro aos matriculados.

A seguir, discorrer-se-á sobre o movimento da pesquisa que ancora o presente trabalho, com o propósito de tecer o referencial teórico, apresentar o método e os procedimentos da investigação, a delimitação do campo empírico, a análise de dados e a comparação dos resultados - obtidos quer pela pesquisa oficial, de responsabilidade da sociedade política, a SEDF, quer pela pesquisa não oficial, realizada por pesquisadoras membros do FEPAD e representantes da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

### **Tecendo o Referencial Teórico**

Os estudiosos adeptos de concepções de cidadania, fundamentados numa lógica filosófica, histórica e sociológica que passa por Arendt (1989), Barbalet (1989), Coutinho (2008) e Marshall (1967), entre outros, assinalam que não há clareza quanto ao exato momento histórico em que o conceito de cidadania emergiu.

Aristóteles, no texto *Política*, provavelmente de 343 a.C, afirma que "cada cidade é uma comunidade política, estabelecida em ordem a um bem" (Aristóteles, 1991, p.14). A cidade organiza-se "para produzir uma vida boa"

e manter-se autossuficiente. Esses objetivos, segundo Barbalet (1989, p.12), orientam-se por dois princípios de cidadania: a “participação numa comunidade” política e a ideia de que “tipos diferentes de comunidade política originam formas diferentes de cidadania”. Depreende-se, então, que os conceitos de cidadania e de cidadão estão relacionados com o desenvolvimento das cidades (pólis) gregas.

Na cultura grega, eram considerados cidadãos os homens livres que, mediados pela Assembleia, pelo voto e pelo direito de expor suas ideias em discursos, tinham o privilégio de adentrar a ágora. Esta, pois, consistia em espaço da pólis reservado ao exercício da democracia. Crianças, mulheres, estrangeiros (prisioneiros de guerra) e escravos eram impedidos do exercício da cidadania. Cidadania significava “*status* privilegiado do grupo dirigente da cidade-Estado” (Barbalet, 1989, p.13). Logo, o clássico sentido de cidadania era articulado à participação política dos privilegiados - os homens livres. Aristóteles admitia que a política é libertadora, mas, contraditoriamente, aceitava a escravatura e negava a cidadania aos escravos.

Na esfera pública da cidade-Estado, exercitavam-se direitos e deveres. Direitos políticos (do sujeito, do cidadão), associados aos direitos civis (do indivíduo), eram atribuídos ao morador da cidade. Quanto mais os lugares se organizavam em urbes, os cidadãos se congregavam na pólis.

É consabido que também na Roma Antiga a cidadania era atributo exclusivo dos homens livres - os patrícios -, cidadãos da nobreza hereditária, que formavam “um grupo fechado e inacessível; eram os senhores da guerra que tinham acesso aos cargos públicos” (Brito, 2011, *online*). Outros segmentos sociais viviam nas cidades romanas, porém não eram

reconhecidos como cidadãos, tais como os grupos de estrangeiros, os povos submetidos (dominados em razão da guerra) e escravos. A segregação por gênero nas cidades romanas assemelhava-se à da pólis grega, embora as mulheres romanas tivessem um direito incomum, pois faziam aparições públicas nos jogos, espetáculos e banquetes, e eram retratadas em relevo nas obras de arte (Brito, 2011; Pinsky; Pinsky, 2003).

Uma inserção na Idade Moderna revela que o conceito de cidadania se robustece e se generaliza no processo de instituição do Estado-nação, que confere ao cidadão “a condição de membro de uma comunidade política baseada no sufrágio universal” (Barbalet, 1989, p.13). De acordo com pressupostos dos direitos políticos, o cidadão moderno é livre para o exercício da cidadania, ainda que inserido em uma sociedade capitalista e dividida em classes sociais conflitantes. No Estado democrático, o cidadão é livre perante a lei e igual aos seus concidadãos, uma vez que, sob a tutela do Estado, legalmente, é inadmissível existirem cidadãos privilegiados em relação aos demais.

Essa prática revela o exercício do poder político do cidadão, à medida que “ocorre uma profunda articulação entre cidadania e democracia” (Coutinho, 2008, p.50). Para o autor, o direito ao voto universal, que confere cidadania a todos os cidadãos, não é uma concessão do Estado moderno, ao contrário, é resultante da luta revolucionária, porque “não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir [...] das classes subalternas” (Coutinho, 2008, p.59).

Barbalet (1989, p.13) assegura que:

[...] a concessão da cidadania para além das linhas divisórias das classes desiguais parece significar que a possibilidade de

prática para exercer os direitos ou as capacidades legais que constituem o *status* do cidadão não está ao alcance de todos que os possuem.

No plano ideológico, em uma democracia, o cidadão tem direito à prática da cidadania plena, amparada em direitos civis, políticos e sociais, que constituem deveres do Estado. Em suas críticas, Marx (2010) acusa o Estado capitalista de negar esses direitos, que deveriam promover a emancipação humana e não somente a emancipação política, por meio da cidadania conquistada pelas classes desprivilegiadas. Contraditoriamente, o ideal de cidadania surgiu com o advento do capitalismo, engendrado na constituição da sociedade burguesa centrada na cidade, cujo habitante é o cidadão.

Marx (2010) alega a incompatibilidade entre a cidadania consentida pelo Estado e a emancipação humana, porque é o próprio Estado que admite a aquisição de propriedade privada, a livre formação dos indivíduos e o trabalho profissional, que são essencialmente elementos da esfera privada. Isso implica que os direitos são concedidos injustamente, de modo discriminatório e excludente, a depender do pertencimento do sujeito à classe dominante ou à classe dominada. Para Marx (2010, p.44), “longe de anular estas diferenças fáticas, o Estado existe tão somente sob o pressuposto delas, o Estado só se percebe como Estado político”. Os legisladores que se identificam com esse “Estado político” descartam aquilo que, sob a ampla denominação de Direitos Humanos, configura-se como elementos da cidadania.

De acordo com Marshall (1967), os Direitos Humanos são considerados em relação aos deveres do Estado. O autor assegura que

os elementos da cidadania são: (a) o direito civil, que garante a liberdade do indivíduo, isto é, o direito de expressar-se, de associar-se, de ir e vir, de adquirir propriedade privada, de adotar credo religioso e outros; (b) o direito social, que consiste no direito à vida em sociedade, no domínio do patrimônio cultural da humanidade, e é assegurado pelas políticas sociais e pelo sistema de educação; (c) o direito político, que abraça o direito de o cidadão exercer o poder de votar e ser votado, ser governado e ser governante. Constituem direitos garantidos pelo Parlamento.

Com base na lógica marxista, Coutinho (2008) critica Kant (2003), que dirige seu discurso contra a liberdade de voto aos desprovidos de bens materiais. Kant (2003) nega a cidadania como direito de todos os cidadãos, quando exclui do “direito ao voto tanto as mulheres (que dependiam de seus pais e maridos) quanto os trabalhadores assalariados (que dependiam de seus patrões)” Coutinho (2008, p.60).

No Brasil Império, a proposta de Kant tornou-se realidade, uma vez que a cidadania foi consentida apenas aos homens proprietários de bens materiais. Esse consentimento foi declarado pelo parlamentar constituinte Antonio Carlos de Andrada e Silva, em 1823, no Palácio Tiradentes, no Rio de Janeiro, e foi aprovado com aplausos:

Só poderão ser eleitores do primeiro grau os que provarem ter uma renda mínima de 150 alqueires de farinha de mandioca. Eles elegerão os eleitores do segundo grau, que devem ter uma renda mínima de 250 alqueires. Estes últimos elegerão deputados e senadores que, para se candidatarem, precisam ter uma renda de 500 e 1000 alqueires respectivamente (Antunes, 2005, p.1).

Historicamente regido pela ideologia liberal e pelo modo de produção capitalista, no

Brasil a mercadoria adquire cidadania muito antes dos homens e das mulheres. É apropriada a assertiva segundo a qual “a cidadania plena é incompatível com o capitalismo” (Coutinho, 2008, p.51). Enquanto perdurar esse modo de produção, a emancipação humana não será conquistada; ao contrário, será sempre negada por coerção dos determinismos econômicos e da ideologia do livre mercado.

No País, a cidadania foi também negada à mulher, que sofreu agressões e atitudes desabonadoras em razão de sua condição de gênero. Nesse sentido, destaca-se um exemplo dos idos de 1891, durante a Assembleia Constituinte:

[...] o constituinte Muniz Freire, do Espírito Santo, sobe à tribuna. É muito aplaudido ao bradar em alto e bom som: não aceito a ideia manifestada por alguns ilustres membros do Congresso de estender o voto até às mulheres. Essa proposta é imoral e anárquica. A mulher, pela sua superioridade de afetos, tem na vida doméstica o seu destino a realizar.

O representante do Ceará, Barbosa Lima, pede um aparte para solidarizar-se com o orador e é bem mais dramático: sou contra o voto da mulher não pela questão do direito mas, sim, porque o voto feminino provocaria a dissolução da família brasileira! (Antunes, 2005, p.2).

Com efeito, a mulher brasileira teve sua cidadania negada no Brasil Colonial, no Brasil Império e no Brasil República até 1933. Foi nesse ano que as mulheres alfabetizadas votaram pela primeira vez, após conquista do direito ao sufrágio universal, em 1932.

Tanto a cidadania consentida como a cidadania negada estão impregnadas de preconceitos em relação à classe social e ao gênero. Ao lado das mulheres, os analfabetos tiveram sua cidadania negada até o advento

da Constituição Federal (CF) de 5 de outubro de 1988, reconhecida como a Constituição Cidadã.

Não obstante o regime político brasileiro ser uma República Federativa Democrática, o País há mais de sessenta anos está enredado pela ideologia liberal e por uma cruel divisão da sociedade em classes sociais. Sendo assim, é fácil deduzir que não será por injunção constitucional que os brasileiros terão atendimento ao que prevê a CF 1988 (Brasil, 1988) o direito à Educação como um dos direitos sociais. O atendimento a esse direito acarreta o dever de o Estado formar professores em nível superior em quantidade suficiente e qualidade socialmente referenciada, a fim de que possam atuar na educação básica.

Para Arendt (1989), o direito implica compromissos da família como primeiro locus de formação do cidadão pertencente à esfera privada. Esse direito requer também compromisso da sociedade e, em particular, do Estado e da escola - esfera pública - para acolher e educar crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

A garantia do direito à educação como dever do Estado está expressa no art. 205 da Carta Magna, como se lê a seguir:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A educação, elemento social da cidadania, é de tal envergadura que exige do Estado a oferta da educação formal nas instituições escolares públicas para a faixa etária de 4 a 17 anos, consoante a CF de 1988 (Brasil,



1988), em seu art. 208, inciso I, e a Lei 1996, em seu art. 4º, inciso I, modificado pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013).

É uma prioridade inquestionável o País formar professores com referência na qualidade social da educação, pois o Brasil amarga uma realidade de cidadania negada aos 13 milhões e duzentos mil analfabetos segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2013, conforme anuncia Paula (2014). Nos dias atuais, a formação em cursos de nível superior e a valorização dos profissionais da educação estão submetidas à obrigatoriedade de atender às metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, homologado em 24/6/2014 pela Lei nº 13.005, e à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 8.752, de 9/5/2016 (Brasil, 2016).

Para garantir ensino de qualidade socialmente referenciada, é necessário o Estado investir volumosos recursos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e em sua valorização. Uma forma de investimento no preparo desses profissionais, como já mencionado, vem sendo adotada pela CAPES, desde 2009, com o fomento de cursos em caráter emergencial de Primeira e Segunda Licenciatura e de Formação Pedagógica. Nesses cursos, insere-se a Segunda Licenciatura em Dança do IFB, objeto desse artigo.

### Procedimentos Metodológicos

O processo de desenvolvimento desta investigação qualitativa, na modalidade de pesquisa participante, com análise comparativa de dados, resulta de duas investigações: uma não oficial, desenvolvida pelas investigadoras da ANFOPE, e outra pesquisa oficial, de responsabilidade da Secretaria de Educação do Distrito

Federal. Essas investigações orientam-se pelo método do materialismo histórico dialético. As investigadoras da ANFOPE, dialeticamente, assumiram-se participantes da pesquisa por integrarem o FEPAD do Distrito Federal (DF).

O método histórico-dialético fundamenta-se nas teorias políticas de Karl Marx, que “estabeleceu bases metodológicas e epistemológicas para nortear seus estudos da história e interpretar a realidade histórica e social, utilizando a dialética como método” (Brzezinski; Menezes Junior, 2014, p.533). Trata-se, portanto, de uma forma de investigação da realidade, com o propósito de captar as relações estabelecidas na dinâmica das ações humanas.

Optou-se por esse método em face de a visão de mundo, na ótica da dialética, ser construída e transformada pela contradição, pela união dos contrários, pela totalidade e pelo movimento de superação mediante buscas, descobertas e inovações. Esse método exige dos pesquisadores qualidade na elaboração de novos conhecimentos; pressupõe movimento em uma teia de relações entre os elementos que compõem a sociedade; implica transformação, de modo que sejam superadas as contradições; requer, ainda, a apreensão da rica totalidade de determinações, elevada à abstração - o concreto pensado - que tem ponto de partida no conceito mais simples da prática social para processar a compreensão da complexidade do real.

A seguinte afirmação de Kosik (1976, p.45) respalda a pertinência da escolha do método: “a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo” [mas também que é inviável a solidificação do todo] “na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interpretação das partes”.



No tocante à pesquisa qualitativa em Educação, na modalidade de pesquisa participante é preciso salientar que o investigador se introduz na realidade, no mundo das pessoas e dos fenômenos empíricos que pretende estudar, para conhecê-los e “dar-se a conhecer, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan; Biklen, 1994, p.16). O procedimento metodológico exige do observador um maior interesse no processo de pesquisa do que nos resultados propriamente ditos, bem como a adoção de metanarrativa para descrever processos e resultados. Reitera-se com base em Bogdan e Biklen (1994) que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas na pesquisa qualitativa. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, e o pesquisador é o sujeito chave da investigação. No caso presente, o campo empírico é o curso de Segunda Licenciatura em Dança do IFB e seus egressos de 2013.

O universo de informantes foi constituído por 50 professores de Dança formados em Segunda Licenciatura, egressos do IFB. Nas duas pesquisas foram utilizados questionários distintos. O retorno do instrumento configurou a amostra aleatória de ambas as investigações: a da ANFOPE com seis sujeitos informantes, e a da SEDF com 36.

A diferença assustadora entre as amostras encontra explicações na forma de coação utilizada pelo poder da SEDF. Como autoridade instituída, a Secretaria fez convocação aos 50 egressos, valendo-se do aparato oficial para garantir a presença obrigatória dos egressos, com o objetivo de realizar a avaliação do curso. Já as pesquisadoras vinculadas à ANFOPE, por seu lado, só tiveram a possibilidade de convidar os egressos para que respondessem ao questionário, de modo que os concluintes e

informantes sentiram-se desobrigados de participar da pesquisa não oficial.

Esse fato interferiu nos resultados esperados e pode ser interpretado como uma representação da cidadania negada. Primeiro, pela dificuldade de as pesquisadoras “não oficiais” terem acesso às informações, pois a Secretaria Acadêmica do IFB estava precariamente instalada; segundo, pela existência de obstáculos para localizar os egressos e estabelecer um diálogo que despertasse o interesse para que se assumissem como sujeitos da investigação.

### **Avaliação do Curso de Dança pelos Egressos: a Investigação em Movimento**

As pesquisadoras, na condição de membros do FEPAD/DF, tinham conhecimento da realidade do curso de Segunda Licenciatura em Dança do IFB, o que as encorajou a realizar a pesquisa participante para avaliar as informações obtidas nos questionários dos egressos. O procedimento é reconhecido por Kosik (1976) como utilização eficiente do método materialista histórico dialético, que suscita no pesquisador o interesse por captar e interpretar “objetivamente” a riqueza da realidade, com o objetivo de explicar teoricamente os fatos.

No desenvolvimento das duas investigações, os fatos reais, revelados nas respostas dos egressos, foram sistematizados em descritores e analisados de modo comparativo. Dessas análises emergiram três categorias: (a) Desempenho do corpo docente; (b) Avaliação do Projeto Político-Pedagógico e da Matriz Curricular; (c) Avaliação da aprendizagem discente.

Quanto às categorias que emergiram das pesquisas, Noronha (2002, p.18) assegura que

elas, “no processo de construção do conhecimento”, devem expressar elementos gerais que permitam aos investigadores realizar formulações compatíveis com a realidade pesquisada. As categorias são, “antes de tudo, históricas, porque estão relacionadas ao grau de desenvolvimento do conhecimento a que seus elementos constitutivos estão vinculados. As funções das categorias são, portanto, de ordem metodológica, operam em um movimento do conhecido ao desconhecido”. A seguir apresentam-se as análises em três categorias.

### **Categoria A: Desempenho do corpo docente**

Os resultados da pesquisa coordenada pela ANFOPE indicam que o desempenho do corpo docente foi satisfatório, considerando-se que 60% deles foram avaliados como “compromissados com a formação de um pensamento ‘crítico’” do alunado e despertaram “o interesse dos professores cursistas pelos estudos”. Dessa forma, a cidadania foi consentida aos cursistas. Porém, esses mesmos docentes foram considerados despreparados didática e pedagogicamente para formar professores para a educação básica, uma vez que 60% dos egressos apontaram que “os professores/formadores não conhecem a realidade das escolas públicas do DF”. Um respondente declarou que *“para os formadores a docência não é importante. É notável a falta de preparo das suas aulas”*.

Já na pesquisa coordenada pela SEDF, 65% dos egressos avaliaram os docentes como estimuladores da aprendizagem. Porém, 95% deles acusaram que os formadores não promoveram articulações entre as temáticas do curso e o contexto da escola básica pública,

descuidando-se da aprendizagem. Os egressos denunciaram que 95% dos formadores não sabem adequar os conteúdos curriculares para atender às exigências da educação básica e não dominam os conhecimentos específicos da Licenciatura em Dança. Avalia-se que tal incapacidade dos professores formadores, gerada pelo desconhecimento do conteúdo específico da Dança e pela inabilidade didático-pedagógica na adequação dos conteúdos, para esse nível de ensino, é exemplo real da cidadania negada aos recém-licenciados.

### **Categoria B: Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso**

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras, por determinação da Resolução CNE/CP nº 1/2009 (art. 4º) (Brasil, 2009a), devem propor um curso que seja compatível com o prescrito na Resolução CNE/CP nº 2/1997 (Brasil, 2015). Os elaboradores do PPC da Segunda Licenciatura em Dança do IFB se pautaram nas indicações da referida Resolução, atualmente revogada.

Consta do mencionado PPC o objetivo de socializar conhecimentos da Dança, com vista a promover uma formação de professores de caráter humanista. Os Núcleos de Estudos previstos no Projeto foram os componentes curriculares estruturantes da matriz curricular. São eles: Núcleo Estrutural de Estudos Práticos, Núcleo Estrutural de Estudos Teóricos, Núcleo Contextual de Estudos Prático-teóricos e Estudos Interdisciplinares. Esses núcleos integralizaram 1 200 horas, limite mínimo de duração da Segunda Licenciatura.

A Resolução CNE/CP nº 1/2009 (Brasil, 2009a) exigia que o postulante à Segunda Licenciatura estivesse atuando na educação

básica, ministrando a disciplina Dança e fosse licenciado em outra área. O IFB, entretanto, admitiu professores atuantes em áreas ou disciplinas diferentes.

A comparação dos dados da pesquisa da ANFOPE com os da SEDF comprova que o IFB não atendeu às determinações legais, admitindo como ingressantes tanto professores de Educação Física que atuavam na área de Dança, quanto professores de Artes, de Informática e de Geografia. Depreende-se desse consentimento indevido que a cidadania foi consentida não só aos professores que lecionam Dança.

A análise do PPC do IFB evidenciou um divórcio entre a teoria e a prática na configuração dos Núcleos de Ensino, já que esta tem prevalência sobre aquela. A subsunção da teoria indica que foi adotada uma visão justaposta de currículo: antes a prática e depois a teoria, totalmente desarticuladas. Infere-se que os elaboradores do PPC pretendiam que os Estudos Interdisciplinares assegurassem com a prática pedagógica uma formação que não dissociasse o que é indissociável: a teoria da prática.

As respostas ao questionário instrumento de pesquisa da SEDF não revelaram pontos muito frágeis que poderiam caracterizar, segundo a avaliação das pesquisadoras da ANFOPE, a cidadania negada em relação à oferta de conteúdos teóricos e práticos. Surpreendentemente, 80% dos egressos avaliaram o projeto com pontuação elevada. Os egressos reconheceram também que a implementação do PPC atendeu às suas necessidades formativas, quer seja no aspecto teórico, quer seja na prática, pois *"o curso contribuiu para a melhoria do trabalho que desenvolvem em sala de aula na SEDF"*.

Comparando-se os resultados da pesquisa sobre a avaliação do PPC coordenada

pela ANFOPE, constata-se que apenas 50% dos cursistas confirmam que o curso atendeu a seus interesses, embora afirmem que foi notável *"a ênfase dada ao desenvolvimento do curso para a formação de coreógrafos e bailarinos profissionais"*, o que não prepara professores de Dança. Um egresso assim expressa: *"Apesar de o curso proposto ser de Licenciatura, 90% das aulas ministradas foram voltadas para a formação de coreógrafos e bailarinos profissionais e não para a aplicação em sala de aula"*. Essa é uma evidência de que o *ethos* professoral, na realidade, não foi conferido pela Segunda Licenciatura, o que significa uma cidadania negada.

A avaliação dessa resposta mostra que o perfil do profissional formado no curso de Dança do IFB não corresponde à identidade inerente ao professor dessa disciplina, em exercício na educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério (CNE/CP nº 2/2015) (Brasil, 2015) poderão evitar distorções, porquanto recomendam que os Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino superior devem atender à base comum nacional de formação de professores. Devem também considerar que a docência é componente basilar da identidade do professor.

Dentre os seis respondentes da pesquisa da ANFOPE, um deles deteve-se na análise do Estágio Supervisionado, manifestando suas queixas:

*Os orientadores muitas vezes não orientavam e exigiam de uma forma como se não fôssemos professores atuantes na educação básica "[...]", então, não teve muito sentido as formas e práticas que foram exigidas. Faltava preparo das aulas do IFB com o direcionamento a uma Licenciatura.*

Em contraposição às respostas que denotam cidadania negada aos egressos, como

revela a declaração anterior, os resultados da pesquisa da SEDF registram que 80% dos cursistas reconheceram que *“o curso contribuiu com a melhora do trabalho que eles desenvolvem em sala de aula na SEDF. Entretanto, esse julgamento é posto em xeque pelos 20% que declararam não haver tido” “suas expectativas atendidas”*.

Registra-se que, em razão de algumas respostas ao questionário apresentarem uma escala de valores com a alternativa “em parte”, elas foram desconsideradas pelas pesquisadoras da ANFOPE, por se tratar de uma alternativa ambígua.

### **Categoria C: Avaliação da Aprendizagem Discente**

Em relação à avaliação da aprendizagem, os resultados da pesquisa oficial da SEDF apontam que 84% dos egressos reconheceram seu bom desempenho como professor cursista.

De outro lado, a investigação coordenada pela ANFOPE, paradoxalmente, detectou que somente 43% dos cursistas sentiam-se preparados com conhecimentos, saberes e práticas atinentes à atuação de professor de Dança na educação básica. Esse resultado denota quão negada foi a cidadania aos futuros professores de Dança durante o curso, já que 57% deles não se sentem preparados para lecionar na área, apesar de terem feito o curso. Isso decorre do fato de que 80% das atividades teóricas e práticas tenderam à formação de coreógrafos e bailarinos profissionais, como registrou um professor cursista que criticou a *“ênfase dada ao desenvolvimento do curso para a formação de coreógrafos e bailarinos profissionais”*.

A análise da categoria Avaliação da Aprendizagem Discente instala o contraditório

e instiga interrogações: Como os formadores conseguem preparar professores desprezando a docência como identidade dos cursos de Licenciatura? Como um curso de formação de professores de Dança para o exercício na educação básica pública do DF pode dissociar teoria e prática em sua práxis cotidiana? Como os gestores do PPC do Curso de Dança do IFB justificam a utilização de recursos públicos no preparo de coreógrafos e bailarinos profissionais, ao invés de formarem professores de Dança para a educação básica? Será possível ter domínio de uma aprendizagem que qualifique o trabalho docente na educação pública do DF com uma formação sem profundidade teórica compatível com o objetivo do curso de Dança?

### **Considerações Finais**

O não atendimento pleno ao ordenamento legal - que restringe o ingresso de professores licenciados em outras áreas de conhecimento, porém atuantes na disciplina de Dança na educação básica do DF - transformou-se em obstáculo ao desenvolvimento do curso com qualidade socialmente referenciada. Esse fato, conjugado a outros fatores organizacionais, provocou desistência de 25 de professores cursistas (33,3%). A falta de licenciatura em Dança dos professores efetivos do IFB contrapõe-se ao recomendado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial e Continuada de profissionais do magistério e torna-se um problema incontornável, provocando impactos negativos na formação de professores cursistas.

Os interessados na formação para o ensino e aprendizagem de Dança na escola básica pública foram submetidos ao poder dominante da IES formadora, que impôs uma tendência para formar coreógrafos e bailarinos

profissionais, em vez de professores para atuar em sala de aula. Desafortunadamente, a cidadania consentida pela CAPES/EB transformou-se em cidadania negada aos cidadãos interessados em se tornarem professores de Dança, já que seu objetivo não foi atendido, ou o foi parcialmente.

A rigor, as IES que realizam formação continuada em Segunda Licenciatura em Dança deveriam pautar-se em um Projeto Político-Pedagógico Institucional que, constituído por um processo democrático, permitisse “dar voz” aos professores cursistas. Esses profissionais do magistério carregam consigo a experiência de estar em sala de aula da educação básica, pois já são docentes. Não são iniciantes e dominam a cultura da docência como prática cotidiana de uma escola pública. Esses professores possuem uma experiência acumulada que lhes confere um saber tácito, mas que, muitas vezes, necessita ser revisto, redimensionado e atualizado mediante a formação continuada em Segunda Licenciatura. Com essa formação o professor não terá sua cidadania negada nem tampouco consentida, uma vez que a formação com qualidade socialmente referenciada deverá superar a ambas, possibilitando a conquista de cidadania profissional como professor.

A análise comparativa entre resultados da pesquisa não oficial, coordenada pela ANFOPE, e a oficial, de responsabilidade da SEDF, revela resultados contraditórios. A investigação da SEDF trouxe a público resultados animadores em relação às três categorias que emergiram dos dados sistematizados, ao passo que a investigação da ANFOPE mostrou fragilidades.

Tal conclusão recomenda o desenvolvimento de outra pesquisa para verificar em que medida os professores cursistas, contratados pela SEDF, foram cerceados em face de sua vinculação profissional à Secretaria de

Educação do DF, o que os impediria de expressar com maior clareza a avaliação do curso. Conclui-se que existiu coação explícita, uma vez que o avaliador do curso é o mesmo que o fomenta e tem poder para interferir na vida profissional dos egressos.

Conclui-se, também, que a cidadania foi negada aos novos candidatos à segunda edição da Segunda Licenciatura em Dança, pois, apesar de terem matrículas validadas na Plataforma Freire e recursos financeiros previstos em orçamento da CAPES/EB/Diretoria de Formação Presencial, o curso não foi levado a efeito.

Em relação às políticas emergenciais e pontuais, algumas conclusões de caráter mais amplo referem-se ao Estado brasileiro que, ao prever ações e definir atribuições aos entes federados, deverá provê-las de condições objetivas com destinação de recursos financeiros. Só assim será possível garantir a todo cidadão o direito às políticas sociais, dentre as quais a educação escolarizada pública. É imperativo que o regime de colaboração se organize e se dinamize em um Estado federativo, republicano e democrático.

Outra conclusão a que se chega como resultado das pesquisas de âmbito nacional realizadas pela ANFOPE, cujo foco incide sobre o PARFOR, como essa que deu suporte teórico e analítico a este artigo, dão mostras de que os Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente poderão vir a ser o embrião do Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. Vislumbra esse Subsistema um horizonte para minimizar assimetrias regionais relativas aos bens culturais, educacionais e econômicos, uma vez que o regime de colaboração concita a participação de todos os entes federados nessa agenda de profissionalização do magistério da educação básica.

Se a cidadania foi negada aos pretendentes ao ingresso no curso de Dança, segunda edição, que poderia ser ofertado pelo IFB em 2014, maior negação foi instaurada pelo Decreto nº 8.752 de 9/5/2016, que revogou o de nº 6.755/2009 e, assim, retirou a oportunidade de formação a centenas de pessoas leigas que ainda exercem o magistério na educação básica sem preparo em cursos de Licenciatura.

## Referências

- Antunes, J. *O voto: um apanhado histórico para embasar uma nova democracia na Universidade*. Brasília: UnB, 2005. Disponível em: <<http://espaçoacadêmico.com.br/index.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2015.
- Arendt, H. *A condição humana*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- Aristóteles. *Política*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).
- Barbalet, J.M.L. *A cidadania*. Lisboa: Stamp, 1989.
- Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- Brasil. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial União*, Brasília, 5 abr. 2013, seção 1, p.1.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece diretrizes operacionais para a implantação do programa emergencial de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília, *Diário Oficial da União*, 30 fev. 2009a, Seção 1, p.16.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, *Diário Oficial da União*, 2 jul. 2015. Seção 1, p.8-12.
- Brasil. Ministério da Educação. 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. Brasília, *Diário Oficial da União*, 30 jan. 2009b. Seção 1, p.1.
- Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a política nacional de formação de profissionais da educação básica. Brasília: *Diário Oficial da União*, 10 maio 2016, Seção 1, p.5-6.
- Brasil. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 883, de 16 setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto nº 6.755, de 29 jan. 2009. Brasília, *Diário Oficial da União*, 17 set. 2009c. Seção 1, p.20.
- Brasil. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 julho de 2009. Instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, *Diário Oficial da União*, 9 jul. 2009d. Seção 1, p.64.
- Brito, A.A.A. Breves reflexões sobre a história geral da cidadania. *Revista Âmbito Jurídico*, v.14, n.94, 2011. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=10686](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10686)>. Acesso em: 20 maio 2016.
- Brzezinski, I. *Fórum permanente de apoio à formação docente: impactos da política nacional de formação do magistério*. Goiânia: GPPEGE, 2016. (No prelo).
- Brzezinski, I. *Observatório dos fóruns permanentes de apoio à formação docente do Centro Oeste: acompanhamento, avaliação, impacto*. GPPEGE: Goiânia, 2015.
- Brzezinski, I.; Menezes Junior, A.S. Teoria crítica e trabalho: método no estudo comparativo Brasil e Portugal da formação de profissionais da saúde. *Revista Educativa*, v.17, n.2, p.531-554, 2014.
- Coutinho, C. R. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2008.
- Kant, I. *A metafísica dos costumes*. Bauru: Edipro, 2003.
- Kosik, K. *A dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p.45.
- Marshall, L.T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- Marx, K. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.



Noronha, O.M. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas: Alínea, 2002.

Paula, N. *PNAD 2013: número de analfabetos cai, mas eles ainda são 13 milhões*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/pnad-2013-numero-de-analfabetos-cai-mas-eles-ainda-sao-13-milhoes-no-pais-13968794>>. Acesso em: 18 set. 2014.

Pinsky, J.; Pinsky, C.B. (Org.). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p.49-79.

Teatini, J.C. *Plano nacional de formação de professores da educação básica pública*. Porto Alegre: ANFOPE, 2009.

Recebido em 04/7/2016, apresentado em 28/9/2016 e aprovado em 28/10/2016.