



FORMAR PARA TRANSFORMAR: APORTE EMERGENCIAL DO PARFOR NA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

Vilma do Socorro Reis Couston¹

RESUMO

O presente estudo é um conjugado de obras bibliográficas que fazem abordagem acerca das características gerais das políticas emergenciais de formação de professores para a educação básica, como o enfoque as principais contribuições e desafios do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para a formação docente. Frente a isso, objetiva-se precipuamente detalhar as políticas emergenciais de formação de professores para a educação básica, em particular o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, considerando as dificuldades de sua inserção na formação profissional docente. Espera-se, com esta pesquisa, trazer à discussão a questão dos diversos remédios formativos que se inserem nas escolas para tentar aprimorar a qualidade de ensino disponibilizado.

Palavras-chave: Formação Docente; PARFOR; Políticas Emergenciais.

ABSTRACT

The present study is a combination of bibliographic works that address the general characteristics of emergency policies for teacher training for basic education, such as focusing on the main contributions and challenges of the National Plan for Teacher Training of Basic Education (PARFOR) for teacher training. In view of this, the main objective is to detail the emergency policies for teacher training for basic education, in particular the National Plan for the Training of Teachers of Basic Education – PARFOR, considering the difficulties of their insertion in professional teacher training. It is hoped, with this research, to bring to the discussion the issue of the various formative remedies that are inserted in the schools to try to improve the quality of teaching available.

Keywords: Teacher Education; PARFOR; Emergency Policies.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA (Finalizando), possui Mestrado em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO pela Universidade de Évora -Portugal (2011), Reconhecido pela Universidade de Brasília-Unb, de acordo com a Portaria Normativa MEC nº 22/2016 e Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão nº 161/2018, nos termos do § 3º do art. 48 da Lei 9.394 de 20/12/96 e registrado sob o nº 492, livro 6, folha 123, processo nº 23106.043375/2020-33. Têm Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, com habilitação em Orientação/Supervisão. É Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Pós-Graduação no Magistério Superior e Gestão Escolar



INTRODUÇÃO

As políticas emergentes de formação de professores buscam atentamente as demandas sociais. Weber (2015) ressalta que os debates em relação a essa temática não são recentes, ou seja, são discussões existentes desde os anos 20, em decorrência do contínuo crescimento da demanda por escolarização, para a autora, “[...] o país buscou delimitar, desde o início do século 20, os requerimentos necessários ao exercício da docência [...]” (p. 497).

Diante de tal realidade a autora Weber (2015) ressalva que a questão da formação dos professores constituiu uma das principais bases dos debates educacionais expondo críticas margas sobre exercício docente desenvolvido sem preparação específica e sem formação geral e pedagógica. Neste sentido, as políticas emergentes visam proporcionar educação para milhões de alunos da educação básica.

Diante desse enquadramento funcional e social, o presente estudo de vertente bibliográfica almeja detalhar as políticas emergenciais de formação de professores para a educação básica, em particular o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, considerando as dificuldades de sua inserção na formação profissional docente.

POLÍTICAS EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

As políticas emergentes de formação de professores buscam atentamente as demandas sociais, Weber (2015, p. 497) ressalta que os debates em relação a essa temática não são recentes, ou seja, são discussões existentes desde os anos 20, em decorrência do contínuo crescimento da demanda por escolarização, para a autora, “[...] o país buscou delimitar, desde o início do século 20, os requerimentos necessários ao exercício da docência [...]”.

Diante de tal realidade a autora Weber (2015) ressalva que a questão da formação dos professores constituiu uma das principais bases dos debates educacionais expondo críticas margas sobre exercício docente desenvolvido sem



preparação específica e sem formação geral e pedagógica. Neste sentido, as políticas emergentes visam proporcionar educação para milhões de alunos da educação básica.

A oferta da educação básica pela esfera pública assim como a esfera privada, segundo o Artigo 19 da LDB: entende-se por instituição pública, aquelas que são criadas ou incorporadas, mantidas pelo poder público; as privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (Brasil, 2013), ambas visam garantir o ensino a população. Em relação ao quantitativo de alunos na rede pública de ensino, a tabela 1 apresenta os dados de forma mais detalhada.

Tabela 1. Número de matrículas da educação básica por dependência administrativa no Brasil entre 2016 e 2020.

Ano	Dependência Administrativa			
	Federal	Estadual	Municipal	Total
2016	392.565	16.595.631	22.846.182	39.834.378
2017	396.482	16.222.814	23.101.736	39.721.032
2018	411.078	15.946.416	23.103.124	39.460.618
2019	404.807	15.307.033	23.027.621	38.739.461
2020	405.997	15.199.500	22.898.611	38.504.108

Fonte: Adaptado de http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsG-MAMkW1/document/id/6993024.

A tabela acima mostra que a esfera municipal é a principal responsável pela oferta da educação básica, seguido do ensino na rede e estadual, e de forma bem mais reduzida a rede federal se faz presente, porém não tão expressivamente. Em relação aos sistemas de ensino, a LDB expõe que corresponde a esfera federal as instituições de ensino criadas e mantidas pela União, seja de educação básica ou superior; quanto ao sistema estadual tem-se as instituições mantidas pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal; os sistemas de ensinamentos municipais sendo o Artigo 18 da LDB compreendem “I- as instituições de do ensino fundamental, médio e educação infantil mantidas pelo poder público municipal; II- as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela



iniciativa privada [...]” (Brasil, 2013, p. 16). Além dos dados apresentados, observa-se na tabela seguinte, o quantitativo de matrículas por etapa do ensino.

Tabela 2. Número de matrículas da rede pública por etapa da educação infantil e do ensino fundamental no Brasil entre 2016 e 2020.

Ano	Rede Pública					
	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total
2016	2.082.459	3.813.145	5.895.604	12.619.891	10.429.882	23.049.773
2017	2.226.173	3.919.690	6.145.863	12.515.254	10.227.005	22.742.259
2018	2.352.032	3.969.919	6.321.951	12.322.182	10.189.657	22.511.839
2019	2.456.583	4.010.358	4.466.941	12.139.338	10.067.286	22.206.624
2020	2.443.303	4.057.575	6.500.878	11.977.816	10.091.607	22.069.423

Fonte: Adaptado de http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024

Obviamente, a educação básica representa-se como um celeiro fértil, onde as “demandas pela expansão da educação escolar são grandes, uma vez que esta constitui o modo dominante pelo qual são formados os adolescentes e as crianças nas sociedades contemporâneas” (Barretto, 2015, p. 681).

Com a demanda por vagas para atente o público, há também a necessidade de profissionais habilitados para trabalhar, logo segundo Barretto (2015) é imperativo a expansão do número de vagas seja acompanhada pela expansão da formação dos profissionais dos cursos de licenciaturas para atuarem na educação básica no país, em linhas gerais, o avanço das oportunidades educacionais à população certamente proporciona um mercado de trabalho de proporções inusitadas para os docentes.

As demandas pela expansão da educação escolar são grandes, uma vez que esta constitui o modo dominante pelo qual são formados os cidadãos, seja na fase infantil, na adolescência ou adulta, a educação se faz necessária, isso em todas as sociedades contemporâneas, obviamente se faz necessário um grande quantitativo de professores para acompanhar o cenário de avanço



educacional, portanto, Barretto (2015) diz que, “para prover a qualificação de uma categoria profissional tão numerosa, os próprios processos da formação de docentes venham exercendo um forte papel impulsionador do crescimento do ensino superior no Brasil” (Barretto, 2015, p. 681).

Tabela 3. Número de professores por etapa de ensino no Brasil entre 2016 e 2020.

Ano	Etapa de Ensino					Total
	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Médio	Prof. Con/Sub	EJA	
2016	540.567	1.413.495	519.883	74.862	247.839	2.196.397
2017	557.541	1.399.114	509.814	70.985	248.956	2.192.224
2018	589.893	1.400.716	513.403	72.146	244.799	2.226.423
2019	599.473	1.383.833	507.931	69.269	233.574	2.212.018
2020	593.087	1.378.812	505.782	62.960	214.923	2.189.005

Fonte: Adaptado de http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024

Como mostra a tabela acima a demanda pelo profissional em licenciatura é real, tento aí um registo de mais 2 milhões de docentes na educação básica brasileira, sendo que a maior parte deles atua no ensino fundamental (Brasil, 2021).

De acordo com os dados do censo, do total de docentes que estão atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 85,3% têm nível superior completo (81,8% em grau acadêmico de licenciatura e 3,5% de bacharelado) e 10,0% têm ensino médio normal/magistério, um fato alarmante em relação aos dados apresentados é que me pleno século XXI ainda foram identificados 4,7% de “professores” atuando na educação sem formação mínima (Brasil, 2021), o remete a uma carência de profissional ou a falta de gestão e fiscalização por parte dos governantes e até mesmo da sociedade.

Nesse cenário, a formação docente, na contemporaneidade ainda se representa como um dos grandes desafios enfrentados pela gestão pública deste país, sendo assim Oliveira e Leiro (2019, p. 2) que a temática ainda:



Amplamente debatida na academia, nas associações científicas e em demais segmentos sociais interessados na educação. No entanto, ainda apresenta lacunas que passam pelas normas jurídicas que a regulamentam, pela gestão da educação, pelas experiências formativas e pela atuação profissional.

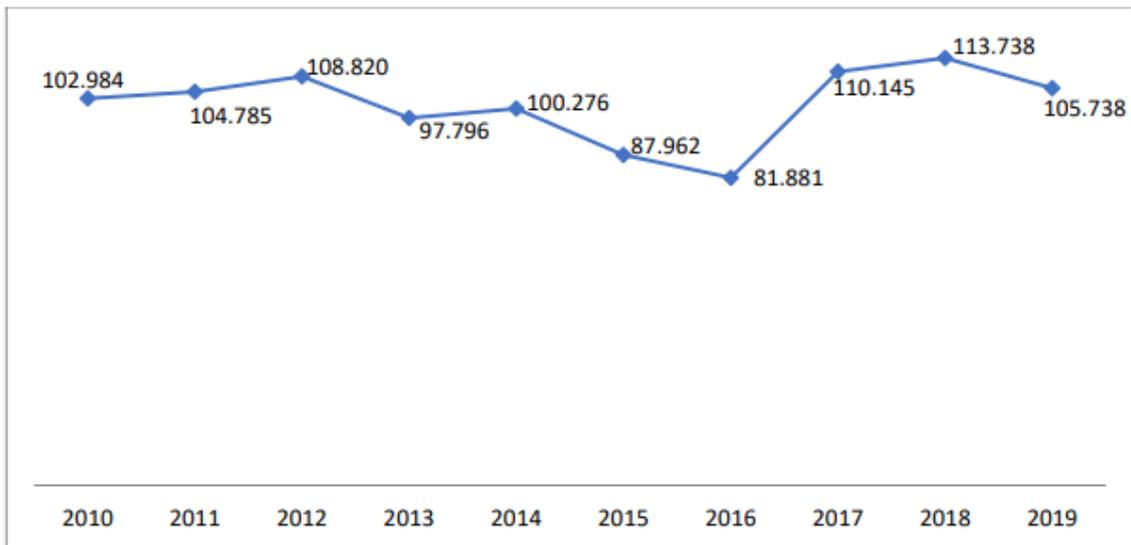
Um marco regulatório decisivo para a formação docente nas últimas décadas foi a formulação e implantação da LDB, que visando acompanhar a tendência mundial, determinou que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior, ou seja, colocou a obrigatoriedade do ES para a formação docente, a partir de então foram criados mais institutos de educação, onde eles 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 (Brasil, 2013, p. 36).

Concomitantemente, a LDB também passou a considerar ainda a formação de profissionais na modalidade de ensino em EaD, fato este expresso no Artigo 80 da LDB “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 2013, p. 42), e de educação, o que favorece a expansão da formação docente (Figura 1).



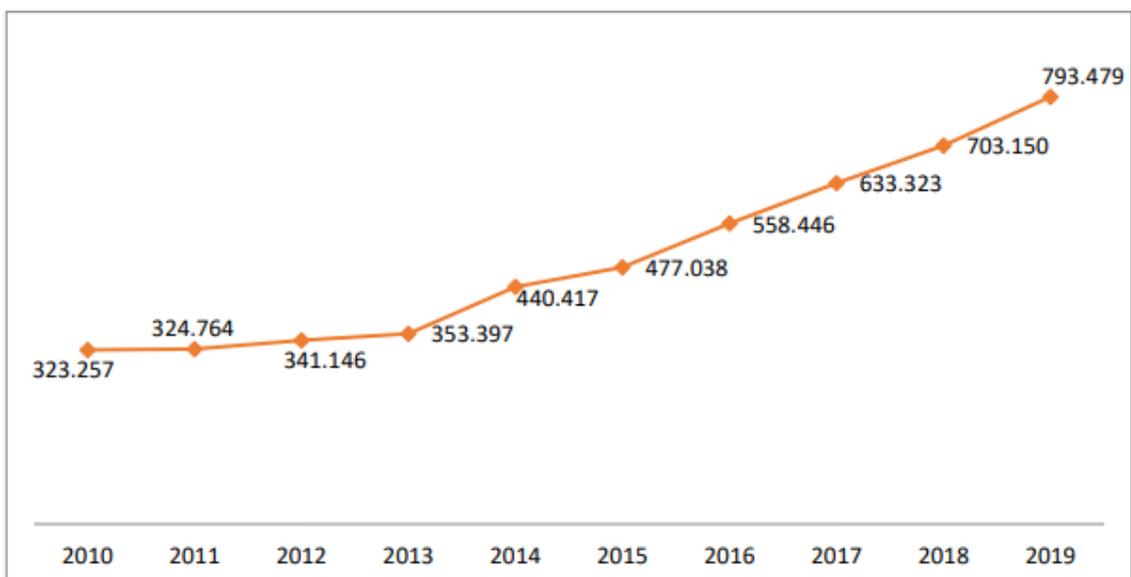
Figura 1. Número de matrícula em cursos de licenciatura em IES pública na modalidade EaD no período de 2010 a 2019.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Entre o período apresentando, observa-se na rede pública não houve constante crescimento da modalidade EaD se comparado entre um ano e outro, porém ainda assim a disponibilidade de vagas é algo significativo. Quanto a oferta na rede privada de ensino, observa-se um constante avanço no número de matrículas (Figura 2).

Figura 2. Número de matrícula em cursos de licenciatura em IES privada na modalidade EaD no período de 2010 a 2019.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.



Observa-se que tanto na rede pública de ensino quanto na privada tem-se uma grande quantidade de oferta de vagas, para Gatti (2009, p. 51):

O volume de cursos à distância para formação de professores em diferentes áreas cresceu rapidamente, sendo oferecidos em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas. Este crescimento sinaliza a necessidade de se aprimorar alguns dos processos avaliativos relativos a essas iniciativas.

Contudo, reduzem as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de formação, o que deve ser levando em pauta, quando se trata de cursos de formação de professores em EaD, uma vez que este estilo não está direcionado para a formação de professores para docência a distância, mas para a docência presencial (Giolo, 2008).

Todavia, mesmo diante de pontos que devem ser melhor trabalho, a formação de profissionais na modalidade EaD contribui para a disponibilização de profissional para o mercado de trabalho. Além disso, a EaD possibilita o acesso a ES para alunos que residem em lugares afastados, geralmente rurais (Moon, 2008).

O autor Moon (2008) aponta ainda que “em termos de qualidade, eficiência e sustentabilidade, as novas formas de programas abertos e a distância tem uma melhor relação custo-benefício do que outros alternativos mesmo tradicionais (p. 804)”.

Observando esse contexto, é possível inferir que a LDB se tornando referencial para a formação dos professores da educação básica, em especial para aqueles professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que ela favorece a ampliação das vagas (Teixeira, 2018).

Outro documento que traz orientações acerca da formação e da valorização dos profissionais da educação básica é o Plano Nacional da Educação (PNE) em suas duas versões, dentre as metas no PNE destacam-se a meta 15 e 16, que abordam a formação dos profissionais da educação básica.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do



caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 12).

Como abordado, as metas 15 e 16 visam garantir a efetiva formação dos profissionais da área de educação, enfrentando assim as barreiras o acesso e a permanência a ES, que são: “as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania” (Brasil, 2014, p. 9).

Tais metas proporcionam além de tudo maior valorização da profissão, uma vez que lhes garante formação acadêmica; melhores condições de trabalhos, pressupondo a disponibilização dos recursos que viabilizam o desenvolvimento da atividade profissional, isso inclui que as instalações físicas, os materiais e os equipamentos disponíveis e outros tipos de apoio, estejam em conformidade com a natureza do trabalho (Gomes, Nunes & Pádua, 2019).

Entretanto, o aumento da disponibilização da ES na dinâmica social vem, contudo, acompanhado pela perda de prestígio da profissão, para Barretos (2011, p. 42) muitas das IES privadas não “apresentam um desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, o que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário, tampouco têm favorecido a consolidação de uma tradição de ensino com qualidade”. Independentemente da estratégia o objetivo geral é:

Expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica (Freitas, 2007, p. 1210).

Em relação aos pontos comuns dos programas de formação de professores, destacados acima, está o barateamento no custo, visto que, os cursos de



licenciatura apresentam-se tanto na modalidade presencial quanto a distância, bem como uma formação mais rápida (Teixeira, 2018).

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, de forma geral entre outros objetivos, o PARFOR veio para promover a oferta de vagas na IES públicas em cursos na modalidade presencial e a distância, abrangendo as seguintes condições, uma vez até 2009 ainda havia significativo número de professores em atuação sem a formação em NS.

O programa foi desenvolvido em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com as secretarias de Educação dos estados, dos municípios, o Distrito Federal, bem como em parcerias com as IES, constituindo assim ações inseridas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que tem igualmente articulação como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que tem por objetivo promover uma educação básica de qualidade (Teixeira, 2018, p. 45).

O programa tem como agência gerenciadora, a Capes, gerenciando tantos os cursos na modalidade presencial e quanto a distância, os cursos de formação inicial e continuada, na modalidade a distância no final de 2012, passaram a ser ofertados e gerenciados, exclusivamente pelo Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil (Brasil, 2009). E quanto aos cursos, segundo Brasil (2020) eles podem ser: a) Cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade presencial: com estímulo à destinação prioritária emergencial de vagas a professores em exercício; b) Cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade a distância: com destinação de vagas a professores em exercício; c) Cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura: ofertados mediante a financiamento especial para este programa pelo MEC; d) Cursos presenciais especiais de segunda licenciatura.

Em relação aos cursos de segunda licenciatura, Brasil (2012) diz que eles foram planejados tendo como base a Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece diretrizes para a implantação do Programa Emergencial



de Segunda Licenciatura, para professores em exercício na educação básica, assim, para Brasil (2012, p. 6) os cursos devem ser os seguintes critérios:

- Carga horária mínima de 800 horas quando a segunda licenciatura pretendida pertencer à mesma área do curso de origem.
- Carga horária mínima de 1.200 horas quando a segunda licenciatura pertencer a uma área de origem diferente do curso de origem.
- Os cursos não deverão ultrapassar o teto de 1.400 horas.

Ainda em termos dos cursos, Brasil (2012) destaca também os Cursos especiais de formação pedagógica: oferecidos pelas IPES para atender à pequena demanda nos estados em que os profissionais com curso de bacharéis, ou seja, sem licenciatura em exercício docente. Ferro (2013, p. 49) reitera de forma mais sucinta que os cursos são destinados exclusivamente aos professores que atuam na rede pública de educação básica, nas seguintes condições “(a) sem formação superior; (b) com atuação em área distinta de sua formação inicial; (c) com graduação, mas sem licenciatura”.

De forma mais especificamente, o PARFOR veio atender os profissionais que atuam como docentes na rede pública, porém sem curso de NS, logo não possuem formação adequada à área de atuação, as vagas disponibilizadas as IES são distribuídas na forma de reserva de vagas em turmas regulares ou podem ainda haver a criação de turmas especiais para atender os o público.

Entre os aspectos de importância a se considerar no PARFOR é avanço rumo aos interiores dos Estados, uma vez que segundo Damasceno, Santos & Nogueira (2016) até 2014 apenas 15% estão localizadas nas capitais, contribuindo assim para a interiorização do acesso à formação superior. Desta maneira, o PARFOR se torna a chave para a formação acadêmica, como relata Rodrigues (2015, p. 3) o programa:

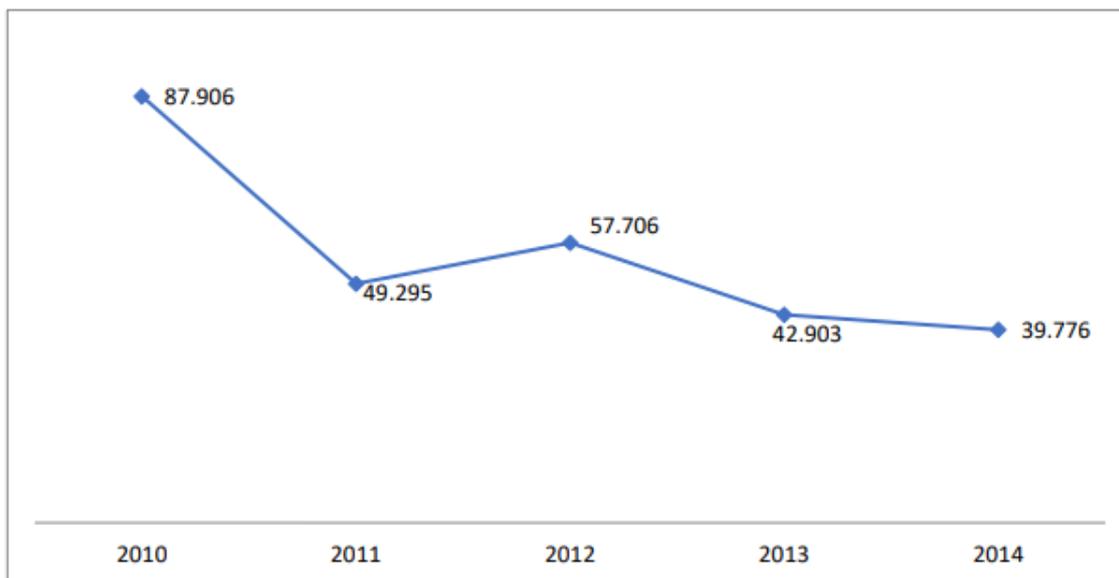
É a possibilidade real de se continuar dando condições para que os trabalhadores tenham acesso à formação superior próxima de suas vivências culturais, afetivas, sociais e políticas, como se fez e se continua fazendo por meio da interiorização. Além do que se continua a contribuir para que os trabalhadores da educação, como se oportunizou para as primeiras turmas da interiorização, não necessitem se deslocar para a capital a fim de prosseguir seus estudos, diante das dificuldades financeiras que não raro tendem a aumentar quando se estuda em grandes centros urbanos, vindo do interior, embora ainda enfrentem dificuldades financeiras, diante dos baixos salários que recebem e do



nem sempre apoio das Prefeituras quanto à criação de condições para que os mesmos possam desenvolver seus estudos no PARFOR.

Independentemente se a oferta é na capital ou interior, o número de vagas ofertadas são disponibilizadas conforme a disponibilidade da IES, ver figura 12.

Figura 3. Número de vagas ofertadas pelas IES ao PARFOR no Brasil entre 2010 e 2014.

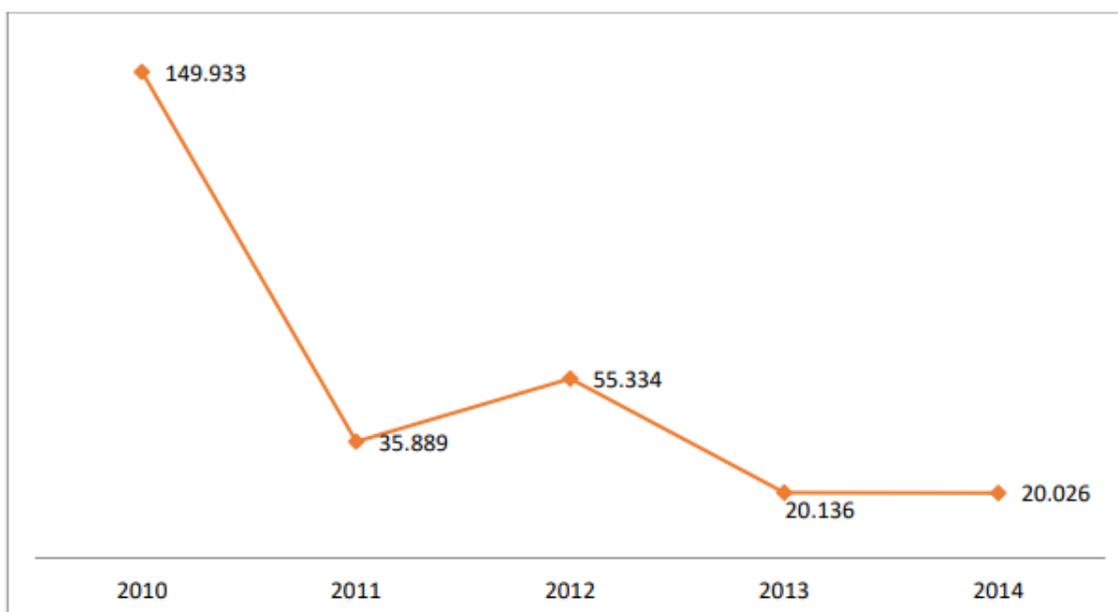


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É possível observar nos dados apresentados acima que a partir de 2011 a 2014 o número de inscrito não superou a quantidade de vagas disponibilizadas (Figura 4), assim para Damasceno, Santos & Nogueira (2016) o programa ainda está distante o alcance das metas inicialmente propostas.



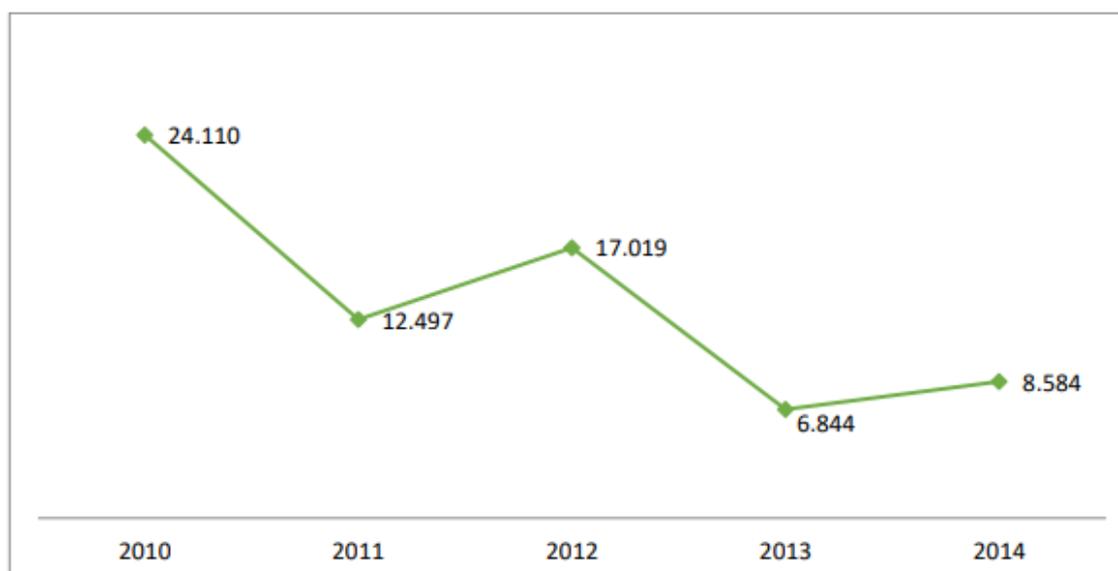
Figura 4. Número inscrições ao PARFOR no Brasil entre 2010 e 2014.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao percentual de matrículas os dados são ainda mais alarmantes, uma vez que não chega nem na metade dos inscritos, como mostra a figura 5.

Figura 5. Número matrícula no PARFOR no Brasil entre 2010 e 2014.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.



Dentre alguns dos motivos pelo baixo número matrículas, Damasceno, Santos & Nogueira (2016, p. 6) destacam:

Um deles pode ser a pulverização da oferta [...] como as ofertas estão espalhadas em cursos diversos e em diferentes municípios, muitas turmas acabam não possuindo número de inscritos suficiente e deixam de ser implantadas. Outra razão para a baixa procura por parte dos professores pode ser relacionada à falta de apoio ou liberação por parte das Secretarias de Educação. Por tratar-se de cursos presenciais, nem sempre ocorrem na cidade onde o professor reside. Por isso, muitos deles necessitam de redução em sua carga horária, bem como apoio financeiro para seu deslocamento e estadia. Outro fator relevante é a falta de carreiras atrativas, que estimulem o docente a buscar a elevação do nível de sua formação.

Vale esclarece que a formação através do programa ocorre de forma paralela ao exercício profissional da função docente, já que o professor continua em atividade, buscando a certificação agora estabelecida por lei. É importante esclarece que a inclusão os cursos de formação estão condicionados à permissão formal das respectivas secretarias de educação ou órgãos equivalentes, por meio do processo de validação da pré-inscrição, atestando assim o vínculo do candidato com a rede pública de educação básica (Ferro, 2013).

Em relação os princípios objetivos do PARFOR, Ferro (2013, p. 49) apresentar, que tais objetivos são:

Promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior [...]; Consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755 / 2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente; Fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação [...]; Despertar o interesse dos docentes formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício.

Além de proporcionar disponibilidade e aumento de vagas, o PARFOR também prevê a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, o objetivo dos Fóruns é articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, entre os representantes de várias instituições, a partir de diagnósticos, acompanhá-los e avaliá-los (Brasil, 2009).



A criação de Fóruns vem proporcionar meios pelas quais os profissionais apresentem seus pensamentos e conclusões sobre os problemas enfrentados no sistema educacional, e a partir disso elaborar estratégias, lógico que sempre levando em consideração o diagnóstico e a identificação das necessidades de formação, a capacidade de atendimento das IES públicas do estado e ou município (Maués & Camargo, 2012).

Maués & Camargo (2012) relatam ainda que somente a partir desse, é possível estabelecer as ações a serem desenvolvidas de forma específica, considerando as atribuições e responsabilidades de cada participante. Portanto, as propostas buscam responder aos problemas detectados com o diagnóstico através das análises e Fóruns, segundo Gatti & Barretto (2009, p. 53) entre as possíveis soluções estão:

[...] 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 currículo 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 institutos já cristalizados em direção a uma transformação nas ações formativas.

Teixeira (2018) complementa expondo que as iniciativas visam da prioridade a formação docente, dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-la, buscando instrumentalizar o docente para seguir diretrizes e normas curriculares em que esses elementos foram priorizados, buscam solucionar alguns dos problemas sobre o processo de formação docente.

Todavia, Schotten & Brid (2015) as alterações realizadas até o momento não conseguiram estabelecer um padrão consistente de preparação docente, mesmo diante de maior atenção e regulamentação na legislação vigente, a necessidade de políticas mais adequadas às especificidades do País.



CONTRIBUIÇÕES E DIFICULDADES DO PARFOR PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Com relação às contribuições do PARFOR, tem-se a disseminação do conhecimento científico, com a formação acadêmica abre um leque de conhecimento teórico, o que é de grande importância para o profissional, colaborando Martins & Oliveira (2016) relatam que de forma geral neste caso o docente tem um conhecimento da turma, do desenvolver o meu trabalho, porém não possui o conhecimento teórico mais aprofundado sobre os assuntos que compõe a disciplina.

Na pesquisa realizada por Pontes (2013) constatou que a formação recebida através fez com que o profissional se torna mais autônomo, crítico, responsável e pensante. Para Pontes (2013) o PARFOR proporciona uma transformação na identidade docente, uma vez que o conhecimento gera uma mudança, primeiramente, como professor:

No jeito de opinar, pensar e de refletir, criando assim profissional mais crítico, observa-se a formação docente permitiu a conquista da autonomia pedagógicas do professor, a identificação com a docência, bem como a construção de suas identidades profissionais.

Pontes (2013, p. 51-52) relata ainda que os profissionais:

Reconheceram estratégias de formação utilizadas durante o curso que favoreceram a pesquisa e a reflexão sobre a prática e sobre a teoria, como: elaboração de fichas-síntese de conteúdo; elaboração de registros reflexivos; diário de bordo; crônicas pedagógicas, criação de um blog, elaboração de projetos; relatórios e textos acadêmicos; elaboração de portfólios de avaliação e/ou formação; realização de seminários de estudo/pesquisa coletiva; produção de documentários; projetos temáticos integradores; viagens culturais e produção de TCC.

Segundo o mesmo autor, esses pontos constituem-se em instrumentos formativos que ajudam “os alunos a desenvolverem a escrita, a formularem reflexões sobre a formação na universidade, tornando-se mais conscientes da prática que exercem, bem como da importância dos estudos teóricos para sua profissionalização docente” (Pontes, 2013, p. 136).



Para Brito (2006, p. 52):

[...] a formação do professor deve fundamentar-se na construção da atitude reflexiva, possibilitando aos docentes a análise dos pressupostos que orientam suas ações, num processo dinâmico de revisão da prática pedagógica e de construção de esquemas teóricos e práticos, ou seja, essa formação deverá facultar ao professor as condições para observar, compreender e refletir sobre o processo educativo e sobre a realidade social. É necessário, portanto, compreender os professores como atores que possuem, mobilizam, articulam e produzem saberes especializados nas vivências cotidianas da profissão.

Strauss (2015) colabora com a afirmação de que formação acadêmica dos docentes se sentem mais seguros e confiantes ao se deparam com as situações desafiadoras do cotidiano, isto não somente no ambiente escolar, ampliando-se até mesmo a sua visão sobre as mais diversas temáticas.

Nesta perspectiva, as transformações ocorridas vão desde a sua vida a pessoal englobando desde a separação conjugal, as relacionadas às mudanças de áreas e espaços de trabalho, às aprendizagens advindas do acesso aos conhecimentos pedagógicos e da comunicação virtual, entre outros (Strauss, 2015, p. 38). Além disso, segundo Strauss (2015) as mudanças contribuem para o aumento das produções e escritas do meio acadêmico, há casos ainda que o PARFOR proporciona trabalhos de campo, possibilitando o conhecimento de locais e espaços nunca antes visitados pelos professores antes, enriquecendo e ampliando olhares sobre o mundo e contextos distintos.

As visitas neste contexto são realizadas “no sentido de ampliar os conhecimentos trabalhados em sala de aula e proporcionar vivências em espaços que agregam elementos da diversidade e pluralidade cultural para a formação docente” (Strauss, 2015, p. 39). Neste cenário de mudanças proporcionadas pelo ensino, Hargreaves (2004, p. 18) diz que como alternativa para melhorar ainda mais o sistema de educação:

[...] podemos promover um sistema educacional de alto investimento e alta capacidade, no qual professores extremamente qualificados sejam capazes de gerar criatividade e inventividade entre seus alunos, experimentando, eles próprios, essa criatividade e a flexibilidade na forma como são tratados e qualificados como professores da sociedade do conhecimento. O ensino e os professores irão muito além das tarefas técnicas de produzir resultados aceitáveis nas provas, chegando a buscar o ensino



como, mais uma vez, uma missão social que molda a vida e transforma o mundo.

Como mencionado pelo autor acima, o sistema de ensino é capaz de criar profissionais mais capacitados, uma vez que se tenham investimentos que lhes permitem uma qualificação de excelência. Assim a formação docente possibilitou vivências que contribuem efetivamente para o desenvolvimento e aprendizagens relacionados à prática pedagógica, é perceptível também que a autorreflexão sobre a ação docente possibilita a análise das convicções profissionais dos professores.

Assim define-se pela prática de ensino a identidade docente, construída pelas finalidades educativas e pela autonomia profissional. Portanto, a autonomia se faz num contexto de relações, de contradições de tensão e de crítica sobre nós mesmos como docentes, nos outros e nas relações com que estabelecemos uns com os outros (Campos, 2007, p. 44).

Além dos descrito anteriormente, um dos elementos importantes na formação docente é a postura, fomentando a prática pedagógica, pois, para Jablon (2009, p. 105):

[...] quando observa, você adquire visões das potencialidades, dos conhecimentos, dos interesses e das habilidades das crianças, podendo também descobrir obstáculos a sua aprendizagem. A observação começa quando você pensa sobre uma criança e faz perguntas sobre o seu comportamento. Você coleta dados e reflete sobre o que descobriu. Interpreta o que a criança fez e disse e responde com base nessa interpretação. Às vezes, você descobre que sua interpretação faz sentido e, às vezes não. Com frequência, você vê que precisa de mais informações, então faz novas perguntas. A observação é um ciclo contínuo.

Nitidamente, o curso possibilitou inúmeras situações de aprendizagens significativas para os professores em formação, como menciona Strauss (2015, p. 41) essas situações podem se faz presente:

[...] nas práticas de estágio e durante a realização das disciplinas, concretizadas na elaboração de trabalhos e projetos desenvolvidos junto às crianças. As professoras entrevistadas relataram que na realização dos trabalhos tiveram a oportunidade de elaborar, experimentar e vivenciar diferentes possibilidades educativas, tais como: o uso de tecnologias da informação e



comunicação (TICs) no contexto escolar; a reflexão sobre os espaços escolares, os processos avaliativos e a gestão escolar democrática; a importância da ludicidade no contexto educacional; as experimentações em artes; as situações de aprendizagens relacionadas com a diversidade étnico-racial, alfabetização e letramento, alfabetização matemática e inclusão.

De forma geral, a realização do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais II, se constitui um excelente meio de observação para o docente, nesse momento ele começa a criar um vínculo com o ambiente de trabalho, em sala de aula pode presenciar as necessidades e potencialidades das crianças, bem como as práticas pedagógicas realizadas pelos professores responsáveis.

E quanto às disciplinas que constituem os cursos, Strauss (2015, p. 43) esclarece que elas proporcionaram situações de aprendizagens “no que tange a reflexão, o conhecimento e a elaboração de trabalhos sobre a diversidade de práticas e saberes pedagógicos”. Fica claro que nesse processo de compartilhamento de vivências e experiências os professores em formação constituem suas práticas pedagógicas de forma mais significativa, onde de acordo com Gadotti (2003, p. 11) “aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente.

A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho”. Para Ferreira & Brzezinski (2020) é possível observar certa contradição a respeito da formação docente no PARFOR, uma vez que de um lado, têm-se professores que consideram que a formação está distante da sua realidade profissional, mas, por outro, destacam que o programa contribuiu para que suas práticas docentes nessa realidade fossem modificadas. Sobre essa questão, Ferreira & Brzezinski (2020, p. 11) reforçam ainda que:

[...] os professores passam por formações rápidas nas redes de ensino, que se limita a reproduzir a ideia de que a escola precisa produzir com pouco e que o bom professor é aquele que sabe treinar seus alunos para testes de avaliação em grande escala. Carregando consigo essa concepção equivocada sobre o papel social da escola e deles próprios, os professores se defrontam, no interior dos cursos superiores, com outra cultura formativa, que enfatiza a importância de uma formação teórica sólida. Daí, talvez, uma das explicações para percepções tão contraditórias sobre a relação entre a universidade e a educação básica.



Nesta visão, para Carvalho (2020) o acesso do professor ao programa e a conclusão do percurso de formação, apresentam-se com as condições mínimas para que esses profissionais sejam tratados de forma mais digna, quando ingressarem no serviço público através, rompendo-se com o jugo da dependência política e da natureza de provisoriedade do vínculo contratual.

Todavia, mesmo diante das contribuições do PARFOR para a formação docente, é importante expõe que há desafios a serem superados, e dentre o fato Teixeira (2018, p. 48) aponta:

[...] os cursos ocorrem em modalidade semipresencial, em período de férias escolares, pois os professores não recebem licença para estudar. Dessa formação, é possível afirmar que o processo formativo é pouco satisfatório, tendo em vista que o professo/aluno não participa de maneira efetiva do cotidiano da universidade: seminários, encontros, palestras, que possibilitam a complementação da sua formação profissional.

Outro ponto a ser destacado é que em muitos casos quando o professor chega em sala de aula seus conhecimentos não se podem desconsiderar os anos de experiências em sala de aula, visto que na universidade, eles adquirem o acesso aos elementos teóricos e metodológicos do processo de ensino-aprendizagem depois de um longo período no exercício da profissão (Santos, 2015).

Sobre esse aspecto, também é importante relatar que muitos professores das IES que ministram aulas para o PARFOR possuem dificuldades de torna a disciplina mais atrativa e significativa, Ferreira & Brzezinski (2020, p. 10) também expõe “é a dificuldade dos cursos e de seus professores em contemplar a realidade profissional dos estudantes que, em sua maioria, já atuam na educação básica”.

Para Silva (2017) é necessário que haja maior investimento para garantir as condições mínimas para a permanência do estudante, sendo que isto vai desde falta de tempo à ausência de apoio financeiro por parte do Estado, como falta de subsídio financeiro para o deslocamento, auxílio alimentação e hospedagem dos alunos, esses fatores muitas vezes acabam colaborando para a evasão de alunos.

Outra crítica apontada por Silva (2017) está relacionada também a falta de apoio, só que agora é por das escolas que em muitos casos não faz dispensa



ou remanejamento das aulas, a fim de os professores cursem as aulas, corroborando Machado (2014) relata que participar da formação de acordo com essa política significa para o professor-estudante é necessário a contratação de professores substitutos que deem continuidade às suas tarefas docentes de modo a não provocar descontinuidade na aprendizagem dos seus alunos, fator que a gestão muitas vezes utilizar como justificativas para não liberar o docente para a formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aligeiramento da formação, à intensificação do trabalho, ao caráter meramente voltado para os saberes práticos e experienciais, à ampliação da qualificação e certificação de professores, dentre outros. De outro lado, há que se considerar que, ao longo de uma década de execução do programa, são as IES públicas que executam essas ações e que todas as IES, a despeito das condições de que dispõem para dar materialidade à ação, aderiram ao PARFOR somente de forma presencial (Carvalho, 2020, p. 465).

Ademais, Carvalho (2020) relata ainda que atualmente o elevado quantitativo de professores de contratados temporário, cria uma rotatividade grande desses profissionais nas redes, dificultando o levantamento de forma exata sobre o quantitativo de os professores que estão em efetivo exercício nas redes necessitando de formação.

Portanto, esses desafios têm, por um lado, gerado a necessidade de repensar as lógicas e as práticas de formação, que articulem as situações formativas e os contextos de trabalho, de modo que os professores se impliquem na realidade educativa para interrogá-la constantemente; e, por outro lado, têm reforçado a importância atribuída à formação e à profissionalizante docente (Abdalla, 2017)



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.

BRASIL. MEC - **Lei de diretrizes e Bases** – LDB – Artigo 19, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios: ano 1: unidade 1/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999. ISSN 0101-7330.

BRITO, E. A. Formar Professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In. SOBRINHO, J. A. C. M.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes**. Olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERRO, Maria da Glória Duarte. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Contexto da Universidade Federal Do Piauí: trajetória, desafios e perspectivas. Form@re. **Revista do Plano Nacional de Formação**



de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul. / dez. 2013

FREITAS, H. C.L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade.** São Paulo, v. 28, n. esp. 100, pág. 1203-1230, fora. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. NovoHamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, B. A. (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **A formação continuada em questão.** In: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. cap. 8, p. 199-235.

GIOLO, J. A educação à distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GOMES, V. A., NUNES, C. F.; PÁDUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: diálogo com professoras do ensino fundamental. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos,** Brasília, 100(255), 277-296, 2019.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade de conhecimento:** educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004

JABLON, Judy. **O poder da observação:** do nascimento aos 8 anos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARTINS, B. V.; OLIVEIRA, S. R. DE. A Relação entre Formação Profissional e Empregabilidade: em Questão os Jovens Provenientes de Cursos Superiores de Tecnologia. **XL Encontro Da ANPAD,** 1–15, 2016.



MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149- 174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article>. Acesso em: 08 set. 15.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, v. 30, p. 1-26, 2019.

RODRIGUES, D. "**Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**". Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_47.pdf> Acesso em: 24 maio 2015.

STRAUSS, Leo. **Reflexões sobre Maquiavel**. São Paulo: É Realizações Editora, 2015

TEIXEIRA, S. M. O envelhecimento e as reformas no sistema de seguridade social no Brasil contemporâneo. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 126-137, jan./jul. 2018.