

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

RONISE SIMÕES DA SILVA

PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas na formação de professores do município de
Itacoatiara-Amazonas

SANTARÉM

2023

Ronise Simões da Silva

PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas na
formação de professores do município de Itacoatiara-
Amazonas

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado,
Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-
Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu
Abramo, como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y
Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Natália Noschese Fingermann

Santarém

2023

Ficha Catalográfica

SILVA, Ronise Simões

PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas na formação de professores do município Itacoatiara-Amazonas / Ronise Simões da Silva. Santarém: FLACSO/FPA, 2023.

116 f.:il

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2023.

Orientadora: Natália Noschese Fingeremann

Ronise Simões da Silva

PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas
na formação de professores do município de
Itacoatiara-Amazonas

Dissertação apresentada ao curso Maestría
Estado, Gobierno y Políticas Públicas,
Faculdade Latino-Americana de Ciências
Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte
dos requisitos necessários à obtenção do título
de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas
Públicas.

Aprovada em 19 de maio de 2023

Profa. Dra. Natália Noschese Fingeremann
FLACSO Brasil/FPA

Profa. Dra. Anny Medeiros
Filiação institucional

Prof. Dr. Daniel Rei Coronato
Filiação institucional

Prof. Dr. Marcelo Manzano (suplente)
Filiação institucional

Ao meu esposo e a minha filha, pelo apoio incondicional em todas as etapas do curso de mestrado. Em especial, aos meus amados pais, todo meu reconhecimento pelos ensinamentos, respeito e admiração.

“AGRADECIMENTOS”

A Deus, pela vida e proteção em todos os momentos transcorridos até o presente dia.

Aos meus pais, Francisco Pereira da Silva e Maria Amélia Simões da Silva, pelo apoio, cuidado e amor incondicional prestado em todos os momentos da minha vida, em especial ao meu amado e querido pai, que sempre incentivou meus estudos, a pessoa que sou hoje com princípios morais e éticos, devo ao senhor, graças aos seus conselhos e ensinamentos no decorrer da minha vida em sua responsabilidade.

A minha querida filha, Rebeca Vitória Simões de Alcântara, que não mediu esforços para ficar ao meu lado quando necessário, colaborando em todos os momentos de estudo e desenvolvimento do mestrado, te amo filha, obrigada.

Ao meu esposo, Hudson Saunier de Alcântara, companheiro de todas as horas e momentos, sempre complacente nos dias de reclusão para os estudos, preocupado com meu bem-estar físico e mental, te amo, obrigada.

Ao professor e escritor itacoatiarense Almino Ferreira pela contribuição e apoio, obrigada.

A minha orientadora, Profa. Dra. Natália Noschese Fingermann, pela disponibilidade e extraordinária contribuição na produção da dissertação, compartilhando conhecimento, sempre buscando o diálogo e tomada de decisão em comum acordo, respeitando o tempo em que cada um demonstra no processo de construção de novos saberes, muito obrigada.

A Profa. Dra. Crislei de Oliveira Custódio, pela contribuição na revisão e execução do projeto de pesquisa, acreditou que eu seria capaz de construir meu legado enquanto pesquisadora, obrigada.

Aos professores e professoras do Curso de Mestrado, em especial ao professor Bruno Cuer, pelo apoio na elaboração do projeto de pesquisa, suas orientações e incentivos foram fundamentais para andamento do curso, obrigada.

A Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais e a Fundação Perseu Abramo, pela contribuição e orientações antes, durante e depois do curso para a efetivação da dissertação e defesa, muito obrigada.

A todos e a todas que de forma direta e indireta contribuíram com esta pesquisa, o resultado dela favorece a localidade onde foi realizada, as informações e dados fornecidos corroboraram para a efetivação do objeto dessa pesquisa, obrigada.

Aos acadêmicos e acadêmicas do Curso de Mestrado em *Estado, Gobierno Y Políticas Públicas*, pela troca de experiência durante o período que estivemos juntos. As dificuldades foram além do previsto com a pandemia da COVID-19 que nos surpreendeu a partir de março de 2020. Nos fortalecemos com as palavras de incentivo e apoio incondicional quando acometidos pelo novo coronavírus. Juntos somos mais fortes! Obrigada.

"Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos".

Paulo Freire (1992)

RESUMO

A década dos anos 90 fortaleceu o debate sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, principalmente, as direcionadas à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) se começa a delinear os dispositivos legais necessários para a formação dos docentes no Brasil. Porém, é somente no ano de 2009 que se estrutura a criação de um programa para fornecer a formação docente na esfera nacional. Esse programa nomeado Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) destaca-se pela sua abrangência e atuação desde a sua implementação em 2009. Com o objetivo de entender como o PARFOR tem sido realizado dentro da rede pública municipal, esse trabalho faz uma análise do processo de formação de professores por meio do PARFOR no município de Itacoatiara-Amazonas. A metodologia utilizada para alcançar e responder esse objetivo, contemplou revisão bibliográfica de autores com publicações sobre formação inicial e continuada, assim como, sobre as políticas públicas educacionais que foram sancionadas para atender a formação de professores no Brasil – PARFOR, no período de 2009 a 2019. Para tanto, realizamos consultas nas plataformas Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de aplicar um questionário com trinta e dois professores da Educação Básica, bem como entrevistas semiestruturadas junto aos Coordenadores institucionais do PARFOR, de duas Universidades públicas parceiras do programa e com o Dirigente Municipal da Educação. Os principais achados da pesquisa indicam a importância da política pública educacional PARFOR na formação de professores, destacando suas contribuições e desafios. Os dados do Censo da Educação Básica mostram que a formação superior e a licenciatura têm avançado entre os professores do ensino fundamental no Brasil, contribuindo para o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. No entanto, a pesquisa realizada em Itacoatiara-Amazonas identificou desafios enfrentados pelos professores, como problemas pessoais, falta de tempo, infraestrutura inadequada e interrupções frequentes ao longo do curso. A diversidade geográfica amazônica também apresenta desafios adicionais para a implementação de políticas públicas na região.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Formação de Docentes; Plano Nacional da Educação Básica; Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR); Itacoatiara-Amazonas.

SUMMARY

The decade of the 1990s strengthened the debate on educational public policies in Brazil, mainly those aimed at the initial and continued training of Basic Education teachers. In 1996, with the enactment of the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996), the necessary legal provisions for the training of teachers in Brazil began to be outlined. However, it was only in 2009 that the creation of a program to provide teacher training at the national level was structured. This program named National Program for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR) stands out for its scope and performance since its implementation in 2009. With the objective of understanding how PARFOR has been carried out within the municipal public network, this work is an analysis of the teacher training process through PARFOR in the municipality of Itacoatiara-Amazonas. The methodology used to achieve and respond to this objective included a bibliographical review of authors with publications on initial and continuing education, as well as on educational public policies that were sanctioned to meet teacher training in Brazil - PARFOR, in the period from 2009 to 2019. With consultations on the Scielo and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) platforms, in addition to applying a questionnaire with thirty-two Basic Education teachers, as well as semi-structured interviews with the institutional Coordinators of PARFOR, of two partner public universities and with the Municipal Director of Education. The main findings of the research indicate the importance of the PARFOR educational public policy in teacher training, highlighting its contributions and challenges. Data from the Basic Education Census show that higher education and teaching degrees have advanced among elementary school teachers in Brazil, contributing to the achievement of the goals established by the National Education Plan. However, research carried out in Itacoatiara-Amazonas identified challenges faced by teachers, such as personal problems, lack of time, inadequate infrastructure and frequent interruptions throughout the course. The Amazon's geographic diversity also presents additional challenges for the implementation of public policies in the region.

Keywords: Educational Public Policies; Teacher Training; National Basic Education Plan; National Program for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR); Itacoatiara-Amazonas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
EUA	Estados Unidos da América
ERIC	Educational Resources Information Center
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição Federal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
CFE	Conselho Federal de Educação
MEC	Ministério da Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Docente em Exercício
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional

E-PROINFO	Ambiente Colaborativo de Aprendizagem
PAPED	Programa de Apoio à Pesquisa a Distância
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PRO-FUNCIONÁRIO	Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
CNE	Conselho Nacional de Educação
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
AFD	Adequação da Formação Docente
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
ProUni	Programa Universidade para todos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
IES	Instituições de Educação Superior
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
UESPI	Universidade do Estado do Piauí
UNISO	Universidade de Sorocaba
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
AM	Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PEEAM	Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas

PME	Plano Municipal de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FECANI	Festival da Canção de Itacoatiara
PIB	Produto Interno Bruto
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
PROEG	Pró-reitoria de Ensino de Graduação
COVID	Coronavírus
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício da Educação Infantil
GESTAR	Programa Gestão de Aprendizagem Escolar
Pró-Letramento	Mobilização pela Qualidade da Educação
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNFP	Programa Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Índice de atendidos pelo PROFORMAR.....	48
Gráfico 2 - Escolaridade dos Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Brasil – 2015 a 2019.....	49
Gráfico 3 - Escolaridade dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental – Brasil – 2015 a 2019.....	50
Figura 1 - Mapa do Brasil com a região e municípios atendidos pelo PARFOR de 2009 até 2020.....	58
Figura 2 - Foto área do Município de Itacoatiara-AM.....	63
Figura 3 - Mapa do Amazonas com a localização do Município de Itacoatiara.....	63
Figura 4 - IDEB Ensino Fundamental – Anos Iniciais.....	64
Figura 5 - IDEB Ensino Fundamental – Anos Finais.....	65
Quadro 1 - Cursos do PARFOR ofertados pelo IFAM.....	66
Tabela 1 - Número de Municípios e Cursos – PARFOR UFAM.....	69
Tabela 2 - Quantitativo geral de Cursistas por curso – PARFOR UFAM.....	69
Quadro 2 - Cursos do PARFOR UEA oferecidos pelo Município.....	71
Tabela 3 - Cursos, turmas e número de Cursistas PARFOR UEA.....	72
Gráfico 4 - Faixa etária dos professores participantes da pesquisa.....	74
Gráfico 5 - Escolaridade dos professores.....	74
Gráfico 6 - Área do conhecimento que possui formação superior.....	75
Gráfico 7 - A instituição que se formou era parceira do PARFOR?	75
Gráfico 8 - Você cursou pelo PARFOR?	76
Gráfico 9 - Qual período cursou pelo PARFOR?	77
Gráfico 10 - Qual foi ou é sua perspectiva quanto ao PARFOR?	77
Gráfico 11 - Dificuldades encontradas no período de formação.....	78
Gráfico 12 - Quais deliberações (ações) tomadas pela SEMED para minimizar o impacto das dificuldades encontradas?	79
Gráfico 13 - Conhece ou já participou de outro Programa de Formação para	

Professores?	80
Quadro 3 – Respostas quanto a importância da Política Pública	
Educacional PARFOR.....	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	19
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM QUESTÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DEBATE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	19
2.2 IDENTIDADE, PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	28
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	38
3 PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR.....	51
3.1 PARFOR E A POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO.....	51
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PARFOR.....	55
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	60
4.1 MÉTODOS E INSTRUMENTOS.....	61
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA.....	62
4.3 DADOS DO PARFOR NO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA E REGIÃO.....	65
4.4 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	67
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NOS QUESTIONÁRIOS E NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	68
5.1 COORDENADOR GERAL – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM).....	68
5.2 COORDENADOR GERAL – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA).....	70
5.3 ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	72
5.4 RESULTADO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXO A - Portaria Normativa nº 09/2009 – Instituição do PARFOR.....	93
ANEXO B – Parecer n. 27/2022 – Comitê de Ética/FLACSO – Brasil.....	96

APÊNDICE A – Solicitação de autorização da Secretaria Municipal de Educação de Itacoatiara.....	97
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	99
APÊNDICE C – Solicitação de participação na pesquisa – entrevista para a Coordenação Geral do PARFOR UEA.....	101
APÊNDICE D - Solicitação de participação na pesquisa – entrevista para a Coordenação Geral do PARFOR UFAM.....	103
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista Coordenadores do PARFOR UEA e UFAM.....	105
APÊNDICE F - Questionário para os Professores participantes da pesquisa.....	106
APÊNDICE G - Roteiro de entrevista: Secretária Municipal de Educação.....	109
APÊNDICE H - Ofício - Gabinete do Reitor da UEA.....	110
APÊNDICE I – Solicitação para a realização da pesquisa em escolas municipais.....	112
APÊNDICE J – Autorização da SEMED para a realização da pesquisa e seus desdobramentos.....	113
APÊNDICE L – Solicitação de entrevista e roteiro com a Secretária de Educação.....	115

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação docente para os primeiros anos do ensino fundamental ganhou visibilidade a partir da década de 80, em consonância a necessidade de “revitalização da escola normal” (Tanuri, 2000, p. 61) e conseqüentemente, a reestruturação curricular das referidas escolas. Esse movimento para a revitalização da escola normal decorreu sobre as contundentes críticas de pesquisadores portugueses e espanhóis para debater acerca dessa temática, pois tinham avanços significativos em seus respectivos países. No Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) a formação para a docência revigorou o debate desde então em várias literaturas e colocando em discussão os avanços e retrocessos sobre a formação de professores com a possibilidade de implementar políticas públicas educacionais com médio e longo prazo.

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo geral debater a implementação, o monitoramento e a avaliação do PARFOR e como objetivos específicos, analisar as contribuições e desafios do PARFOR, verificar a evolução da formação de professores no município de Itacoatiara-Amazonas e identificar possíveis dificuldades encontradas por um grupo de professores na formação continuada em serviço, em pontos específicos.

Para tanto, organizamos a dissertação em quatro capítulos, além desta Introdução e as Considerações finais.

O primeiro capítulo aborda as Políticas públicas de formação de professores está dividido em três subtópicos: formação de professores em questão: considerações sobre o debate no campo da educação; identidade, profissão e profissionalização docente e políticas públicas de formação de professores no Brasil, em que discutem respectivamente: sobre a contextualização do debate sobre formação de professores, apresentando os principais expoentes deste debate na atualidade e suas diferentes concepções sobre o tema, o desenvolvimento dos conceitos de identidade, profissão e profissionalização docente, discutindo as complexidades e dilemas que os atravessam e um contexto histórico das políticas públicas voltadas para a formação de professores no Brasil.

O segundo capítulo ressalta os detalhes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica descrevendo a trajetória do programa desde sua criação e está subdividido em uma seção para apresentar o PARFOR e a política pública em educação e outra que aborda a formação de professores pelo PARFOR.

Os Aspectos metodológicos da pesquisa estão descritos no terceiro capítulo em que dispõe sobre: os métodos e instrumentos, caracterização do objeto da pesquisa, dados do

PARFOR no município de Itacoatiara-Amazonas e Região e o perfil dos professores participantes da pesquisa. Utilizamos a pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa com ênfase bibliográfica e documental que se justifica pela exposição de concepções sobre o primeiro Programa Federal de Formação de Professores gerenciado pelo MEC/CAPES visando atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica das Redes Públicas de Ensino (MEC, 2009).

O quarto capítulo intitulado Apresentação e análise dos dados coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, foi realizada entrevista com os Coordenadores do PARFOR das Universidades parceiras do programa no município de Itacoatiara-Amazonas, assim como com a Secretária Municipal de Educação. Além disso, foi obtido o resultado dos questionários aplicados a trinta e dois professores participantes da pesquisa, pertencentes ao Sistema de Ensino Estadual e Municipal.

Por fim, tecemos as Considerações finais, expondo os pontos significativos da pesquisa com ênfase ao PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas na formação de professores do município de Itacoatiara-Amazonas. A pesquisa evidenciou a importância da Política Pública Educacional PARFOR na formação de professores, destacando suas contribuições e desafios. Os dados do Censo da Educação Básica mostram que a formação superior e a licenciatura têm avançado entre os professores do Ensino Fundamental no Brasil, contribuindo para o avanço da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). No entanto, a pesquisa realizada em Itacoatiara-Amazonas identificou desafios enfrentados pelos professores cursistas, como problema de cunho pessoal, falta de tempo para estudar de forma integral, infraestrutura inadequada e interrupções frequentes ao longo do curso. A diversidade geográfica amazônica também apresenta desafios adicionais para a implementação de Políticas Públicas Educacionais na Região.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com a evolução das discussões educacionais, a partir dos anos 80, o docente passou a ser considerado um dos principais elos de mudança para a qualidade de ensino. Haja vista, que os resultados negativos do aprendizado recaem aos professores como os únicos responsáveis pelo fracasso escolar que se expandia no referido contexto.

Segundo Weber (2003) esse tipo de estigma incorporou-se em políticas educacionais e na implementação de leis que fortaleceram a luta de associações que foram ao longo da história conquistando direitos significativos à categoria de docentes. Assim, a formação de professores se institui como relevante processo de profissionalização docente para a educação básica.

Para debater a implementação, o monitoramento e a avaliação das Políticas Públicas de Educação, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) ressaltamos a distância entre as políticas públicas, no caso as políticas de educação, em relação àqueles que são, em teses contemplados por essas políticas. Chama a atenção, nesse sentido, uma possível dicotomia. De um lado, o modo como o desenvolvimento dessas políticas gera, a partir dos entes federativos, uma série de registros de ordem relatorial, os quais compõem o bojo dessas políticas e outros desafios enfrentados pelos atores sociais protagonistas do curso de formação continuada.

Assim sendo, o referido capítulo está dividido em três subitens: o primeiro contextualiza o debate sobre a formação de professores no campo da educação, apresentando os principais expoentes na atualidade e as diferentes concepções sobre o tema pesquisado. O segundo, enfatiza o debate sobre as complexidades e dilemas em torno dos conceitos de identidade, profissão e profissionalização docente e o terceiro traça um histórico das políticas públicas voltadas para a formação de professores no Brasil. Para tanto, destacamos para essa discussão os autores Nóvoa (2012, 1999, 1991); Gatti (2017); Alarcão (1996); Perrenoud (1996); Tardif (2000); Alves (2007); Giroux (1997); Pimenta (1999); Tardif (2013, 2014) e Ludke (2012).

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM QUESTÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DEBATE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Alarcão (1996, p. 11-12) ressalta que na década de oitenta, a literatura sobre formação de professores começa a surgir com menções a um autor – Donald Schön – “referências essas que, no virar da década, se intensificaram tanto que Schön chega a justificar, hoje, números temáticos em revistas da especialidade e constitui para muitos formadores de professores uma referência obrigatória”. A autora dedica uma análise dos conceitos fundamentais desenvolvidos

por Schön em três obras: *Praticante reflexivo: Como os profissionais pensam em ação* (*The reflective practitioner: How professionals think in action*); *Educando o praticante reflexivo* (*Educating the reflective practitioner*) e *Teoria na prática: Aumentando a eficácia profissional* (*Theory in practice: Increasing Professional Effectiveness*) apesar de Schön não ter como temática a formação de professores a admiração e referência de suas obras se justificaria a priori sobre “o conceito de profissional que tem que ser eficiente, o da relação entre a teoria e prática, a temática da reflexão e da educação para a reflexão”.

Em uma de suas análises, Alarcão (1996) destaca o porquê de tanta admiração por Schön. Tanta atenção ao autor começa quando critica em seu livro *The Reflective Practitioner* (1983) sobre o “paradigma da educação profissionalizante que, baseando-se num racionalismo técnico, se traduz num modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada”. Em oposição o autor propõe uma “epistemologia da prática”, ou seja, que se leve em consideração “as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais”. A autora ressalta também que no livro *Educating the Reflective Practitioner* (1987) o autor defende que a “formação do futuro profissional” deve ter uma reflexão de circunstâncias reais. São essas circunstâncias reais discutidas e refletidas no processo de formação do futuro profissional que darão a ele capacidade de “enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinições que a caracterizam” (ALARCÃO, 1996, p. 12).

Para Alarcão o que atrai os leitores para essas obras, é a necessidade da ligação entre teoria e prática na formação de professores deixando de lado o racionalismo técnico como único viés para explicar e justificar os acontecimentos dentro e fora da formação dos futuros profissionais, ou seja, levar em consideração a vivência que os atores sociais trazem consigo desde a vida escolar a prática profissional:

É um fazer-saber sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zona de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (ALARCÃO, 1996, p. 14).

O diálogo com a realidade na formação de professores é uma das vertentes para que as instituições formadoras construa um saber-fazer sólido durante os anos de estudo, compreendendo e analisando a realidade possibilita ao formando como enfatiza Alarcão (1996, p.14) “uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e de seus problemas” e, permitindo uma “reflexão sobre o observado e o vivido”, assim conduz “à construção activa do conhecimento

na ação”, ou seja, aprendemos fazendo, praticando concomitante as teorias que ressaltam essa importância para a transformação social.

Segundo Giroux (1997, p. 2), o crescimento de “ideologias instrumentais” que ressaltam “uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores contribui para a desvalorização e desabilitação do trabalho docente aos professores existentes e futuros nas escolas públicas”, assim como no fazer pedagógico de sala de aula. Muitas das indicações que aparecem na atual discussão desconsideram a ação que os professores exercem na preparação dos estudantes para serem cidadãos ativos e críticos, ou indicam reformas que “ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer às diversas reformas educacionais” (GIROUX, 1997, p. 2). Sendo assim, os professores passam a ter uma posição de executores dos programas curriculares apresentados às escolas sem levar em conta a realidade na qual estão inseridas.

O autor enfatiza que essa limitação imposta por esse sistema de formação de professores prestam um “desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes” (GIROUX, 1997, p. 2). Nessa perspectiva os futuros professores deixam de refletir os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, conseqüentemente, uma análise crítica superficial das reais condições do âmbito de trabalho.

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados (GIROUX, 1997, p. 3).

Diante desse contexto, o professor se reduz à tarefa de implementação, afastando-o da autonomia, da deliberação e reflexão. Isso é o que Giroux (1997, p. 3) conceitua de “pedagogia de gerenciamento” que tem como prioridade uma aprendizagem controlada por meio do comportamento dos professores, que devem ser previsíveis em qualquer ambiente de trabalho.

Nesse sentido destacamos uma análise de Alarcão (1996, p. 15) na qual expõe que nas instituições de formação, os futuros professores são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada como se esta constitui a resposta para todos os problemas da vida real. E quando, no cotidiano da prática, as situações habituais se tornam novas não conseguem achar solução nas estratégias tão debatidas no pensamento racionalista técnico. Haja vista, que o ambiente de trabalho e a convivência com seus pares lhes mostram os caminhos para a solução

dos problemas enfrentados, mas na maioria das vezes não conseguem desprenderem das teorias aplicadas nem das técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos para as soluções unidimensionais.

A autora esclarece que um dos princípios perante as situações reais fora da sua zona de conforto é conhecer a origem do problema e compreendê-lo. Mas, é preciso desconstruir a problemática existente para interpretá-la em ângulos ainda não observados e discutidos para a partir de então encontrar respostas nas teorias que foram estudadas. Alarcão (1996, p. 15-16) denomina essa iniciativa de “processo de ginástica mental e uma flexibilidade cognitiva, capaz de arquitetar cenários interpretativos possíveis”.

Alarcão (1996, p. 17) destaca que Schön em seu livro “*Educating the reflective practitioner*” publicado em 1987, ressalta que além dos conhecimentos e da técnica, os bons profissionais utilizam um conjunto de processos que não dependem da lógica formal, uma vez que essas são manifestações de talento, sagacidade, intuição e sensibilidade artística. A proposta do autor é que olhemos para as situações-problemas como contornáveis na medida em que testamos várias possibilidades além dos manuscritos que ditam uma regra única para se analisar a realidade. Portanto, é preciso sempre se dialogar com a situação inesperada da prática profissional e esse ponto deve ser considerado nos programas de formação.

Essa sensibilidade artística não é no sentido de produção de uma obra de arte, mas um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que se aproxima de uma dedicação para agir no inesperado com competência existente que se transformarão em novos saberes, constituídos desde o conhecimento que lhes vem da ciência concomitante as competências inerentes a vivência que trazem consigo. Segundo Alarcão (1996), é o que Schön designa de “conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção” (ALARCÃO, 1996, p. 18).

A autora se refere ao conhecimento na ação como “*Know-how*”, que literalmente significa “saber como”. É composto por conhecimentos práticos e eficiência na execução do que fazemos. Ele surge quando assumimos uma perspectiva de auto observadores e refletimos sobre nossas ações. A reflexão sobre a ação envolve o pensamento crítico, análise e reconstrução de nossas ações cotidianas. Ao percebermos que nossas ações futuras dependem da sensibilidade de refletir sobre a reflexão na ação, podemos descobrir novas soluções que antes pareciam impossíveis de serem feitas de forma diferente.

Giroux (1997) suscita a questão da valorização dos professores como intelectuais¹ transformadores. Assim sendo, os docentes deixam de ser meros “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingir quaisquer metas a eles apresentadas” (GIROUX, 1997, p. 4). Os professores atuam como intelectuais transformadores, onde a reflexão e ação críticas se tornam parte integrante de seu projeto social fundamental de auxiliar os estudantes a desenvolverem confiança na luta contra injustiças econômicas, políticas e sociais, e se sentirem cada vez mais envolvidos nessa luta.

O conhecimento da ação se fortalece a partir do momento que a formação de professores insere “os novos modos de se ver, apreciar e investigar o trabalho do professor” como ressalta Alves (2007, p. 263). O autor destaca que o campo da formação de professores ao final do Século XX viu chegar novos termos e conceitos referentes aos professores, sua formação e seu trabalho. E expressões como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimento e competências passaram a fazer parte do vocabulário da área de formação docente. Esses termos e conceitos se fixaram por muito tempo nos debates sobre educação e principalmente a formação de professores.

O tema epistemologia da prática é debatido por Alarcão (1996, p. 19) em que a autora salienta que a atividade profissional, na opinião de Schön é justamente o valor epistemológico da prática e a valorização do conhecimento formulado da prática inteligente e da reflexão sobre as regras de rotina no processo de ensino. Dando respostas diferentes aos problemas detectados, construindo novos saberes com a vivência analisada e refletida é que se constitui a epistemologia da prática, com o conhecimento situado, contextualizado e não ao raciocínio técnico somente. Segundo Alarcão, devemos tomar como elemento formativo a aprendizagem produzida pelos professores em sala de aula nos programas de formação profissionalizante.

Gatti (2017, p. 722) chama a atenção para a heterogeneidade da sociedade sendo como um fator a ser levado em consideração no processo formativo. As inúmeras facetas sociais devem ser reconhecidas como ponto de partida para “pensar e fazer a formação de professores”, ou seja, situar e considerar os “porquês, para quê e o para quem” devem ser indagações pertinentes a realização do processo formativo. Corroborando com Alarcão quando a autora

¹ Em um contexto mais amplo, a atuação dos professores como intelectuais deve ser compreendida em termos dos interesses políticos e ideológicos que influenciam a natureza do discurso, as relações sociais em sala de aula e os valores que são legitimados em sua prática de ensino. Com essa perspectiva em mente, pode-se concluir que os professores têm o papel de se tornarem intelectuais transformadores, se desejarem educar os estudantes para se tornarem cidadãos ativos e críticos. Isso implica em ir além do mero repasse de conhecimentos, envolvendo-se em uma prática pedagógica comprometida com a promoção da consciência social, a reflexão crítica e a transformação das desigualdades econômicas, políticas e sociais. Ao adotarem uma abordagem engajada e transformadora, os professores têm o potencial de capacitar os estudantes a compreenderem o mundo ao seu redor, questionarem as normas estabelecidas e se tornarem agentes de mudança na sociedade.

expõe que devemos dar respostas diferentes aos problemas observados dependendo do momento e da vivência experimentada na prática profissional e não seguir regras rígidas sem a possibilidade de fazer diferente.

Segundo Gatti (2017) os modelos culturais formativos no Brasil, assim como em outros países estão definidos desde o início do Século XX. São padrões que demonstram dificuldade em transpor novas demandas para o trabalho educacional em contextos variados, a implementação de inovações tecnológicas para a comunicação como suporte nas propostas e concretização da formação inicial de professores e a aceitação do pluralismo teórico que rompe culturalmente com um saber hegemônico. A inserção do pluralismo teórico enfoca as diferenciações, construindo-se saberes que exaltam a diversidade cultural, a heterogeneidade do humano-social, as diferenças passam a ser reconhecidas e consideradas.

Para Gatti (2017) os movimentos históricos contemporâneos passam a ser questionados, tendo uma visão crítica sobre a legitimidade de certas suposições, concepções, interpretações, reproduzidas e reiteradas como imutáveis ou como entendimentos universais. Questões como estas aparecem em debates desde as últimas décadas do século passado e intensificaram-se nestes últimos anos, segundo a autora. Assim sendo, os cursos de licenciaturas demonstram uma dinâmica formativa afastada da real situação sociocultural atual, com distanciamento do complexo contexto escolar e principalmente, os das salas de aula. Como nova perspectiva a autora desponta sobre a necessidade de uma nova visão no campo educacional e na consciência crítica em relação às ações formativas para com os docentes. Como ressalta Alarcão (1996) “aos aprendentes têm de ser dadas oportunidades para recorrerem a profissionais competentes que os iniciem na sua profissão, mas também na sua aprendizagem profissional” (ALARCÃO, 1996, p. 25). A aprendizagem profissional envolve dentre outras coisas humildade para solicitar ajuda, prover-se ao diálogo, perceber o que está a sua volta e construir caminhos para atender o analisado.

Nóvoa (1999) fala sobre o papel fundamental dos professores na “construção do futuro” aclamado em discursos políticos e de intelectuais pela “dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional e por uma melhor imagem social” (NÓVOA, 1999, p. 11). Essa centralidade de discussão molda uma visão de profissão docente que não corresponde com a proposição declarada em simpósios com a realidade formativa e prática política para tornar-se real os escritos no papel. O excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas contraditórias aos problemas sociais.

Sobre essa condição de “construção do futuro” o autor relata que os especialistas internacionais:

Têm estado particularmente activos no aconselhamento e consultoria na área da educação. As grandes organizações (UNESCO, OCDE, União Européia etc.) parecem ter redescoberto as análises prospectivas, anunciando nos seus documentos a “sociedade educativa”, a “sociedade do conhecimento”, a “sociedade que aprende” ou a “sociedade cognitiva” do próximo século (NÓVOA, 1999, p. 14).

E assim confirmam a centralidade no professor nesses relatórios sucintos utilizando expressões para trazer, colocar os professores como protagonistas na “construção da sociedade do futuro” como salienta Nóvoa (1999, p. 14). E essa atenção dos especialistas internacionais aos professores se concentra na formação inicial e continuada que de certa forma desperta o cunho de um mercado rentável. Com isso, a formação de professores se descaracteriza da “reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais” (NÓVOA, 1999, p. 14). Desencadeando assim segundo o autor uma “pobreza da maioria dos programas de formação de professores nos países europeus” (NÓVOA, 1999, p. 15).

Segundo Nóvoa (1999), a concepção de escola perpassou por muitos caminhos, “mas todos eles passam pelos professores” (p. 15). E o papel do professor no presente é fazer com que a escola se torne um “espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de reflectirem sobre a sua própria profissão” (NÓVOA, 1999, p. 15), criando possibilidades para a formação docente caracterizada na partilha de conhecimento, experiência e na elaboração de novos saberes a partir do real contexto observado, situado. Trabalhar o presente é a melhor forma de minimizar as mazelas do passado, escrever o futuro é importante, mas vivenciar o presente e transformá-lo garante tirar do papel as resoluções no futuro.

Para tal, conforme Gatti (2017) os estabelecimentos de formação de professores e “seus gestores e docentes precisam estar conscientes da função das escolas e, nelas, do papel dos professores, e assumir esse compromisso por meio de seus processos formadores” (GATTI, 2017, p. 733). Com esse aporte os programas na formação docente, nas licenciaturas, devem reinventar-se. Para tanto, é importante ter “consciência de que a formação oferecida não é o suficiente ou adequada, fazer um exame profundo e objetivo de suas dinâmicas curriculares e ousar reinventar, inovar essas formações” (GATTI, 2017, p. 733), pensando no público-alvo da Educação Básica.

Nóvoa (1999) nos chama a observar sobre a dificuldade de os professores em compartilhar suas práticas pedagógicas com seus pares. A prática associativa dos professores se mostra cada vez mais frágil e longe de consolidar-se aos interesses de um todo. Desde então, o autor evidencia a necessidade de “descobrir novos sentidos para a idéia de colectivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modo de decisão e práticas

pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha de entre os colegas” (NÓVOA, 1999, p. 16). E um dos espaços para o debate seria na própria escola onde os docentes sentem e observam os empecilhos do “como fazer”. O levante de “vozes” não pode ser isolado tem que ser em conjunto para serem ouvidos e com isso, a possibilidade de alicerçar as mudanças na formação de professores levando-se em consideração o saber situado, contextualizado onde as instituições estão inseridas.

A discussão para o futuro da educação não se torna demagógica quando deixa de ser “um mero jogo nominalista, como se não houvesse outra mudança para além da alteração dos nomes. São exercícios “técnicos”, esvaziados de uma idéia de futuro inscrita numa relação ao tempo histórico e social” (NÓVOA, 1999, p. 17). E dentre os enfoques para reflexão o autor menciona os equívocos em relação à escola e aos professores. Segundo Nóvoa (1999), no século XX as políticas educativas foram as que mais tiveram investimento e desde então a defesa da democracia estaria no resgate social da profissão docente e a definição de políticas educativas coerentes e para isso a redescoberta de uma identidade coletiva e mais dinâmica. E toda mudança passa pela formação de professores, mas com uma concepção que desenvolve o pessoal e o profissional dos professores no decorrer de sua prática docente.

Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado. Nos últimos anos, tem-se insistido, ora na formação inicial, ora na formação continuada. Mas, tanto num caso como no outro, há tendências claras para a “escolarização” e para a “academização” dos programas de formação de professores (NÓVOA, 1999, p. 18).

Pimenta (1999) contrapõe-se à concepção de “desvalorização profissional do professor e às condições que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados” (PIMENTA, 1999, p. 15). Repensar a formação inicial e continuada, a partir das práticas pedagógicas e docentes se tornou em um dos assuntos mais discutidos e publicados em várias literaturas nos anos 90, comenta a autora. No que diz respeito à formação inicial, os cursos de formação em seus currículos estruturados e estágios distantes da vivência escolar, preocupados em cumprir com o programa estabelecido pouco contribuíram para formar uma nova identidade do profissional docente. Já a formação continuada se voltou unicamente a realizar cursos de suplência e complementação dos conteúdos de ensino, assim sendo, os programas se mostraram ineficientes para transformar a prática docente bem como a minimização do fracasso escolar e das desigualdades escolares. Essa visão de formação de professor não possibilita aos docentes a elaboração de “novos saberes em novas práticas” (FUSARI, 1988 apud PIMENTA, 1999, p. 16).

Como essa concepção de formação docente que coloca os professores como protagonistas do processo onde estão inseridos que as novas pesquisas se concentraram em discutir e colocar em pauta nos diversos encontros sobre educação e a prática docente como viés para a mudança dos currículos de formação inicial e continuada para a construção da identidade do profissional do professor a partir da relevância de sua prática em sala de aula e do compartilhamento de suas experiências com seus pares dentro e fora da escola.

Pimenta (1999) nos últimos anos dedicou-se a desenvolver nos cursos de formação inicial e continuada a consideração das experiências dos alunos para reflexão de seus afazeres docentes como constituição de suas identidades como professores. A autora em sua pesquisa procurou despertar em seus acadêmicos uma atitude investigativa do contexto em que atuavam e com isso, a ressignificação do processo formativo se concentrava também na prática pedagógica e docente como objeto de análise.

Corroborando com o exposto acima Alves (2007), menciona que no início dos anos 90, no Brasil, começa-se a discutir os estudos sobre os saberes tácitos dos professores, ou seja, o conhecimento adquirido ao longo da vida, pela experiência, pela visão de mundo e às práticas de determinado docente. Esses estudos possuem o “entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes” (ALVES, 2007, p. 265).

Alves (2007) enfatiza que as pesquisas e estudos sobre os saberes dos professores compõem um leque de opiniões a favor e poucos contra a admissão da valorização dos saberes tácitos dos professores. Segundo o autor, nos países anglo-saxônicos, os estudos sobre os saberes pela experiência docente existem há décadas e ganham maior visibilidade, nos anos 80 em diante, com o movimento mais amplo de profissionalização do magistério.

Nóvoa (2012) relata que nas últimas duas décadas, desde o final dos anos 80, verificou-se uma importante mudança nas políticas e nas práticas de formação de professores com intermináveis discursos e literaturas que contribuíram para uma redefinição do campo da formação docente. Mas, afirma que a esperada revolução, na prática docente pouco se observou mudanças significativas. Em seu texto “Devolver a formação de professores aos professores” (NÓVOA, 2012, p. 12) denota a necessidade por uma formação de professores a partir de dentro; pela valorização do conhecimento docente; pela criação de uma nova realidade organizacional e pelo esforço do espaço público de educação.

Uma formação de professores a partir de dentro, abre a possibilidade de levar em consideração a experiência da prática docente ao campo dos programas curriculares dos cursos de formação inicial e continuada. Importante ênfase para a construção da identidade do

professor e, principalmente, devolver aos professores a gerência de desenvolver a formação aos seus pares. “É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores” (NÓVOA, 2012, p. 16).

Pela criação de uma nova realidade organizacional, autor relata sobre “a emergência do professor colectivo” (NÓVOA, 2012, p. 16) sendo uma das principais realidades do início do Século XXI. Para tanto, a postura profissional exige trabalho em coletividade visando compartilhar as experiências e as possibilidades de reconstituição das práticas.

O autor destaca três momentos na história mundial da formação de professores: primeiro, que em meados do Século XIX, a inexistência de programas de formação e os professores aprendiam o seu ofício nas escolas com o acompanhamento de um professor mais experiente; O segundo momento destaca que entre finais do Século XIX e meados do século XX, a formação de professores passa a ser realizada em escolas normais e a prática de estágios e no terceiro momento retrata que a partir das últimas décadas do Século XX, a formação de professores adquire o estatuto superior, autonomizando-se da profissão, ainda que se verifiquem iniciativas no sentido de construir lógicas de cooperação com as escolas e com os professores.

Interessante destaque de Nóvoa (2012) pelo reforço do espaço público de educação onde “a escola não tenha um papel hegemônico, único, na educação das crianças e dos jovens” (p. 21). É necessário ter clareza de que as dificuldades da educação e dos docentes não serão resolvidas apenas no interior das escolas. “É necessário um trabalho político, uma maior presença dos professores no debate público, uma consciência clara da importância da educação para as sociedades do Século XXI” (NÓVOA, 2012, p. 21).

Devolver a formação aos professores como menciona o autor sugere novo empenho e responsabilidades para superar os paradigmas do Século XX e incorporar a mudança que tanto discute-se nas literaturas sobre o fazer de uma prática docente compartilhada entre os pares, levando em consideração a vivência dos professores no contexto da formação de professores.

Com essa premissa de constituição da identidade docente se faz necessário reflexões sobre a construção de identidade do professor desde o conceito de profissão e profissionalização docente na percepção de pesquisadores e estudiosos que trazem essa discussão para um debate de concepções dignas de serem levadas para o campo do trabalho docente.

2.2 IDENTIDADE, PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A formação de professores sob responsabilidade das instituições formadoras está abalizada por intenso aspecto teórico, ficando o da prática bem menos atendido, segundo Ludke

(2012). Em seu texto “Do trabalho à formação de professores” debate sobre o trabalho como meio de realização pessoal, tendo como pauta o caso do “professor da educação básica como ponto de partida para sua formação” (LUDKE, 2012, p. 428). A docência, para muitos, é um trabalho fácil, mas na verdade tem muitas dificuldades, que se tornam como desafios à formação de futuros professores. Ludke (2012) é um dos autores que analisa o efetivo trabalho do professor em sala de aula como possibilidade de contribuição para sua formação. “Atentar ao trabalho realizado pelo professor pode ajudar a aproximá-la das necessidades que o futuro professor irá enfrentar” (LUDKE, 2012, p. 428), ressalta o autor. Diante do exposto Ludke instiga sobre a importância de construir uma parceria entre as universidades e a escola.

Reconhecer a importância do trabalho na composição da identidade de profissionais, em especial do professor, enaltece “sua função, seu papel, seu encargo, sua responsabilidade, seu mandato” (LUDKE, 2012, p. 430).

Tardif (2000, p. 209) nos apresenta que em termos sociológicos “o trabalho modifica a identidade do trabalhador pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Com o passar do tempo profissional e com a capacidade de ver e ler entrelinhas é um dos princípios para escrever sua história, ressaltando sua marca profissional coletivamente e, principalmente de forma individual pleiteando resultados esperados ou não, a depender da atuação crítica perante a realidade em que está inserido, assim agirá com segurança em suas proposições no “como fazer” em sua prática profissional.

Para Pimenta “a identidade não é um dado imutável e nem externo, que possa ser adquirido” (PIMENTA, 1999, p. 18). É um processo de construção do sujeito historicamente situado. Toda profissão emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade, afirma a autora. Diante disso algumas profissões desaparecem, outras surgem em tempos atuais e outras com legitimidades estáticas a cumprirem o determinado. Algumas não deixam de existir, agregam nova postura para atender às solicitações da sociedade. “É caso da profissão de professor” (PIMENTA, 1999, p. 18).

A autora ressalta que tais reflexões nos mostram o quão é dinâmico a profissão docente como prática social. É na análise crítica da profissão diante dos fatos sociais que se investigam os referenciais para transformá-la. E a importância de definir nova a identidade do professor. Para tanto, Pimenta (1999) cita como indagações: Que docente é importante “as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens” (PIMENTA, 1999, p. 18) nas transformações da sociedade?

Nesse sentido, Pimenta (1999) afirma que a identidade profissional começa com a importância social da profissão, da análise dos significados sociais e tradições da profissão. As práticas remanescentes significativas podem permanecer, pois não implicam sobre a implementação às inovações da prática docente. Com a capacidade de situar-se no mundo com constante reflexão profissional e convivência com seus pares de forma a repensar a realidade situada, o docente contribuirá para formação de crianças e jovens ativos perante a sociedade. Diferente dessa postura profissional, o significado de saberes tácitos deixa de existir e sustentará ainda mais um sistema educativo pautado na reprodução de programas curriculares estáticos que não abrem precedentes para análise e participação dos professores.

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática (Schön, 1990) e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (Martins, 1989; Demo, 1990; Laneve, 1993; André, 1994). (PIMENTA, 1999, p. 21).

Assim, ensinar na escola constitui simultaneamente preparar os jovens e as crianças para alçarem nas mudanças da sociedade. “Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos” (PIMENTA, 1999, p. 21), desenvolvendo habilidades para usá-los e repensá-los criticamente. Possibilidades estas que começam a ser trabalhadas desde a formação inicial de professores instigando os alunos em processo de formação a perceber a escola como espaço de extensão de seus estudos levando em consideração as vivências observadas e seus dilemas para construção de sua autoformação, para construção de sua identidade profissional.

Com essa perspectiva, garantimos às novas gerações aprendizagens efetivas e significativas. “Não se pode deixar de pensar e imprimir ações que, considerando os dados de nossa realidade educacional, possam de fato contribuir para a diminuição das desigualdades que estamos gerando com nosso sistema escolar” (GATTI, 2017, p. 734). A autora enaltece o pensamento de Silva Júnior (2015) “transformações radicais podem se operar em campos determinados da vida social, mas são frutos da ação organizada de pessoas e instituições que se propõem a alterar radicalmente situações dadas” (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 133).

Para Ludke (2012, p. 443) “é importante que foquemos o olhar sociológico no trabalho real e não no prescrito, levando sempre em conta que o trabalho docente está passando por transformações”. Mesmo que as escolas e os seus currículos fiquem estagnados da “forma escolar”, o ciclo constante de estudantes instiga “a racionalidade da atual preparação dos professores para o trabalho, mesmo daquele que tem dado certo até aqui”. O professor que

percebe a necessidade de reconstruir o “como fazer” recorre às múltiplas facetas para realizar um trabalho de qualidade que lhe traga satisfação pessoal e profissional. Na verdade, o docente vive em constante construção da profissionalidade.

O autor esclarece ainda que a profissionalidade está ligada às contribuições peculiares do fator trabalho e:

Tem a ver com a capacidade de o professor intervir como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, diz respeito ao saber fazer e ao saber interpretar o que acontece nesse processo. Ela põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro. Reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional (LUDKE, 2012, p. 443).

Assim sendo, a profissionalidade estaria em uma perspectiva de evolução constante, “não completamente realizada” segundo o autor. Ludke (2012), chama a atenção para ficarmos “atentos aos riscos que apropriações indevidas da profissionalidade podem trazer ao trabalho e à formação dos professores” (LUDKE, 2012, p. 443). Enfatiza ainda que a “formação inicial não pode ser aligeirada, tem que preparar para o trabalho real que espera os futuros professores. Ao pensar em termos de profissionalidade, uma sólida formação inicial é cada vez mais necessária” e empenho pessoal, tomada de decisão, saber conviver com seus pares, dividindo o que sabe, desenvolver com outrem, perceber que ninguém constrói nada sozinho que as funções se entrelaçam para a transformação das ações individuais e em grupo. Todas essas coisas exigem capacidade de reflexão e de adaptação a diferentes condições. “Quanto melhor a formação inicial, mais capacidade de resposta reflexiva e de adaptabilidade” (LUDKE, 2012, p. 443).

Para Ludke (2012) um risco em pensar o trabalho docente em termos de profissionalidade é deduzir que o problema da preparação para o trabalho pode ser determinado com a diminuição da formação ao desenvolvimento de competências. Em algumas definições de competências, é usual compartilhar que ela se compõe de pelo menos em “três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes” (LUDKE, 2012, p. 444). O risco a que se refere o autor é de “atribuir separadamente o domínio do conhecimento à universidade, o das habilidades específicas, às escolas e às atitudes ao professor”. Ludke defende que as três dimensões devem ser de responsabilidade de todas as instituições formadoras. A universidade e a escola, desenvolvendo competências, passam por todo o ciclo. O futuro professor adquire nova competência ainda na universidade, ou o já professor, na escola, assume a postura correlata aos saberes e aptidões da competência já desenvolvida. A profissionalidade, segundo o autor, é o resultado da troca de

concepções nos ambientes de aprendizagem, na apropriação de habilidades durante a formação e no trabalho.

A socialização profissional dos docentes, segundo Ludke (2012) e outros estudiosos, vem antes da formação inicial. É que as experiências que o professor traz enquanto aluno, contribuem para a construção de sua profissionalidade, ou seja, a profissionalidade tem ligação com os aspectos pré-profissionais e profissionais, que na maioria das vezes estão separados da formação inicial.

Desde os anos 80, “a profissionalização constitui substancial transformação na educação”, salienta Tardif (2013, p. 552) e dominou o discurso internacional sobre o ensino e a formação de professores da educação básica conforme legislação educacional. Para as autoridades políticas e os responsáveis pela educação de inúmeros países, trata-se, portanto, de fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão. Apesar de substancial evolução no ensino. Tardif, destaca que sua evolução não acontece de forma linear, tem descontinuidades, avanços esporádicos e não progride de forma igual em um determinado lugar mesmo sendo no mesmo país.

Importante conhecer o que o autor define “três idades do ensino” acontecendo em períodos históricos diferentes: a idade da vocação do século XVI ao XVIII, a idade do ofício iniciou no século XIX e meados do século XX a idade da profissão. A idade da vocação se refere ao período em que o ensino era desenvolvido pelas comunidades religiosas, formada por homens e mulheres leigas que começaram a ensinar. A profissão era chamada de “profissão de fé”, uma vocação para moralizar e manter as crianças na fé, a instrução de ler, escrever e contar estava atrelada à religião. As condições de trabalho e salariais ficaram em segundo plano. A segunda idade chamada do ofício se configura com a criação das primeiras escolas públicas e laicas para o primário e bem depois para o secundário e assim a educação pública vai se tornando obrigatória. Nesse momento, a profissão docente começa a se integrar ao Estado e o trabalho passa ter o caráter contratual e salarial. Como trabalho, o ensino disponibiliza conquistas como aposentadoria, permanência no emprego, dentre outros. Segundo Tardif (2013, p. 558) “a idade do ofício continua seu curso” e questiona se no Brasil ou na América Latina, o ensino atingiu plenamente a idade do ofício, ou seja, o corpo docente brasileiro do ensino fundamental:

Constitui um corpo de trabalho com condições de trabalho unificadas, uma identidade comum, igualdade de tratamento entre os níveis (primário e secundário), entre os sexos (homens e mulheres), entre as regiões (urbanas e rurais), entre o privado e o público, entre os diversos estados e municipalidades? As professoras brasileiras recebem uma remuneração digna por um trabalho que exige uma formação terciária

ou universitária? Podem elas seguir uma carreira no ensino de maneira estável e contínua com benefícios a longo prazo? Podem elas contar com certa autoridade pedagógica delegada pelos estados que lhes reconhece a competência para administrar as aulas ou formam um corpo de executantes? O que dizer das dominações masculinas que pesam sobre as professoras brasileiras? (TARDIF, 2013, p. 558).

Essas questões deveriam começar a serem levantadas pelos pesquisadores brasileiros, ressalta o autor. São questionamentos dignos de quem se interessa pelo “ensino de seu próprio país”.

Por fim, a idade da profissão em que Tardif (2013) menciona sobre a noção de profissão na concepção norte-americana que destaca as profissões de medicina, direito e engenharia por terem uma formação universitária de alto nível intelectual com atualizações frequentes com uma perspectiva de compromisso profissional, uma corporação reconhecida pelo Estado, uma ética com deveres profissionais via código determinado, autonomia profissional e um profissional avaliado pela sua organização. Sendo assim, percebe-se que a idade da profissão não está atrelada somente ao ensino. A universalização da formação dos professores antecede a profissionalização estabelecendo uma situação necessária para que ela se constitua, aponta o autor.

A profissionalização do ensino, desse ponto de vista, perpassou o Século XX e, essa tendência histórica apontada por Tardif (2013) se transformou em movimento social a partir da década de 80, nos Estados Unidos (EUA) quando os dirigentes educacionais e demais autoridades consagram o projeto de profissionalização do ensino e tendo três princípios relevantes para sua implementação: “melhorar o desempenho do sistema educativo, passar do ofício à profissão e construir uma base de conhecimento (*knowledge base*) do ensino”. O autor destaca que “há 30 anos, a profissionalização foi acompanhada também de mudanças nas organizações escolares e universitárias [...] as autoridades buscam reduzir a burocracia desde os anos 80, dando mais poder às escolas locais e aos professores” (TARDIF, 2013, p. 559-562). Em consonância a isso surge um estreitamento entre universidades e escolas, pesquisadores, docentes e a implantação de um plano de carreira com benefícios como por exemplo: promoção, reconhecimento e outros com objetivo de atrair os mais bem pretensos à nova roupagem da profissão.

Tais medidas do movimento pela profissionalização era que o ensino passasse do caráter de ofício para o de profissão definitivamente. Diante disso uma formação universitária seria disponibilizada para o desenvolvimento de competências profissionais com base em conhecimentos científicos, assim os futuros professores teriam uma concepção “inovadora” da pedagogia, regras e afazeres escolares em prol aos alunos e o devido aprendizado e passando a

função de funcionário para profissional autônomo, mas longe de tomar deliberações isoladamente e deixando de lado o saber da experiência.

Tardif (2013) relata que há mais de trinta anos pesquisas de cunho internacional tentam definir a origem dos conhecimentos que constituem a ação de ensinar e quem são os mais aptos a assumir a missão para essa prática de imensa diversificação. Já foram publicados mais de 100 mil estudos referentes a essa questão e se focarmos somente na ideia do “*Knowledge base*” que tem como direção os trabalhos nos Estados Unidos, mais de 20 mil pesquisas estão registradas no *Educational Resources Information Center* (ERIC) que é patrocinado pelo Departamento de Educação dos EUA, que fornece acesso ao conteúdo da área da educação e temas relacionados, provendo artigos periódicos, anais de congresso, conferência, documentos governamentais, teses, dissertações dentre outro e sua atualização é mensal. O acervo de pesquisas com temática no ERIC cresce a cada dez anos: 4.400 nos anos de 1980-1990, 6 mil em 1990-2000 e mais de 10 mil acervos nos anos de 2000-2010. Percebemos que no início do Século XXI as pesquisas se intensificaram e algumas mudanças significativas também ocorrem nessa primeira década dos anos 2000.

Em última análise, sobre a distinção entre vocação e ao ofício, a idade da profissão “é muito recente para os docentes: ainda que se encontre enraizada na história de grupos profissionais do Século XX, é realmente a partir da década de 1980 que ela começa” (TARDIF, 2013, p. 562). Para o autor a idade da profissão ainda está em formação, como numa “gestação”, mas com embasamentos externos que se divergem “às velhas formas, à vocação e ao ofício que permanecem” presentes em vários países da América Latina. Assim, segundo o autor surge um dilema: o ensino na contemporaneidade estaria dirigido em qual idade e será que após trinta anos de movimento pela profissionalização do ensino os objetivos foram atingidos? Em publicações em diversos países, é notório entraves para o desenvolvimento da profissionalização do ensino desde a década de 80.

O autor aponta que no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2010) a maioria dos países que fazem parte da OCDE, os vencimentos dos professores não aumentaram desde os anos 90. Outro ponto destacado foi o enfraquecimento do sindicalismo entre a classe ocasionando menos poder de defesa aos professores que passam aos empregos instáveis, trabalhando por hora aula, por dia deixando de lado a conquista de igualdade salarial dos professores que foi de relevância pelo sindicalismo de professores durante a idade de ofício, foi substituída pelos salários de mérito.

Na América do Norte e em vários países da América do Sul tendo como destaque o México, aconteceu a contratação de técnicos com formação de nível médio ou com graduação

incompleta para substituir em certos afazeres o trabalho docente nas escolas, desde a orientação de alunos até auxílio aos alunos com necessidades especiais. No referido relatório os pesquisadores ressaltam-se a obrigação dos professores em fazer mais com menos recursos, a exigência gradual para que “os professores se comportassem como trabalhadores da indústria”, ou seja, “mão de obra flexível, eficiente e barata” (p. 563), destaca Tardif (2013). O autor segue em sua reflexão apontando que o trabalho docente sofre uma degradação em relação ao referendado no ponto de partida na profissionalização do professor. Ocasionalmente assim, um trabalho menos atraente como a OCDE (2005) publicou em seus anais: Nos EUA, um em cada dois da área deixa “a profissão nos cinco primeiros anos da carreira e no Canadá, um em cada quatro” (TARDIF, 2013, p. 563).

Outra reflexão importante do autor, diz respeito à evolução do ensino. Que não demonstrou tantos avanços como esperado depois de trinta anos de movimento para mudanças significativas na profissão docente. Segundo Tardif (2013, p. 569), neste começo de Século XXI, “formas antigas, a vocação e o ofício”, ainda estão atreladas “a forma recente que chamamos de profissionalização”. Essa constância demonstra-se principalmente, na América Latina e no Brasil para implementarem o ensino, o regulamento dos professores e as situações do local de trabalho. O autor enfatiza, que os professores das “sociedades latino-americanas trabalham em condições que continuam muito semelhantes àquelas que vigoravam na idade do ofício, ou mesmo na da vocação” (p. 569). Assim como, discutir se a idade do ofício de fato foi implementada na América Latina e no Brasil. Há trinta anos, segundo Tardif (2013), a profissionalização transita sobre concepções formuladas e implementadas em um contexto estadunidense e tornou-se desde então uma “espécie de mito” onde vários países consolidaram suas demandas nessas concepções sem contrapor tais indicações ou até mesmo organizar discussões para que as mesmas fossem direcionadas em consideração a realidade das localidades que adotaram ou ainda adotam sem essa “espécie de mito”.

Assim, Weber (2003) expõe considerações sobre a formação de professores, no Brasil, que em linha gerais confirmam, enfoques relacionados ao debate sobre “profissões que vêm sendo consideradas na literatura especializada, como, por exemplo, ter as marcas próprias da sociedade na qual se realiza o processo de organização de uma atividade ou esfera de trabalho” (WEBER, 2003, p. 1146). A formação em seu processo pode mudar o contorno de uma profissão, a partir do momento que articula uma reflexão do que envolve a realidade da profissão em seu contexto constante ao desenvolvimento dela.

O autor considera que no Brasil, os estudos sobre o docente como profissional na visão da “sociologia das profissões o que, certamente, relaciona-se com o teor do debate educacional

que vem sendo aprofundado a partir da década de 1980” (WEBER, 2003, p.1128). Em um panorama geral, Weber afirma que pela edificação de uma democracia, as instituições da sociedade geridas por representantes civis incumbiram aos professores pela “construção de uma nova sociedade”(p. 1128).

Perrenoud (1966, p. 215) nos diz “nenhuma ação humana é inteiramente técnica, e cada agente de uma organização conserva uma margem de interpretação dos objetivos que lhe são atribuídos” e que:

De uma profissão a outra, entretanto, a extensão dessa margem difere. A ação educativa nunca se inscreve completamente no interior de finalidades perfeitamente claras e determinadas de fora. Logo, ela não é redutível à questão da escolha dos meios mais eficazes para atingir objetivos unívocos. O ensino, com outras áreas, portanto, é sempre, e ao mesmo tempo, definição dos fins e busca dos meios (PERRENOUD, 1966, p. 215).

Portanto, a importância de levar em consideração a experiência da prática docente em numerosos programas de formação de professores. O contexto situado onde se desenvolvem esses aperfeiçoamentos devem respeitar a vivência docente, as peculiaridades locais. Como afirma Perrenoud (1996, p. 216) “não se ensinam [...] saberes e tipos de saber-fazer da mesma forma”. E o mais importante, não podemos delegar aos professores as mesmas intenções educativas pois a aprendizagem ocorre de maneira diferente no processo de ensino-aprendizagem. O autor salienta que uma “obrigatoriedade de procedimentos é, ao mesmo tempo, um obstáculo à profissionalização e uma negação da complexidade” (p. 220). Além, de ser uma visão superada no processo escolar, é um retrocesso, uma estagnação pensar que o fazer pedagógico tem que seguir rígidas dinâmicas sem tirar uma “vírgula” do lugar como deveriam ser as respostas dos alunos em tempos de ensino pautado em metodologias extremamente tradicionais.

Para Perrenoud (1966) a profissionalização de um ofício, independente de qual seja, caracteriza-se pela autonomia de o profissional exercer suas demandas escolhendo quais deliberações tomar para melhor desenvolver suas ações de ensino e de avaliação. Segundo o autor, a obrigatoriedade de procedimentos deveria perder força conforme o nível de expansão da formação docente, mas parece se agravar pela imposição dos especialistas, que delegam como devem agir em seu espaço de trabalho, causando assim uma certa dependência e na maioria das vezes quando não repassadas de como fazer, acaba ficando a cargo de um desenvolvimento ao caso, sem expressividade.

A importância da autonomia na prática docente torna-se relevante para a construção da identidade profissional docente. Carlos Marcelo (2009, p. 112) nos diz que é “através de nossa

identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira, completa o autor. Essa construção da personalidade docente é incentivada por “aspectos pessoais, sociais e cognitivos que contribuem para a percepção da auto eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes” (p.114).

Com o tempo e a implementação de aportes educacionais, a profissão docente foi se modificando. Para muitos, surgia uma “desprofissionalização”, pela degradação da autonomia e domínio interno. Outros pensavam em uma nova concepção de profissionalização (reprofissionalização), com o objetivo de expandir os afazeres do cotidiano docente.

Em consonância, o autor aborda que em conjunto ao conceito de profissionalização, discorremos do profissionalismo entendido, que entra a habilidade, das pessoas e das instituições em que labutam, de colocar em prática uma atividade de qualidade, empenhada com quem atende, e em um local de trabalho com espírito de colaboração. As reflexões sobre profissionalismo levavam em consideração a necessidade de reprofissionalizar o papel docente, e observam que a expansão de funções é válida e demonstra que os professores são aptos a realizar funções além das demandas habituais centradas nos estudantes e limitadas somente às salas de aula:

Esse novo profissionalismo, ou profissionalismo estendido, segundo a opinião de Hargreaves e Goodson (1996), se concretiza principalmente nas atuais demandas aos professores para que trabalhem em equipe, colaborem, planejem em conjunto, mas também inclui a realização de funções de orientação ou relacionadas com a formação inicial dos professores, assim como aspectos mais centrados na formação, como a formação baseada na escola (CARLOS MARCELO, 2009, p. 115).

Apesar da mobilização para incentivar a autonomia e as necessidades docentes em sala de aula, percebe-se ainda a indicação de como os resultados das avaliações externas devem ser e como devem agir para que seu aproveitamento seja positivo com as ações delineadas durante certo tempo com os alunos. Para o sistema educacional a autonomia docente só tem validade a partir do momento que correspondem a uma avaliação nacional dentro dos parâmetros que se espera alcançar. Caso contrário, a imposição de limitações retorna ao marco de orientações fechadas a discussão entre os envolvidos no processo educacional e começa a transcorrer com retrocessos quanto a prática docente.

Carlos Marcelo (2009, p. 115) ressalta sobre o embate em propiciar mecanismos que auxiliem a situar a profissão docente como uma “profissão do conhecimento”, comprometida com o direito de aprendizagens essenciais dos alunos. Não se pode esperar que as mudanças adentrem a escola sem intenção de um todo. E muito menos, usar as tecnologias nas aulas como

indício de modernidade. A ação de ensinar como profissão precisa “rever-se e reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos” e de todas.

Sábria colocação de Alarcão (1996, p. 19) quando nos presenteia com as seguintes palavras: “A reflexão sobre a reflexão na ação, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”. A reflexão na prática docente nos ajuda a determinar “as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”. Descobrir novas soluções depende do grau de visibilidade que o profissional tem da sociedade em que está inserindo, conhecendo seu contexto para modificá-lo, transformá-lo em atitudes além de discursos em relatórios intermináveis e considerar que a luta por mudanças começa a partir do momento que se conhece a causa desde dos tempos onde muitos se foram para hoje estarmos aqui, para deixar que todo o esforço e luta se escape por falta de iniciativa em agrupar-se a outros para a continuação de inserção de políticas públicas educacionais que valorizem a formação de professores condizentes com a realidade profissional e que o legado do professor construído em sala de aula seja respeitado e transformado como viés para os programas de formação de professores.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Segundo Tanuri (2000, p. 61) a discussão sobre a formação docente para os primeiros anos do ensino fundamental ganhou visibilidade a partir da década de 80, em consonância com a necessidade de “revitalização da escola normal²” e conseqüentemente, a reestruturação curricular das referidas escolas. Esse movimento para a revitalização da escola normal decorreu sobre as contundentes críticas de pesquisadores portugueses e espanhóis para debater acerca dessa temática, pois tinham avanços significativos em seus respectivos países. No Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) a formação para a docência revigorou o debate desde então em várias literaturas e colocando em discussão os avanços e retrocessos sobre a formação de professores como supracitados nos tópicos abordados anteriormente.

Bastos (1997 apud Tanuri, 2000, p. 63) destaca que nas primeiras escolas de “ensino mútuo” criadas no Brasil a partir de 1820 tinham a intenção não só de alfabetizar, mas também,

² Conceito de escola normal, segundo Tanuri (2000, p. 61), refere-se a uma instituição de ensino voltada para a formação de professores, cujo objetivo é preparar profissionais para o exercício da docência.

de preparar os futuros docentes o domínio do método de ensinar. Sem qualquer fundamentação teórica e assim considera-se que essa foi a primeira forma de preparação de professores.

A primeira escola normal brasileira foi fundada em 1835, na “Província do Rio de Janeiro”, destaca Tanuri (2000, p. 64) e tinha como objetivo habilitar os interessados a exercerem o magistério para a instrução primária e os professores que já estavam na prática docente mais sem a instrução necessária para continuarem atuando nas escolas de ensino mútuo, conforme exigência da Lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu o ensino mútuo no Brasil, ordenando que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se a curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital.” A adesão as primeiras escolas normais foram permeadas por baixo interesse de matrícula, por constante descontinuidade administrativa, mas sobretudo pela desvalorização financeira para atuar na profissão docente.

Com o advento da República esperava-se o desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas normais como projeto de instituição responsável pela qualificação do magistério primário. Já na Primeira República ficou evidente o não favorecimento a difusão do ensino e o novo regime de governo, conforme o “modelo constitucional, acabou por assumir a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café” (TANURI, 2000, p. 68). No final da Primeira República, a escola normal se edificou oferecendo um ensino de “humanidades e ciências” com o intuito de ser uma instituição de caráter profissional.

A partir de 1932, acontecem mudanças significativas no padrão até então seguido pela escola normal: é instituído o ensino fundamental em cinco anos e curso profissional. Reformulado, passou a fazer parte da Escola de Professores. Assim, a Escola Normal a nível federal ganha a denominação de Instituto de Educação com quatro cursos a serem oferecidos a partir de então da seguinte forma, como destaca Tanuri (2000):

Escola de professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-da-Infância. As três últimas eram utilizados como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, dada a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas (TANURI, 2000, p.73).

A formação do professor primário passou a ser em vinte e quatro meses e o novo modelo de formação começou a ofertar também cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão conforme menciona a autora. Com as reformulações em andamento, três anos depois, a Escola de Professores foi unificada com a Universidade do Distrito Federal, passou a se chamar Faculdade de Educação. Em 1939 é criado o curso de pedagogia no Brasil, visando “a dupla

função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (TANURI, 2000, p. 74).

A autora destaca a I Conferência Nacional de Educação em 1941, convocada pelo executivo federal, em que se evidenciou a não existência de regulamentos para um embasamento comum as redes de ensino a formação de professores. E as principais medidas foram o direito de transferência entre os recintos escolares com o mesmo currículo ou equivalente, o reconhecimento pelo Ministério de Educação dos diplomas para o exercício da profissão docente em qualquer federação brasileira e concessão de vencimentos aos egressos ao magistério. Tais normativas buscavam ordenar a formação de professores nos Estados desde o início dos estudos para o magistério perpassando pelo aproveitamento durante os estudos até as práticas pedagógicas desenvolvidas durante a formação.

Somente em 1946, com a promulgação da Constituição (1946) foi firmado a atribuição aos Estados e ao Distrito Federal a responsabilidade de organizar os seus sistemas de ensino conforme a legislação educacional recém aprovada. Assim, os Estados seguiram implementando as normas e regras em seus sistemas de ensino e com isso, aconteceu uma parcial unificação de formação. A estrutura das escolas de formação conforme legislação em vigor consolidou desigualdade entre as regiões do Brasil por circunstância governamental sem iniciativas políticas para expansão das escolas normais, bem como o estrondoso crescimento de instituições do setor privado. Tanuri (2000, p. 77) nos mostra que das quinhentas e quarenta e seis escolas reconhecidas em 1951, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 258 estavam concentradas somente em dois Estados: “São Paulo e Minas Gerais, enquanto alguns Estados como Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte possuíam apenas duas escolas cada um”.

Outro ponto levantado por Tanuri (2000) é o Censo Escolar de 1964 que evidencia o nível de formação dos professores brasileiros:

Dos 289.865 professores primários em regência de classe em 1964, apenas 161.996, ou seja, 56%, tinham realizado curso de formação profissional. Dos 44% de professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginásial (completo ou incompleto); 14,6%, curso colegial completo ou incompleto (TANURI, 2000, p. 77).

Os levantamentos acima mostram que a situação não é em nível nacional, já que os Estados apresentavam realidade diferentes desde a implementação das escolas normais com a publicação da Lei de 1946, que firmava quanto a criação de escolas para formação profissional tendo o governo local a obrigação de gerir conforme a referida Constituição homologada em 1946. Os dados supracitados diferenciam-se e não podem ser tratados como todo pois

dependendo da iniciativa política, alguns Estados se destacaram e progrediram na criação de escolas apesar do precário nível de formação dos professores em exercício à época.

Com a promulgação da Lei nº 4.024 (LDB, 1961), as esperadas mudanças para o ensino normal não aconteceram de forma contundente: a organização da estrutura do ensino permaneceu quase no padrão anterior com exceção da “equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio” (TANURI, 2000, p. 78). A alteração perceptível foi “a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitaram o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais”, destaca ainda a autora.

Importante menção de Tanuri (2000) a respeito da competência do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1962, com a publicação do primeiro Parecer do CFE, nº 251 que estabelecia o currículo mínimo do Curso de Pedagogia para a ampliação dos estudos do professor primário para a obtenção em nível superior nas localidades mais desenvolvida do Brasil. Mas, foi em 1969 que o CFE retomou as deliberações quanto a formação para o exercício do magistério publicando o Parecer nº 252, garantindo o direito aos formados em pedagogia a ministrarem aulas. Nas décadas de 80 e 90, a organização curricular dos cursos de Pedagogia aconteciam com o intuito de formar professores para o exercício da atividade nos primeiros anos do ensino fundamental.

Em 1968, publicou-se a Lei nº 5.540 com dispositivos para a reformulação do ensino superior e uma das modificações foi dividir o curso de pedagogia em “habilitações técnicas” visando formar especialistas, não apenas para a “formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior” (TANURI, 2000, p. 80).

Quase três anos depois da publicação da Lei nº 5.540/68. Constitui-se às diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus por meio da Lei nº 5.692 em 1971, que estabelecia em seu artigo 29:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1o e 2o graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos (TANURI, 2000, p. 81).

A partir de então que por muito tempo usou-se as nomenclaturas licenciatura curta e plena para o exercício do magistério. Esse ciclo rompe-se com as exigências da Lei nº 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, assunto que discorreremos mais adiante. Apesar da flexibilidade da Lei nº 5.692/71, pouco se modificou no currículo de formação docente. Destaca-se como alteração conforme o Parecer nº 349/72, a inclusão da disciplina estrutura e

funcionamento de 1º grau que possibilita conhecer as demandas inerentes ao ensino chamado de 1º grau.

Muitas foram as críticas ao não reformulação do currículo nas disciplinas já existentes no curso de formação e a partir dos anos 80, a discussão sobre a formação de professores já apontava a necessidade de contextualizá-la onde estavam inseridos esses cursos de preparação para a docência com ênfase de ter no mercado de trabalho cidadãos críticos e competentes. Mediante ao quadro de insatisfação começam a surgir propostas do Ministério da Educação (MEC) e de Secretarias Estaduais para reverter a desvalorização nos números de matrículas nos cursos de formação.

E uma das providências do MEC, segundo Tanuri (2000) foi a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em 1982. O referido projeto tinha como foco ampliar as escolas normais, proporcionando infraestrutura adequada para tornarem-se um centro de formação inicial e continuada para os professores que atuavam em turmas de “pré-escolar e para o ensino das séries iniciais” (p.82).

Os primeiros CEFAM foram implementados em 1983, em seis Estados perfazendo um total de cinquenta e cinco unidades. Em 1987, a expansão dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério alcançou mais nove Estados, chegando a cento e vinte unidades no referido ano. Segundo Cavalcante (1994 apud Tanuri, 2000, p. 83) aconteceram mudanças significativas quanto ao atendimento nos Centros de formação tendo como destaques “o trabalho coparticipativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática”. Mas, tais mudanças não chegaram a todos os CEFAM, como já mencionado anteriormente o desenvolvimento de políticas educacionais depende de várias conexões para alavancar melhorias para a qualidade de ensino e uma das é a localização das diferentes regiões do Brasil e a diferenciação de atenção governamental. Somente com a sanção da Constituição de 1988, consolida-se repasse financeiro aos municípios e incentivo para o desenvolvimento regional.

A Constituição Federal (1988) garante os direitos a todos os cidadãos brasileiros e devolve os preceitos democráticos à Nação depois de mais de duas décadas de ditadura militar. Sua elaboração foi marcada pela participação de grupos populares e é conhecida como a “Constituição cidadã” (SILVA, 2022). Segundo Amorim (2009, p. 9), algumas pessoas com idade de quase trinta anos ainda não perceberam o quão sua liberdade e demais direitos constitucionais foram adquiridos com a colaboração coletiva de estudiosos, pesquisadores e acima de tudo por pessoas anônimas que um dia resolveram lutar por igualdade entre os

cidadãos em um longo processo histórico que tornaram-se anos depois em dispositivos legais para garantir a todos princípios fundamentais para a reconstrução da cidadania.

Com as normativas constitucionais, o ensino público no Brasil começou com uma série de regulamentações para sua inserção em todo território nacional com metas que deveriam ser elaboradas e executadas no prazo de dez anos. Tais especificações para a construção do Plano Decenal encontra-se no Artigo 214 (p. 125), com o objetivo de “articular o sistema nacional de educação para definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação” visando a garantia de “manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e modalidades”.

Assim sendo, a CF (1988, p.125-126) determina que em regime de colaboração e a integração das esferas federativas para que possam criar mecanismo para a extinguir o analfabetismo, que todos tenham o direito de atendimento escolar, que tenham um ensino de qualidade, preparo para o trabalho, desenvolvimento para a ciência e tecnologia e diretrizes para a distribuição de recursos financeiros para a educação.

Nesse contexto, Souza (2014) destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, definiu dispositivos legais para a educação, assim como a qualificação docente para atuação na educação básica. Por meio da referida Lei, as diretrizes para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2001-2010, se estabelece em Lei nº 10.172 e destaca sobre:

A necessidade de formação dos professores como um dos maiores desafios a serem superados e estabeleceu metas para a ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio (SOUZA, 2014, p. 631).

O papel do Estado para a implementação de políticas públicas educacionais para cumprimento da legislação aprovada é determinante para que os dispositivos descritos na LDBEN (1996) e no PNE (2001-2010) sejam incorporados em todos os entes federados e como mecanismo para que isso aconteça precisa-se realizar um levantamento macro sobre os sistemas de ensino e a partir de então articular a manutenção e desenvolvimento da educação em regime de colaboração técnica com os Estados e Municípios.

Diante disso, Oliveira (2018, p. 2) enfatiza que a partir de 1995, o governo federal implementou o “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (SAEB) que consiste em avaliar a qualidade da educação através da aplicação de avaliações e questionários de dois em dois anos para mensurar o desempenho escolar e posterior desenvolver medidas governamentais para a melhoria do atendimento escolar e formação de professores. Nos registros do INEP (2020) consta que com a criação do SAEB em 1990, o governo pesquisa a educação básica de forma

amostral nessa primeira edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica tendo como público-alvo a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental e as áreas do conhecimento avaliadas eram língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação. A partir de 1995, o SAEB começa a usar uma nova metodologia de elaboração da prova e estudo dos resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Assim, criou-se possibilidades em comparar os resultados entre edições anteriores com as posteriores, bem como a inserção de questionários socioeconômicos. No referido ano de aplicação o foco de avaliação fica somente entre as séries finais de ciclo e as áreas do conhecimento restringe-se a língua portuguesa e matemática.

Paralelo a reestruturação do SAEB em 2005, surgem indicações para a formação de professores em serviço para acompanhar essa nova demanda de currículo escolar para as duas áreas de conhecimento em foco de forma a cumprir a aplicação de conteúdos inerentes (matrizes de referências) às avaliações externas. Interessante ressaltar que em 2009, o SAEB completava dez anos e em junho do mesmo ano instituiu-se o Programa Nacional de Formação para Professores da Educação Básica (PARFOR) que será discutido em um tópico específico sobre esse programa difundido no Brasil a partir de 2009.

As análises do INEP (2010) quanto aos dados apresentados pelo SAEB desencadearam uma série de medidas e programas do Ministério da Educação (MEC) para viabilizar melhorias significativas nos sistemas de ensino dos municípios brasileiros. Assim, em 1998, foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para subsidiar financeiramente as necessidades apontadas de cada localidade conforme os dados do SAEB desde a infraestrutura escolar e a valorização salarial dos professores. Com o intuito de descentralizar os recursos públicos para a melhoria do ensino fundamental, o governo criou em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Nesse momento de autonomia financeira às instituições da educação básica passam a elaborar timidamente capacitação do corpo docente nas escolas em parceria com instituições afins.

Menezes (2001) destaca a criação do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) em 1995. Esse programa do Ministério da Educação foi lançado para atender principalmente as regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste com o intuito de proporcionar ações para melhor o atendimento escolar em municípios mais populosos e projetos de educação a distância para professores leigos são alguns dos destaques do FUNDESCOLA. A partir desse programa, cada escola deveria elaborar seu Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) levantado suas necessidades e prioridades para execução de um plano de ação mediante recursos financeiros liberado pelo governo federal às escolas por meio do PDDE.

Os destaques acima são importantes vertentes para a qualificação dos professores à medida que as análises dos resultados do SAEB (1999) eram disponibilizadas conforme a amostragem por localidade participante das avaliações externas. O INEP (2010) aponta em suas análises que a formação do docente e o grau de escolaridade são situações que incidem no desempenho dos alunos. Segundo Menezes (2001) uma das ações do MEC para minimizar o índice identificado coloca em implementação a partir de 1999, o Programa de Formação de Docentes em Exercício (PROFORMAÇÃO) tendo como foco principal extinguir a figura do docente leigo, ou seja, o professor sem qualificação pedagógica. O programa seria mediado à distância por meio da TV Escola e mais uma vez as regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste teriam a precedência desse tipo de formação pois apresentavam o maior número de professores leigos no Brasil. A estrutura do programa tinha duração de dois anos e consistia em atender os professores sem habilitação que atuavam no ensino fundamental nas séries iniciais e em salas de alfabetização.

Em 1997, foi distribuído às instituições de ensino os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com diretrizes elaboradas pelo MEC com a finalidade de orientar os professores quanto ao conteúdo a serem ministrados em cada área do conhecimento, assim como os temas transversais a serem desenvolvidos ao longo do ano escolar e ainda sinalizava para adequação à realidade local. Quanto a formação para os professores visando a aplicabilidade do Programa Parâmetros em Ação ficava a cargo das secretarias municipais de educação (INEP, 2010). A partir desse momento começa-se a perceber uma estrutura de expectativas de aprendizagem, maneiras de avaliar, além da orientação aos docentes para a construção de um planejamento capaz de subsidiar a prática pedagógica com a aplicação das matrizes de referências dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse cenário de estruturação curricular com o passar do tempo se aprimorará até chegar no que conhecemos atualmente como Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A década de 90 possibilitou avanços para a formação de professores no Brasil e uma das iniciativas que chamou a atenção foi a criação da Capacitação pelo TV Escola no ano de 1996 (INEP, 2010). Programa de formação docente gerenciado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) que promovia a inovação tecnológica no processo ensino-aprendizagem, dinamizando a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as metodologias e técnicas da Educação a Distância. O programa atendia escolas com mais de cem alunos e destinava equipamentos para os estabelecimentos de ensino como: televisor, videocassete, antena parabólica, receptor de satélite, fitas de vídeo VHS e a programação da

capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas.

Assim surgem outros programas para a formação docente com uso das tecnologias cujo intuito era elevar a qualidade da educação brasileira e ambos competiam a SEED: Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo/E-proinfo (1997), Salto para o futuro (1991), Rádio Escola (1997), Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação (2001), e o Programa de Apoio à Pesquisa a Distância - PAPED (1997). O INEP (2010) ressalta que a capacitação pelo TV Escola, atingiu mais de cinquenta e seis mil escolas com mais de cem alunos em todo o Brasil e que até o final de 2010 foram atendidos mais de um milhão de professores. O financiamento para a aplicação do programa era gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) como transcorre até a atualidade para implementação de programas e projetos educacionais no país.

Oliveira (2018) menciona que as ações para a formação de professores no Brasil, no período de 1994-2002:

Foram profundamente influenciadas pelas recomendações internacionais, com especial destaque para a conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) realizada no ano 1990, em Jomtien. O Brasil foi um dos signatários desse documento que, dentre outras questões vinculadas ao campo da educação, trouxe à tona a questão da oferta de educação básica de qualidade. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos é um dos “[...] marcos importantes na luta pela universalização da educação básica (de qualidade), compreendida como elemento central na conquista da cidadania.” (UNESCO, 2001, p. 5). Com efeito, a educação básica deve passar a centrar “[...] na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma” (UNESCO, 1990, p. 5 apud OLIVEIRA, 2018, p. 6).

O endosso para a efetivação dessas políticas educacionais no Brasil, segundo Oliveira (2018), se fortaleceu com a promulgação da Lei nº 9394/96. A relação entre os entes federados modifica-se como emanava a recém Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) onde cada um assume responsabilidades para desenvolver a educação básica e suas obrigações a atender e ofertar os níveis e modalidades de ensino descritos na legislação em vigor. Com a nova LDB a discussão em torno do processo ensino-aprendizagem se expande confirmando a necessidade de inserir não só os professores em formação em serviço, mas todos que fazem parte do ambiente escolar com pleno exercício de função no sistema de ensino da municipalidade. Assim, em parceria com as secretarias de estado coloca-se em ação o programa: o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO (2001). Seis anos depois o Ministério da Educação (2007) através da Portaria Normativa nº - 25, de 31 de maio de 2007, “institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos

Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - PRO-FUNCIONÁRIO”, assim sendo tornam-se parte da formação em serviço: gestores escolares, merendeiros, vigias, secretários escolares e assistentes administrativos tendo como condição estarem em pleno exercício da função.

A formação inicial e continuada para os professores da educação básica desenvolveu-se coesamente a partir de 2001, com o intuito de cumprir as prerrogativas da LDB (1996) – “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...]”. Segundo o Parecer Nº 9/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) o grau de formação de todos os docentes que “atuam na educação básica é uma meta a ser atingida em prazo determinado, conforme Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN”:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei.

Parágrafo 4o – Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Nesse quadro legal, e tendo em vista as necessidades educacionais do país, a revisão da formação de professores para a educação básica é um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola (CNE, 2001, p. 16).

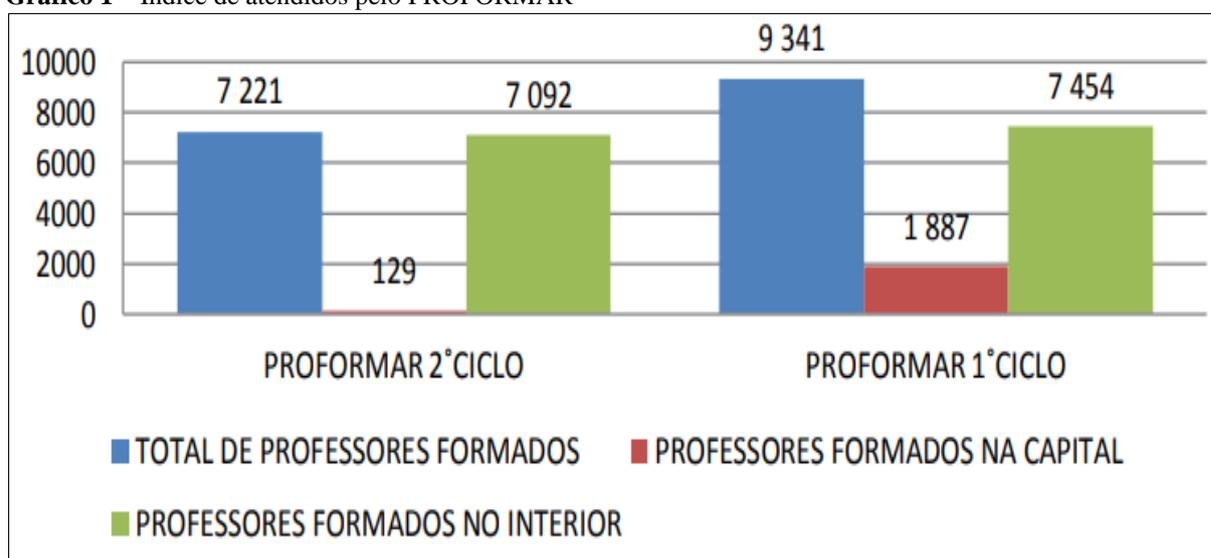
Em vista as necessidades educacionais no Brasil, os entes federados começaram a iniciar um plano de formação aos professores dos sistemas de ensino com ousadia e determinação condizente com a realidade geográfica e com uso das novas tecnologias educacionais. A exemplo, Falcão (2009) destaca a inovação do Estado Amazonas a partir de 2001, com a implementação do Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação (PROFORMAR). O PROFORMAR foi desenvolvido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em parceria com os municípios, o programa abrangeu os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia de ensino utilizada para atingir os 62 municípios do Estado do Amazonas foi o diferencial e chamou a atenção de vários municípios brasileiros e estrangeiros.

O PROFORMAR, segundo Falcão, utilizou-se do ensino a distância: ensino presencial mediado pela televisão com aula ao vivo transmitida para os todos os municípios simultaneamente do Centro de Mídias em Manaus. Essa foi a forma que o poder público do Estado do Amazonas encontrou para cumprir o que a legislação educacional exigia quanto a formação inicial de professores para exercerem o magistério. Foram 151 turmas no interior e 12 na capital do Estado e tiveram a disposição em cada turma: televisão, gerador de energia, videocassete, antena, computadores com acesso à internet, impressora e um professor assistente

para mediar as dinâmicas locais que tinham interação posterior com os professores titulares via chat e as avaliações que eram transmitidas ao vivo para os professores cursistas responderem com determinado tempo para tanto. A UEA desenvolveu o PROFORMAR I (2001 a 2004) e o PROFORMAR II (2005 a 2008).

Silva (2015, p. 116) destaca que o PROFORMAR capacitou em menos de dez anos “mais de 16 mil professores” conforme demonstra o Gráfico 1 nos dois Ciclos do programa realizado no Estado do Amazonas.

Gráfico 1 – Índice de atendidos pelo PROFORMAR



Fonte: Barbosa; Ramos (2018).

Os números do PROFORMAR nos dois ciclos evidenciam que no interior do Estado do Amazonas, formou-se 14.546 mil professores dos 16.562 mil concluintes no período de 2001 a 2008. Também nos chama a atenção que no primeiro ciclo na Capital do Estado a procura aconteceu de forma expressiva em relação ao segundo.

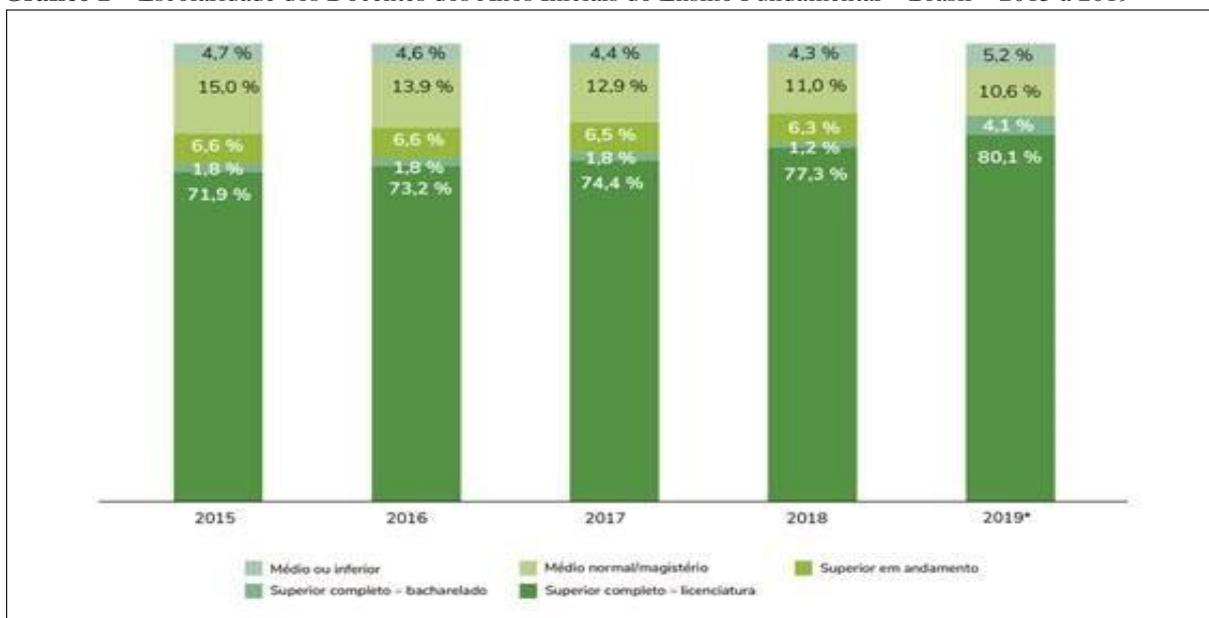
Silva, destaca ainda que o Programa proporcionou mais de 16 mil produções de Trabalhos de Conclusão de Curso, tendo diversas temáticas de investigação enfatizando a realidade dos 62 municípios do Amazonas. O autor, aponta que o modelo e estrutura deixado pelo PROFORMAR desencadeou a implementação de outras políticas públicas educacionais como:

Curso Superior de Ciência Política, os cursos de Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Educação Física e Especialização em Gestão da Educação. Igualmente importante, o programa Aprovar foi o primeiro curso preparatório, oferecido pelo Governo do Estado do Amazonas, para o exame de ingresso na Universidade do Estado do Amazonas-UEA sendo acompanhado pelo sistema de ensino mediado por TV por aproximadamente 250 mil estudantes (SILVA, 2015, p. 119-120).

O Censo Escolar³ (2019, p. 1) publicado pelo INEP, aponta que 83,2% dos professores do ensino fundamental (1º ao 9º ano) são graduados, com licenciatura. Segundo o Censo, o Brasil conta com “1,4 milhão de docentes em atividade nas salas do ensino fundamental” e todos com “nível superior completo, com licenciatura (formação específica para lecionar), um percentual que vêm crescendo nos últimos anos” (INEP, 2009).

O Gráfico 2 demonstra a evolução da Adequação de Formação Docente publicado pelo Censo Escolar 2019 sobre a escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Nos primeiros anos do ensino fundamental, aponta um total de 751.994 docentes, 80,1% são graduados com licenciatura perfazendo um total de 602.375 professores. Outros 4,1% concluíram o ensino superior (bacharelado) e 10,6% têm o magistério-nível médio. O censo (2019) ainda identificou 5,2% de professores dos anos iniciais, com nível médio ou inferior.

Gráfico 2 – Escolaridade dos Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Brasil – 2015 a 2019



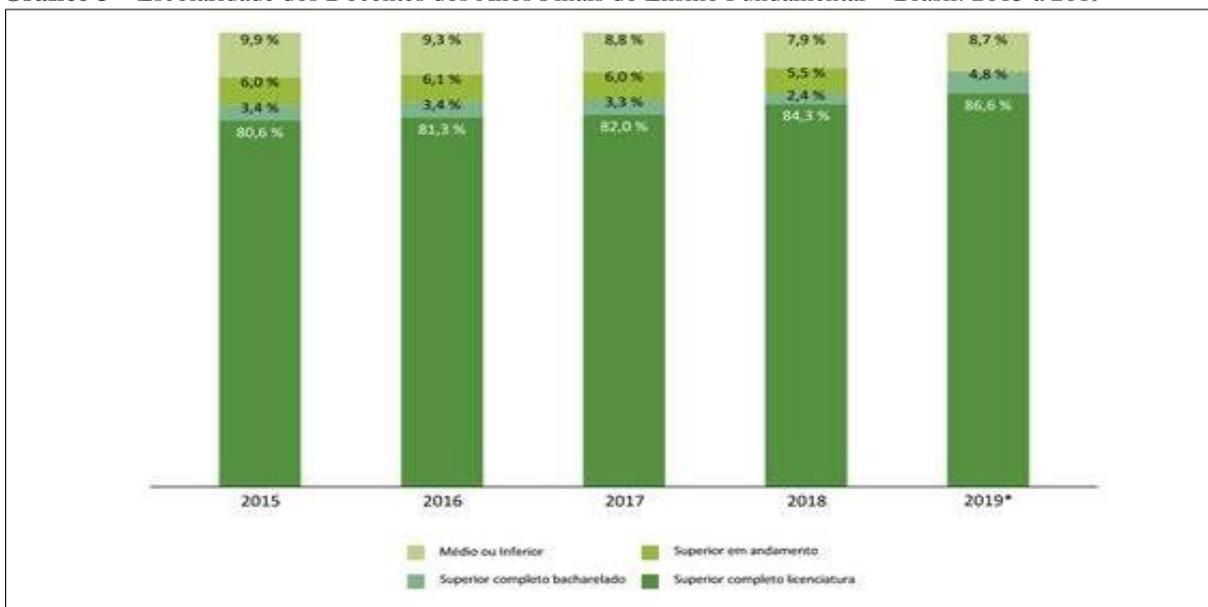
Fonte: DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2019).

Já nos Anos Finais o Censo apresenta os resultados no Gráfico 3. O total de docentes atuando em turmas nesse nível de ensino atingiu 755.986 professores. Segundo o INEP (2019), “a formação dos educadores para esta fase do ensino tem melhorado, de acordo com o censo”.

³ O Censo Escolar é uma pesquisa estatística que tem por objetivo oferecer um amplo diagnóstico sobre a educação brasileira, coordenado pelo INEP. Esses dados publicados vêm de uma colaboração entre a União, Estados e Municípios para que aconteça a leitura sobre a formação dos professores para educação básica e a evolução condizente área de atuação docente. Segundo o INEP (2019) isso é possível pelo cálculo de Adequação da Formação Docente (AFD), que mede o número de docentes que atuam nas áreas de sua graduação. “O indicador é o resultado da relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam”. Essas informações estão na área de indicadores do portal do Inep. Pelo AFD pode-se observar o progresso da Meta 15 do PNE que preconiza que todos os professores da educação básica tenham formação específica para a área de conhecimento em que atuam até 2024.

O PARFOR tem formado professores com segunda licenciatura desde 2009 visando adequar a formação docente com as áreas de conhecimento de ministram às aulas nos Anos Iniciais. Portanto, o programa para Formação de Professores da Educação Básica tem resultados satisfatórios em dez anos de implementação em diversos municípios brasileiros como demonstrado pelo Censo Escolar (2019) quanto a escolaridade docente.

Gráfico 3 – Escolaridade dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental – Brasil: 2015 a 2019



Fonte: DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Em 2019, o número de professores com nível superior, aptos a exercerem o magistério aumentou 6 pontos percentuais, na comparação com o ano de 2015 e 2,3 pontos percentuais em relação ao Censo Escolar 2018. “A pesquisa mais recente revela que 9 a cada 10 professores (690.419) que trabalham com os anos finais do fundamental possuem nível superior completo: 86,6% (654.419) têm licenciatura e 4,8% (36.082) possuem bacharelado”.

Os dados demonstram a importância de políticas públicas educacionais planejadas visando alcançar a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) em que preconiza a graduação superior aos professores da Educação Básica em formação específica, ou seja, para a área de conhecimento em que atuam até 2024. O PARFOR em dez anos de implementação como política pública estabelece as diretrizes e estratégias para efetivar o que dispõe o PNE e a LDB (1996).

3 PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR

As políticas públicas de educação são programas ou ações criados pelos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos. Além de garantir a educação para todos, também é função das políticas públicas avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país. Ressalta-se que as políticas educacionais são ligadas a todas as medidas e decisões executadas pelo governo em relação ao ensino e à educação no país.

Di Giovanni (2009) destaca que uma política pública vai além de simples intervenção do Estado numa situação problemática. A política pública é mais que isso, é o resultado de questionamentos e investigação para destinar recursos para seu desenvolvimento, monitoramento e avaliação em médio e a longo prazo. O diálogo e a interação com a sociedade é que define “as situações sociais consideradas problemáticas, bem como as formas, os conteúdos, os meios, os sentidos e as modalidades de intervenção estatal” (DI GIOVANNI, 2009, p. 2). A participação popular está garantida na Constituição de 1988, artigo 165. Estados e municípios devem divulgar, publicar e coletar as contribuições da sociedade para contemplar o plano plurianual governamental para posterior disponibilizar recursos financeiros mediante descrição nas diretrizes orçamentárias da administração pública.

Com esse intuito de atender as necessidades e peculiaridades da formação de professores pelo Brasil, foi instituído o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em 30 de junho de 2009, visando atender as exigências legais do Plano Nacional de Educação na modalidade presencial ofertando primeira e segunda licenciatura para os professores em exercício em sala de aula.

Neste tópico, trataremos de discutir: o PARFOR e a política em educação, fazendo um breve contexto dessa política pública educacional e a formação de professores pelo PARFOR em números e dados desde sua implementação e execução nos Entes Federados que aderiram ao programa desde sua instituição.

3.1 PARFOR E A POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO

O contexto histórico por trás do surgimento do Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) envolve importantes controvérsias na formação do professor ao longo do tempo no Brasil e é considerado uma política emergencial para preencher

lacunas históricas incentivando a formação em nível superior gratuita e de qualidade dos professores da educação básica (CARVALHO, 2020).

Por volta dos anos 60 e 70, muitas crianças brasileiras não tinham acesso à escola, com os números aumentando de forma preocupante, a Lei nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971 (posteriormente substituídas pela Lei nº 9.394/1996) propuseram o direito e a obrigatoriedade da educação. Os investimentos em construções de escolas públicas foram impulsionados e a demanda por professores cresceu rapidamente, reconhecendo a incapacidade de formar tantos profissionais em pouco tempo a solução adotada foi a criação de cursos de formação apressados para serem concluídos em menor tempo (ANJOS et al., 2013). O descaso e a falta de investimento em formação de qualidade resultaram em professores entrando em sala de aula sem a formação adequada ou interesse em atuar na área (GOMES; SCHUETZ; CARDOSO; 2021).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 estabeleceu a exigência de nível superior para a formação de professores em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação (BRASIL,1996), colocando fim nos cursos de formação de professores em nível médio até o fim da década.

Os resultados dos improvisos realizados para formar mais professores mais rápido ainda podem ser observados atualmente, os cursos de formação universitária de professores, formam mal os professores, que saem despreparados e, assim, formarão mal seus alunos produzindo um ciclo perigoso para educação brasileira (LIBÂNEO, 2010).

Ademais, muitos professores que atuam na educação básica em nosso país ainda não possuem a formação considerada mínima pela lei atual, dados que antecedem a criação do PARFOR, em 2002, registrados no Censo dos Profissionais do Magistério do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidenciaram que apenas 26,4% dos docentes que atuavam no ensino fundamental I (1ª- 4ª série) possuíam ensino superior com licenciatura, número ainda menor (22,5%) nos atuantes na educação infantil (ANJOS et al., 2013).

Na tentativa de corrigir os déficits no processo de formação dos professores e auxiliá-los na adaptação às novas exigências, diversas políticas públicas foram instituídas, podemos citar: apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (PROFORMAR), Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

Todavia tais políticas não propuseram mudanças profundas, seja nas legislações sobre a formação de professores, seja nos currículos dos cursos de formação. Na realidade, as políticas públicas mais estruturadas dentro do Ministério da Educação (MEC) focam na expansão da oferta de cursos, e quase nada em melhorar a qualidade do que é oferecido (ANJOS et al., 2013 apud GATTI et al., 2011, p. 101-102).

Nesse contexto, reconhecendo que o desenvolvimento profissional do docente é um mecanismo essencial para melhorar o ensino e o desempenho dos alunos, surgiu o Decreto nº 6.755/2009 instituindo em seu artigo 1 a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, visando instituir e estabelecer, “em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009).

O Decreto baseia-se em 12 princípios, os três primeiros apresentam a formação docente para educação básica como um compromisso do Estado e um projeto social para garantir o direito dos cidadãos brasileiros à educação de qualidade e emancipação dos indivíduos e grupos sociais por meio da articulação entre o Ministério da Educação, Instituições formadoras e os Sistemas e Redes de ensino. Em seguida, disserta sobre a organização pedagógica da política:

- [...] IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;
- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;
- VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;
- VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;
- X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e
- XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2009).

É possível observar que diferente dos improvisos apressados na formação de professores adotado em décadas anteriores, o Plano reforça em seu texto a preocupação com oferta de cursos

que ofereçam a qualidade necessária para a formação de um bom profissional confirmada pelo seu primeiro objetivo exposto no artigo 3 “promover a melhoria da qualidade da educação básica pública” por meio do estímulo à formação continuada, articulação da prática e teoria, interdisciplinaridade e valorização do seu papel social na educação como formador de cultura.

O trabalho docente se faz pela prática, mas deve ultrapassá-la para que sua eficácia possa se manifestar na complexidade das situações que envolve a escola e seus integrantes mais singulares (BOSCHETTI, 2017). Dessa forma, um dos grandes desafios encontrados na formação continuada dentro de seus objetivos e princípios é a articulação entre a prática e teoria, uma vez que os docentes sem a formação necessária carregam consigo longos de aprendizado prático, entretanto o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é o mesmo da graduação regular ofertada na instituição, existem questionamentos se o PPC deveria ser diferenciado, possibilitando integrar a experiência de sala de aula dos docentes cursistas do PARFOR (ANJOS et al., 2013; GOMES; SCHUETZ; CARDOSO, 2021).

Em seu artigo 3 o Decreto n° 6.755/2009 expõe os dez objetivos para melhor implementação do programa para a formação de professores:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009).

Os objetivos do programa se sustentam em ampliar o número de docentes com licenciatura, seja pela formação inicial ou continuada, contextualizando aspectos fundamentais para educação básica alinhada com a realidade brasileira como a cultura regional e a importância do atendimento a parcelas mais vulneráveis da população.

Para contemplar o Plano Nacional, por meio da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, o PARFOR foi instituído no âmbito do MEC em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios, as Instituições de Educação Superior (IES) do país e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando organizar e fomentar a oferta dos cursos de formação inicial e continuada do país, corrigir desvios e diminuir as desigualdades na formação de docentes (ANJOS et al., 2013; CARDOSO; NUNES, 2017). O PARFOR é organizado a partir de quatro dimensões fundamentais: gestão; formação didática e pedagógica; práticas pedagógicas e processos avaliativos; organização da estrutura e de recursos para o ensino (MIRA; MIRANDA; BRAGA; BARRETO, 2021)

Conforme o artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755/2009, a oferta de cursos de licenciatura ou outros cursos dirigidos a docentes contemplam professores em exercício há pelo menos três anos que sejam graduados não licenciados, licenciados em área diversa da atuação docente e de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009).

As inscrições no PARFOR acontecem anualmente, a CAPES divulga o Calendário de Atividades do Programa onde estão definidos os prazos e as atividades a serem realizadas pelas Secretarias de Educação de cada Estado e o período das pré-inscrições. Para concorrer à vaga nos cursos ofertados, o professor deve realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire, estar cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica e ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado, então cada IES é responsável por organizar o processo seletivo da forma que julgar necessário. O programa fornece bolsas da CAPES aos coordenadores gerais, coordenadores de cursos e locais e aos professores que ministram aulas ou fazem orientação (PARFOR/UESPI, 2010).

Evidenciando a quantidade de profissionais necessitando de formação adequada, o número de docentes que aderiram ao PARFOR ao longo da década que sucedeu sua criação foi expressivo principalmente nas regiões norte e nordeste. Em 2009, matricularam-se 4.273 professoras distribuídas em 140 turmas, em 2019 eram 100.408 docentes matriculados em 3.043 turmas implantadas por 104 IES sendo a maioria buscando a licenciatura, o índice de evasão no PARFOR segue tendência observada nas graduações regulares, em torno de 16,53% (GOMES; SCHUETZ; CARDOSO, 2021).

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PARFOR

Ao analisar o Censo dos Profissionais do Magistério do INEP em 2020 pode-se dizer que o PARFOR teve grande impacto na educação básica cumprindo, em termos de atender à demanda por formação de professores das redes públicas de educação, seu objetivo de promover melhoria na qualidade da educação básica. Em 2020, o número de docentes atuando na educação infantil com ensino superior completo em licenciatura era 76,5% e atuando nos anos iniciais do ensino fundamental 81,8%, números significativamente maiores quando comparados aos de 2022 expostos anteriormente (INEP, 2021), além disso, o programa garante pelo menos um pedagogo a mais em atuação nas escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para melhoria do perfil de qualificação dos professores em atuação (SOUZA, 2021).

Os avanços e benefícios representados no PARFOR com o aumento de profissionais com formação adequada são notáveis, no entanto, não foi acompanhado da melhoria da qualidade da educação medida pelo IDEB referente aos cursos de pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental, apesar de uma proposta pertinente ainda é deficiente no que diz respeito à efetividade de mudanças e inovação. Além disso, a falta de financiamento adequado e regular para investimento em compra de materiais permanentes, ausência de pagamento de bolsa para os cursistas participarem de atividades de ensino, pesquisa e extensão e a defasagem no valor da bolsa destinada aos coordenadores do programa são fatores desestimulantes à adesão e continuação do programa (GOMES; SCHUETZ; CARDOSO, 2021; SOUZA, 2021).

Na Universidade de Sorocaba (UNISO) o PARFOR atendeu 105 alunos distribuídos em 3 turmas entre 2010-2011, a primeira turma apresentou uma taxa de evasão de 55,56% alertando sobre o pouco esforço direcionado a manter o docente na formação continuada. Alguns fatores além da carência de auxílio financeiro contribuíram para uma taxa de evasão tão alta, por exemplo, os docentes participantes do Programa não foram dispensados de nenhuma atividade em suas nas escolas, apesar desse fator não depender apenas da elaboração do PARFOR, esbarra nas legislações estaduais e municipais, e depende da vontade política das Secretarias de Educação (PINTO; MARQUES; SILVA, 2020). Como se trata de um programa que envolve interação de variadas frentes de ação sem o suporte necessário apesar do esforço, a UNISO não conseguiu adensar a procura e com número reduzido de interessados não prosseguiu parceira do PARFOR (BOSCHETTI, 2017).

Há ainda, dificuldade de avaliar os reais impactos da política. Em Sorocaba os cursistas do PARFOR foram avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e tiveram seus resultados divulgados junto aos alunos de licenciatura regular que obtiveram o conceito 4 (PINTO; MARQUES; SILVA, 2020). Ficando assim, impossível uma avaliação do

PARFOR como política educacional durante e depois de sua implementação. Importante pensar sobre a avaliação do programa no ponto de vista dos professores cursistas durante e depois da conclusão das atividades do PARFOR, ou seja, a inserção de uma análise do poder público sobre os indicativos apontados pelos docentes formados por uma política pública educacional tão abrangente e possibilitar melhorias em sua implementação nas demais edições.

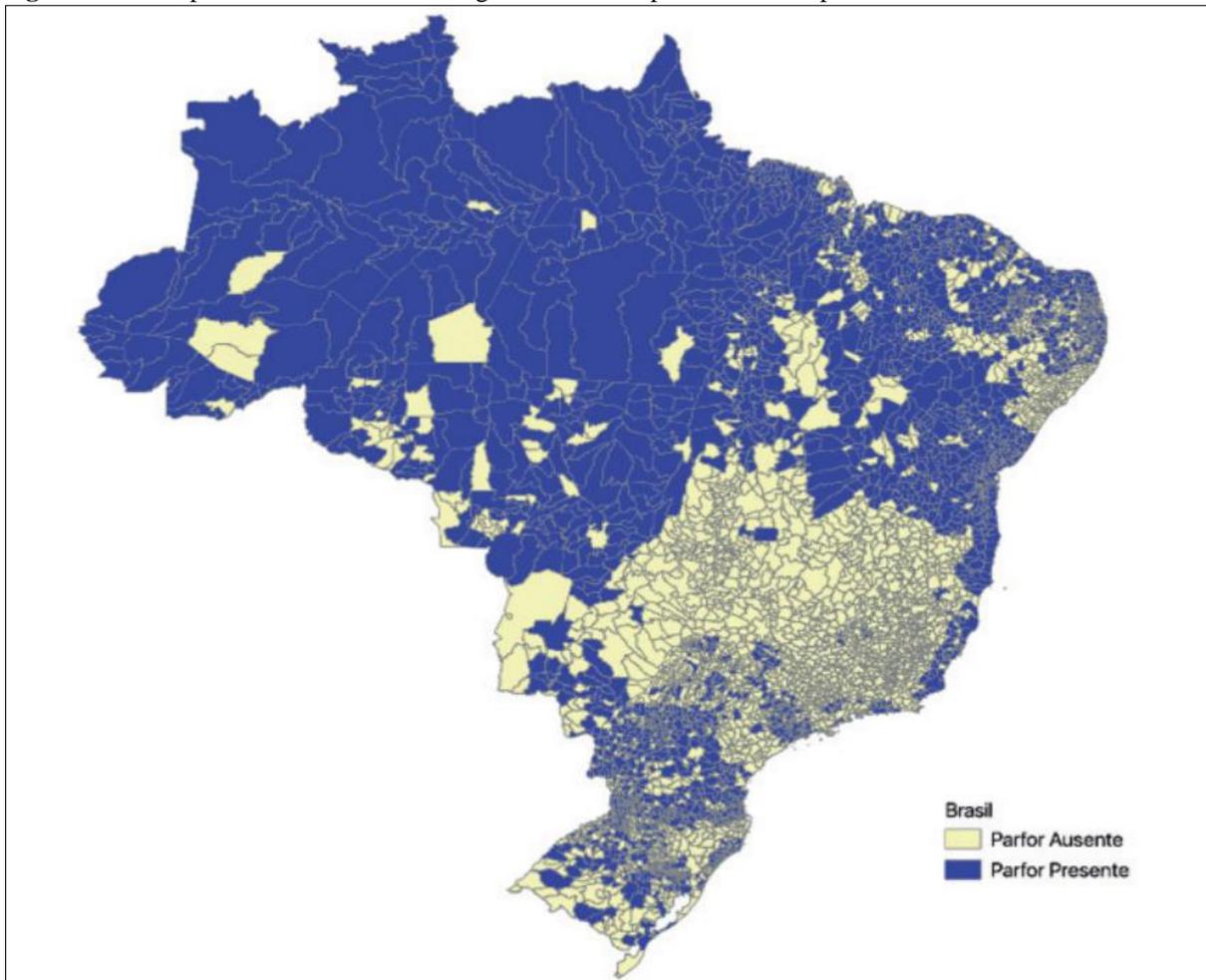
Nacionalmente após dez anos de instituição do PARFOR, a CAPES (2022) atualizou no Portal do MEC/CAPES os dados numéricos do programa desde o seu lançamento: turmas implantadas até 2022 – 3.043; cursistas matriculados no período de 2009 a 2022 – 100.408; turmas concluídas até 2021 – 2.892; turmas em andamento em agosto de 2022 – 153; professores cursando em agosto de 2022 – 7.400; instituições de Ensino Superior participantes – 104; municípios com turmas implantadas – 510; municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado) – 3.300 e Professores já formados – 60.780.

Com esse demonstrativo percebe-se que a formação de professores pelo PARFOR tem relevante índice de adesão apesar de dificuldades para implementação e manutenção do programa em algumas localidades como mencionada em Sorocaba. Pois, o caminho para tanto, depende do poder público local em aderir e dar assistência durante o curso tendo como foco formar professores com qualidade e valorização necessária do profissional em formação desde sua liberação para estudar a um espaço físico digno para o desenvolvimento das aulas, haja vista, que algumas IES não têm espaço físico suficiente para receber turmas do PARFOR e cabe nesse caso as Secretarias de Educação conceder uma sala de aula adequada.

Na Figura 1 temos o demonstrativo de regiões e municípios atendidos pela PARFOR: Percebe-se no Mapa que as regiões norte e nordeste demonstram um expressivo atendimento do PARFOR em seus estados e municípios condizente com o mencionado nos itens anteriormente sobre o PARFOR desde sua criação em 2009 até o longo período de sua implantação como política pública educacional.

No mapa do Brasil representado na Figura1 – o azul destaca as localidades atendidas pelo PARFOR em uma década do programa difundindo a formação continuada para os professores da Educação Básica em parceria com os entes federados.

Figura 1 – Mapa do Brasil com as regiões e município atendidos pelo PARFOR de 2009 até 2020



Fonte: Plataforma Capes de Educação Básica (2022).

No Estado do Amazonas, o PARFOR atua em parceria com o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), os cursos em licenciaturas ofertados são nas áreas de Ciências da Natureza, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Pedagogia, Sociologia, Arte, Letras e Matemática. No município de Itacoatiara, o PARFOR segundo dados da Secretaria Municipal de Educação tem adesão desde 2009, e atualmente tem turmas em andamento pela UFAM e UEA.

O PARFOR em dez anos de implementação formou 60.780 mil professores da educação básica no Brasil (CAPES, 2022). Sua adesão permanece e esta pesquisa desenvolvida no município de Itacoatiara-Amazonas teve como objetivo geral debater a implementação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas de educação, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e como objetivos específicos: analisar as contribuições e os desafios do PARFOR, verificar a evolução da formação de professores no processo da aplicabilidade do PARFOR em Itacoatiara-Amazonas e identificar

possíveis dificuldades encontradas por um grupo de professores no decorrer da formação continuada em serviço, em quais pontos específicos.

Para tanto, os aspectos metodológicos da pesquisa estão descritos no quarto capítulo em que dispõe sobre os métodos e instrumentos, caracterização do objeto da pesquisa, dados do PARFOR no município de Itacoatiara e Região e o perfil dos professores participantes da pesquisa.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia utilizada, contemplou o: adensamento da revisão bibliográfica de autores com publicações sobre formação inicial e continuada, assim como, sobre as políticas públicas educacionais sancionadas para atender a formação de professores no Brasil – PARFOR, no período de 2009 a 2019.

Segundo Lakatos; Marconi (2003) a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, publicadas ou gravadas. Nesse sentido, realizamos uma revisão documental e bibliográfica de textos que versam sobre a concepção, implementação e avaliação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, em publicações do MEC, além das plataformas Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para mapear artigos, dissertações e teses que tenham tratado do assunto no período entre 2009 e 2019.

Assim sendo, dividimos esse tópico em três subtópicos: métodos e instrumentos; caracterização do objeto de pesquisa e dados do PARFOR no município de Itacoatiara e região para descrever os caminhos percorridos para atingir os objetivos da pesquisa realizada no município de Itacoatiara-AM.

4.1 MÉTODOS E INSTRUMENTOS

Para obtenção de informações sobre a Formação de Professores no município de Itacoatiara sob o olhar dos professores da: educação infantil, ensino fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais - e EJA utilizamos, a princípio, a aplicação de questionário via Plataforma Google Forms, perfazendo um total 32 de professores efetivos e contratados pela Secretaria Municipal de Educação, bem como uma entrevista com o Dirigente Municipal de Educação e com os Coordenadores Gerais do PARFOR das Universidades parceiras do programa: Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A aplicação do questionário para os Professores e a entrevista com os Coordenadores do PARFOR e com o Dirigente Municipal de Educação foi aplicada no segundo quadrimestre de 2022. O questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa e os roteiros da entrevista com os Coordenadores do PARFOR das Universidades parceiras e com o Dirigente Municipal da Educação estão em anexo na APÊNDICE E, F e G respectivamente.

O contato com os professores para participarem da referida pesquisa deu-se mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação do município de Itacoatiara (SEMED), via ofício expedido pela pesquisadora solicitando a divulgação do tema pesquisado nas escolas municipais urbanas e em uma escola na zona rural situada na AM 010/km54. Para tanto, foi anexado ao ofício a Carta de Apresentação concedida pela FLACSO Brasil apresentando a Mestranda, bem como ressaltando a finalidade desse momento da pesquisa de campo.

A seleção dos professores participantes para responderem ao questionário na Plataforma Google Forms, teve como critério a priorização somente dos docentes que se formaram pelo PARFOR durante o período de 2009-2019.

Já a entrevista com a Secretária Municipal de Educação foi de forma remota com anuência no mesmo ofício expedido pela mestranda à SEMED, solicitando autorização para divulgação e participação dos professores na pesquisa sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Quanto às entrevistas com os Coordenadores do PARFOR das universidades, estas foram realizadas também de forma remota e ligação telefônica. Contudo, o contato com os referidos Coordenadores para a participação nesse momento da pesquisa de campo, foi expedido por documento via e-mail institucional - universidades com as informações sobre a pesquisa e solicitação de participação dos senhores coordenadores do PARFOR das Instituições de Ensino Superior (IES) mencionadas acima.

Para análise e comparação de dados quantitativos usamos o questionário aplicado aos Professores, à Coordenação Geral – UEA e UFAM e a Dirigente Municipal de Educação do município de Itacoatiara-AM. Assim como, dados quantitativos publicados por instituições ou órgãos que têm por finalidade publicar os resultados e números da Educação Brasileira provenientes dos entes federativos do Brasil. Dentre os quais focalizamos:

1. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2017) – Metas do PNE;
2. Censo escolar (2019) - Estado do Amazonas Censo da Educação Básica;
3. Censo escolar (2020-2021) – Secretaria Municipal de Educação do município de Itacoatiara-AM;
4. INEP (2020) - Brasil tem 1,4 milhões de professores graduados com licenciatura.

Como fonte documental enfatizamos a Constituição/1988; LDBEN – n.º 9394/96; PNFP/2009; portaria normativa n.º 09/2009 - PARFOR; PARFOR/2009-2019; PNE/2014-2024; censo escolar/2019 do Estado do Amazonas; censo escolar/2020-2021 da Secretaria Municipal de Educação/Itacoatiara-AM; Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEEAM); Plano Municipal de Educação (PME) do município de Itacoatiara-AM.

Para o levantamento de dados, leituras e fichamentos utilizamos os meses de fevereiro até outubro de 2022, e para a análise dos dados obtidos durante a pesquisa os meses de setembro, outubro e novembro.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A exposição de concepções sobre o PARFOR justifica a escolha por uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa com ênfase bibliográfica e documental, desde sua implementação em 30 de junho de 2009, Portaria Normativa n.º 9/MEC, visando “atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores de educação das redes públicas de educação básica” (MEC, 2009).

A pesquisa foi realizada em Itacoatiara, um município brasileiro localizado na Região Metropolitana de Manaus, no Estado do Amazonas. É a terceira cidade mais populosa do Estado, com 104.046 habitantes, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

A seguir, há na Figura 2 a foto aérea do município de Itacoatiara e na Figura 3 uma do mapa do Estado Amazonas destacando a localização do referido município (IBGE, 2021). Fundada em 1683 por padres jesuítas, a cidade é conhecida como Velha Serpa ou Cidade da Pedra Pintada. O topônimo Itacoatiara, na língua Tupi-Guarani, significa pedra pintada. Foi dada essa denominação ao local, em consequência da existência de inscrições gravadas em algumas pedras no rio defronte à atual cidade.

A cidade tem como cartão-postal a Avenida Parque, inaugurada em 1928, conhecida como “Túnel verde” e sedia o Festival da Canção de Itacoatiara (FECANI), considerado o maior evento de música da Região Norte do Brasil.

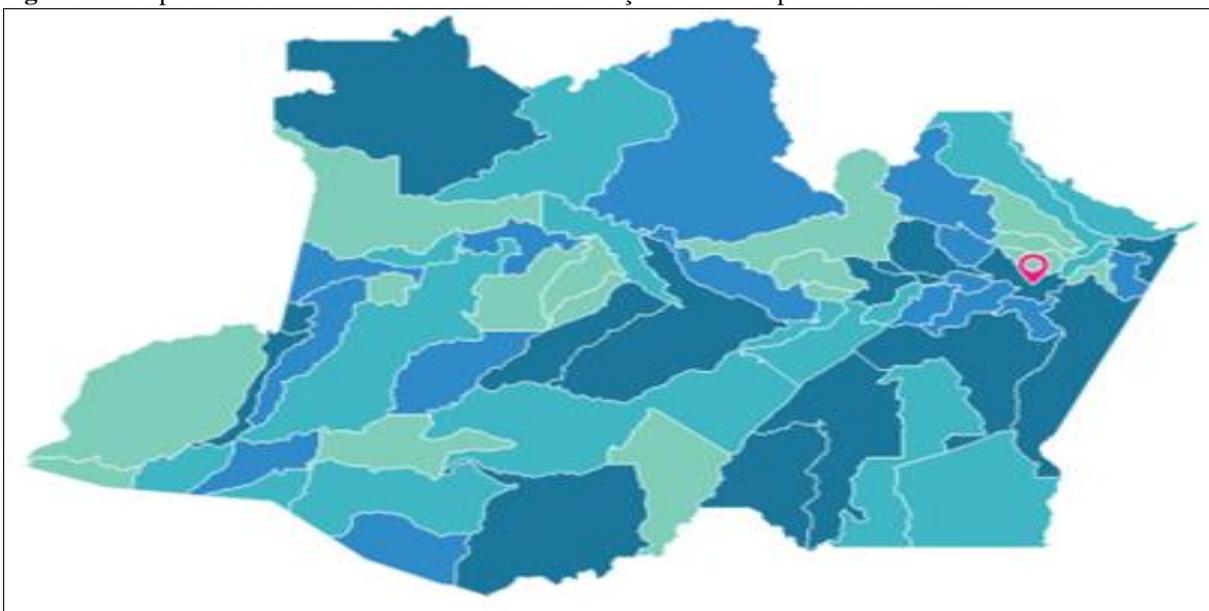
Itacoatiara possui o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do Amazonas, com R\$ 2,05 bilhões, de acordo com dados do IBGE de 2016. O município é considerado um dos maiores polos agropecuários do Brasil. Conta com um importante porto fluvial, responsável por uma abundância de transporte de cargas, sendo o segundo maior porto fluvial escoador do país, pois chegam diariamente cargas vindas de cidades como Belém, Cuiabá, Manaus e Santarém. O município de Itacoatiara destaca-se também em ser o maior produtor de abacaxi do Estado do Amazonas.

Figura 2 – Foto aérea do Município de Itacoatiara-AM



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021).

Figura 3 - Mapa do Estado do Amazonas com a localização do município de Itacoatiara



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021).

O município ocupa uma área de 8.891,906 km², representando 0.5661% do Estado, 0.2308% da Região Norte e 0.1047% de todo o território brasileiro. Desse total, 13,5 km² estão em perímetro urbano. Possui uma temperatura média anual mínima de 25 °C e de 32 °C como média máxima.

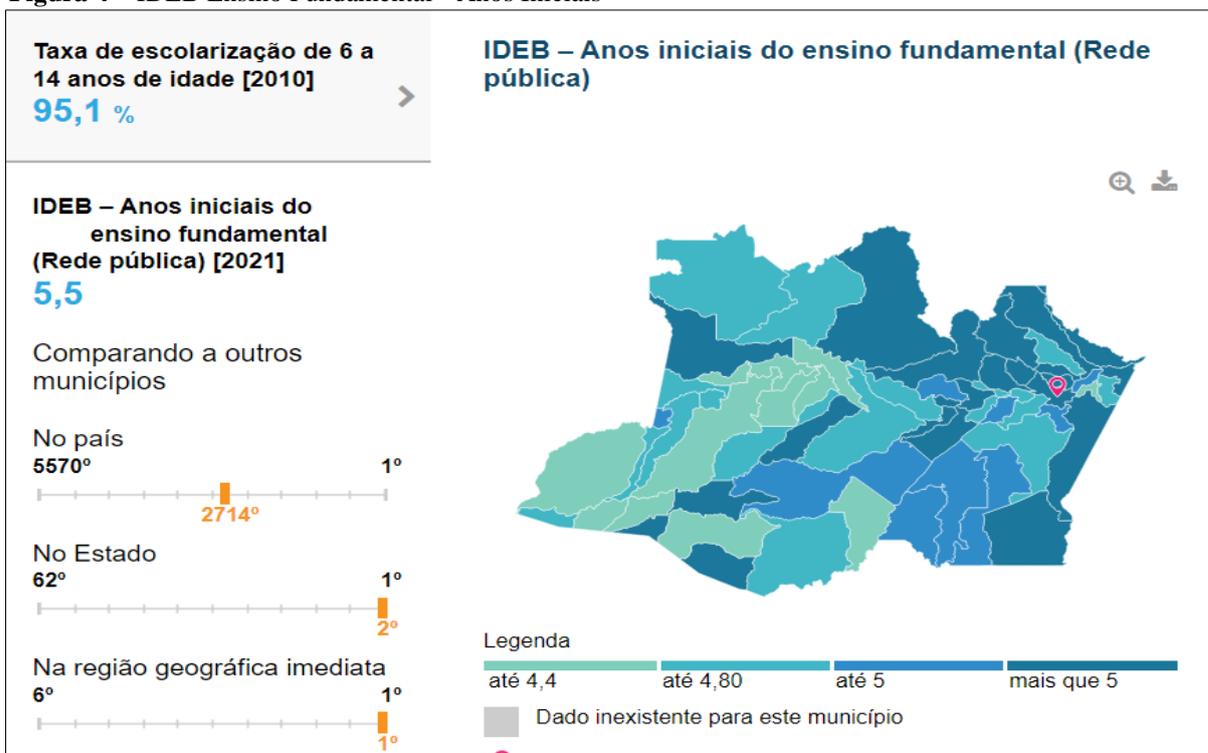
Segundo o site cidades IBGE (2021), Itacoatiara possui 129 escolas municipais – 119 têm turmas de educação infantil e 10 de ensino médio. Alunos matriculados 18.537, sendo 3.683 na educação infantil, 14.854 no ensino fundamental e 6.269 no ensino médio. Quanto ao número

de docentes: 218 na educação infantil, 1.038 no ensino fundamental: 548 anos iniciais – 580 anos finais e 275 no ensino médio. No ensino superior, o município possui o campus da Universidade do Estado do Amazonas (UEA); da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), além de várias faculdades privadas.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), o IBGE (2021), aponta média 5,5 nos anos iniciais: ficando em 2º lugar no estado Amazonas e o 1º lugar entre os seis municípios com média acima de 5 e nos anos finais atingiu a média 4,7 ficando em 9º lugar no estado e 3º lugar entre os municípios da Região Metropolitana de Manaus. No *ranking* nacional os anos iniciais encontram-se na posição 2714º e os anos finais na 2824º, em comparação a outros municípios.

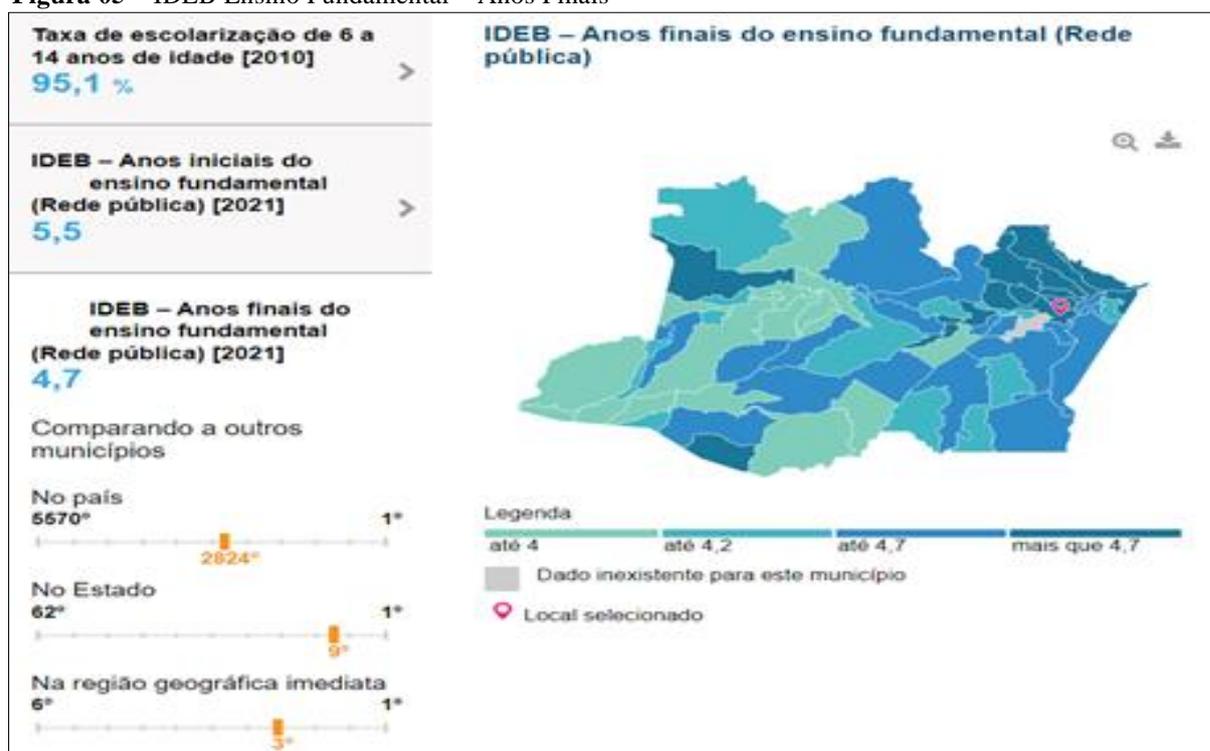
Nas Figuras 4 e 5 estão o IDEB do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e nos Anos Finais conforme relato acima quanto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Estado do Amazonas.

Figura 4 – IDEB Ensino Fundamental - Anos Iniciais



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021).

Figura 05 – IDEB Ensino Fundamental – Anos Finais



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

4.3 DADOS DO PARFOR NO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA E REGIÃO

No Estado do Amazonas, o PARFOR atua em parceria com o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), oferecendo cursos de graduação nas áreas de: ciências, física, química, biologia, história, geografia, filosofia, pedagogia, sociologia, arte, letras e matemática.

No município de Itacoatiara, o PARFOR segundo dados da Secretaria Municipal de Educação tem adesão desde 2009. Em 07 de janeiro de 2019, iniciou-se as aulas do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em mais um ciclo de formação continuada na UFAM e UEA. O município conta com o maior número de turmas de todo Estado do Amazonas no referido ano, ao todo são 07 turmas que estão formando professores nas áreas de linguagens, ciências humanas, ciências biológicas e matemática.

Pela UFAM (2022) os cursos em andamento estão em 15 municípios: Itacoatiara (Matemática); Uarini (Geografia); Humaitá (História); Santo Antônio do Içá (História); Borba (Letras/Inglês e Pedagogia); Santa Isabel do Rio Negro (Letras/português); Tonantins (Letras/português); Alvarães (Pedagogia); Barreirinha (Pedagogia); Benjamin Constant (Pedagogia); Fonte Boa (Pedagogia); Itamarati (Pedagogia); Juruá (Pedagogia) e Urucará (Pedagogia).

A Universidade do Estado do Amazonas (2022) está oferecendo no município de Itacoatiara graduação em: letras/língua portuguesa, pedagogia, história e geografia.

Segundo as pesquisadoras Machado; Ferreira e Azevedo (2019) o IFAM tem o PARFOR em seu plano de desenvolvimento institucional desde sua primeira versão, na capital amazonense e posterior a outros municípios, no início foram disponibilizadas poucas turmas em comparação com as universidades públicas do Estado, conforme tabela produzida pelas autoras: em Manaus, em 2010, 2013, 2014 e 2016, foram formados nesse período 65 acadêmicos com segunda licenciatura em Ciências Biológicas. Também em segunda licenciatura o curso de Física que graduou 39 no período 2013-2014-2016; segue com formação em segunda licenciatura no curso de Matemática em 2013-2014, com 26 formaturas; em Química em 2014, 18 e em 2016, 15 graduados em Ciências Biológicas na primeira licenciatura e no município de Tabatinga, formaram 15 graduados em Física na primeira licenciatura. O Quadro 1 demonstra que a partir de 2016, foram oferecidas vagas em Manaus e os professores cursistas são oriundos dos municípios de Fonte Boa, Beruri, Novo Aripuanã, Nova Olinda do Norte, Borba, Caapiranga, Itacoatiara – Comunidade Novo Remanso e do Rio Preto da Eva.

Quadro 1 – Cursos do PARFOR ofertados pelo IFAM/2010-2016

Municípios	Cursos	Ano	Qde. de turmas	Ingressantes	Formados	Concludentes em 2019
Manaus	Segunda Licenciatura em Ciências Biológicas	2010	01	20	17	
		2013	01	16	16	
		2014	01	15	10	
		2016	01	35	22	
	Segunda Licenciatura em Física	2013	01	15	12	
		2014	01	15	11	
		2016	01	22	16	
	Segunda Licenciatura em Matemática	2013	01	18	14	
		2014	01	15	12	
	Segunda Licenciatura em Química	2014	01	18	18	
Licenciatura em Ciências Biológicas	2016	01	28	---	19	
Tabatinga	Licenciatura em Física	2016	01	25	---	15
Total			12	242	148	34

Fonte: Machado; Ferreira; Azevedo (2019).

No semestre de 2022, o IFAM abriu Chamada Pública n.º 02/2022 para seleção de professores cursistas no âmbito do PARFOR/IFAM em segunda licenciatura, para os cursos de

Licenciatura em Ciências Biológica, Matemática, Química e Física, as turmas serão atendidas nos municípios polos, com sede do IFAM: Itacoatiara, Coari e Manacapuru. São 480 vagas distribuídas nas cidades polos, sendo 40 cursistas por turma. Destacamos como ponto positivo o atendimento nas cidades polos, pois facilita a locomoção dos futuros acadêmicos dos municípios circunvizinhos que até então teriam que ir a capital do Amazonas para estudar.

Polo Itacoatiara atende cursistas dos municípios: Silves, Itapiranga, Urucará, Nova Olinda do Norte e São Sebastião do Uatumã. Silves e Itapiranga têm acesso tanto terrestre (120 km) quanto fluvial, os demais somente fluvial.

Ressalta-se que serão dois anos e meio de curso, iniciando em janeiro de 2023 e tendo seu encerramento em janeiro de 2025. As aulas acontecerão nos meses de janeiro e junho de segunda a sábado.

4.4 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

São professores estatutários e contratados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no ano vigente, ministram aulas na Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e na Educação de Jovens Adultos do Ensino Fundamental em escolas localizadas na sede do município quanto em escolas do campo com carga horária de: 20h, 25h, 40h ou 60h.

São docentes graduados pelo PARFOR desde sua instituição no município em 2009 – Portaria Normativa n.º 9, com primeira e segunda licenciatura.

Segundo o Censo Escolar (2021) a SEMED conta com 454 professores nos Anos iniciais e 437 nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NOS QUESTIONÁRIOS E NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Segue abaixo os resultados e análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os Coordenadores Gerais do PARFOR das universidades públicas no município de Itacoatiara-AM e com a Secretária Municipal de Educação, bem como, o questionário aplicado aos professores participantes de pesquisa da rede pública de ensino que formaram pelo PARFOR em primeira ou segunda licenciatura.

5.1 COORDENAÇÃO GERAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)

Segundo o portal da Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROEG, 2021) da Universidade Federal do Amazonas, o PARFOR tem como estrutura: coordenação Institucional, coordenação de Curso, coordenação local e professores formadores. A coordenação institucional e de curso são compostas por funcionários da UFAM, quanto aos professores formadores, a maioria são do quadro funcional da universidade e os coordenadores locais residem nos municípios e são professores efetivos das Secretarias de Educação.

A coordenadora geral do PARFOR UFAM no portal da PROEG, Heloísa Borges (2021) ressalta que em dez anos de funcionamento, o PARFOR no Amazonas atendeu 43 municípios dos 62 do Estado, perfazendo um total de 967 professores em serviço. Assim sendo, nesse período o programa já ofertou mais sete mil matrículas, em diversas licenciaturas atendendo a demanda dos municípios conforme a necessidade de cada um.

Em resposta a entrevista a Coordenação institucional do PARFOR UFAM, enfatizou que em 2022, a instituição tem em andamento turmas em 14 municípios com os seguintes cursos e seus respectivos quantitativos como demonstra as Tabelas 1 e 2.

Ao analisar a tabela que apresenta a distribuição dos municípios e dos cursos em andamento pela UFAM, é possível notar que Borba é o único município com dois cursos em andamento, que é Língua Inglesa e Pedagogia. Além disso, destaca-se o número significativo de estudantes matriculados no curso de Pedagogia nos municípios.

O curso de Pedagogia oferecido pelo PARFOR UFAM está distribuído em oito dos quatorze municípios atendidos, totalizando um significativo quantitativo de cursistas nessas localidades.

Tabela 1 – Número de Municípios e Cursos – PARFOR UFAM

MUNICÍPIOS	CURSOS
Itacoatiara	Matemática
Uarini	Geografia
Humaitá	História
Santo Antônio do Içá	História
Borba	Letras - Língua Inglesa
	Pedagogia
Santa Isabel do Rio Negro	Letras - Língua Portuguesa
Tonantins	Letras - Língua Portuguesa
Alvarães	Pedagogia
Barreirinha	Pedagogia
Benjamin Constant	Pedagogia
Fonte Boa	Pedagogia
Itamarati	Pedagogia
Juruá	Pedagogia
Urucará	Pedagogia

Fonte: Coordenação Institucional PARFOR UFAM (2022).

Tabela 2 - Quantitativo geral de Cursistas por curso - PARFOR UFAM

CURSOS	QUANTITATIVO
Matemática	20
Geografia	49
História	75
Letras - Língua Inglesa	48
Letras - Língua Portuguesa	94
Pedagogia	368
Total	654

Fonte: Coordenação Institucional PARFOR UFAM (2022).

A partir de 2023, a política para ministrar aulas pelo PARFOR UFAM será mediante processo seletivo simplificado e para tanto, a PROEG divulgou o Edital 043/2022, para seleção de docentes para atuarem nos semestres de 2023 no âmbito do PARFOR. Segundo o Edital estão aptos a participarem da seleção simplificada os docentes do quadro funcional da UFAM ou professores efetivos das Secretarias de Educação, que atendam o previsto nos

Artigos 43 e 44 da Resolução n.º 034/CEG/CONSEPE, de 25 de outubro de 2022. E a previsão da coordenação é que até fevereiro de 2023, seja publicado Edital para a seleção para coordenador local, dessa forma não caberá mais às Secretarias de Educação a seleção para a referida coordenação local (PROEG, 2022).

5.2 COORDENAÇÃO GERAL - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA)

A Universidade do Estado Amazonas é uma instituição pública, autônoma em sua política educacional. Segundo o portal institucional da UEA, as atividades acadêmicas tiveram início no dia 3 de agosto de 2001 e, em 30 de junho de 2005, foi realizada a formatura da primeira turma, com 7.150 alunos do curso Normal Superior do Programa de Formação de Professores (PROFORMAR) - um projeto vencedor do prêmio, Objetivos do Milênio e apontado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como modelo a ser seguido por outros países. Política pública educacional mencionada pela pesquisadora (2022) no tópico 1.3 Políticas públicas de formação de professores no Brasil. A UEA disponibiliza atualmente, “286 cursos, sendo 64 regulares e 22 de oferta especial”, onde inclui o PARFOR, e 68 cursos contabilizados por nomenclatura”. Ainda oferta “64 cursos de pós-graduação Lato Sensu e 15 Stricto Sensu” (PORTAL UEA, 2022).

Quanto as informações sobre o PARFOR no período de 2009-2019 a pesquisadora encaminhou para a Coordenação Geral do PARFOR UEA documento solicitando dados sobre a formação continuada pelo programa no município de Itacoatiara, porém até o fechamento da pesquisa não obtivemos devolutiva sobre a formação de professores pela UEA conforme documentos encaminhados por e-mail e aplicativo de mensagens dispostos nos APÊNDICES C, D, E.

Em setembro de 2022, a Universidade publicou o Processo Seletivo Simplificado para 647 vagas, nos cursos de primeira licenciatura em Ciências da Religião, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, Letras – Língua Portuguesa, Pedagogia e Pedagogia Intercultural Indígena e, nos cursos de segunda licenciatura em Geografia, História e Letras – Língua Inglesa (EDITAL n.º 101/2022-UEA). As inscrições são prévias na Plataforma CAPES pelos professores e depois validadas pela Secretaria Municipal de Educação. O município de Itacoatiara não consta para início de turmas pelo PARFOR em 2023. Conforme demonstra o Anexo I do Edital no Quadro 2 cursos do PARFOR UEA oferecidos por município em 2023.

Quadro 2 – Cursos do PARFOR UEA oferecidos por Município em 2023.

CURSOS	LOCALIDADES	Nº DE TURMAS	Nº DE VAGAS
Licenciatura em Ciências da Religião (1ª licenciatura)	Manaus	1	33
Licenciatura em Ciências Biológicas (1ª licenciatura)	São Gabriel da Cachoeira	1	40
Licenciatura em Educação Física (1ª licenciatura)	Caapiranga	1	40
	Urucará	1	40
Licenciatura em Física (1ª licenciatura)	Urucará	1	40
Licenciatura em Geografia (1ª licenciatura)	Manacapuru	1	34
	São Gabriel da Cachoeira	1	40
Licenciatura em Geografia (2ª licenciatura)	São Sebastião do Uatumã	1	25
Licenciatura em História (2ª licenciatura)	Autazes	1	50
	Manacapuru	1	33
Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa (1ª licenciatura)	São Gabriel da Cachoeira	1	40
Licenciatura em Letras-Língua Inglesa (2ª licenciatura)	Presidente Figueiredo	1	40
Licenciatura em Pedagogia (1ª licenciatura)	Carauari	1	40
	São Gabriel da Cachoeira	1	40
	Tapauá	1	40
Pedagogia Intercultural Indígena (1ª licenciatura)	Manaus	1	32
	Tefé	1	40

Fonte: Edital 101/2022-UEA (2022).

O Quadro 2 mostra que cada um dos municípios contemplados terá uma turma de segunda licenciatura, com variação de 25 a 50 vagas. O município de São Sebastião da Cachoeira oferecerá o menor número de vagas, com 25 disponíveis para o curso de Geografia. Por outro lado, o município de Autazes terá a maior oferta de vagas, com o curso de História em segunda licenciatura disponibilizando o maior número de vagas.

A estrutura organizacional do PARFOR UEA é como nas demais instituições formadoras: coordenação institucional ou coordenação geral; coordenação de curso, professor formador; coordenação local e professores cursistas. A coordenação local do PARFOR é a pessoa que

viabiliza no município a organização e acompanhamento dos cursos e turmas conforme deliberação da coordenação geral e coordenação de curso e deve ser funcionário efetivo da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com informações da Coordenadora Local do PARFOR UEA (2022) no município de Itacoatiara, atualmente estão em andamento cinco cursos de segunda licenciatura: letras - língua portuguesa, pedagogia, história e geografia. A Tabela 3 apresenta os quantitativos de turmas e professores cursistas desses cursos.

Tabela 3 – Cursos, turmas e número de Cursistas PARFOR UEA

CURSOS	Nº DE TURMAS	Nº DE CURSISTAS
Geografia	01	10
História	01	26
Pedagogia	01	30
Letras - Língua Portuguesa	02	41
Total	05	107

Fonte: Coordenadora Local PARFOR UEA (2022).

Segundo a Coordenadora local as turmas são atendidas em salas de aula cedidas pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). A Universidade do Estado do Amazonas não possui espaço físico para comportar as turmas do PARFOR concomitante às atividades das turmas em período regular. Para tanto, seria necessário, ampliação do campus da UEA no município de Itacoatiara.

A coordenadora local ressalta que as turmas de História e Letras - Língua Portuguesa têm previsão de conclusão em março de 2023, enquanto as turmas de Geografia e Pedagogia encerrarão em julho do mesmo ano. É importante destacar que esses cursos são de segunda licenciatura. Após a conclusão desses cursos, o município não contará com novas turmas pelo PARFOR no próximo ciclo de formação de professores, com início em 2023, conforme indicado no Quadro 02 - Cursos do PARFOR UEA oferecidos por Município em 2023.

5.3 ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Para a Secretária Municipal de Educação foram 15 perguntas descritas no roteiro de entrevista e encaminhadas no corpo do documento protocolado na SEMED em 28 de junho de 2022. Nesse período no município estava em atendimento remoto devido à alta dos casos da COVID-19. Assim, ficou acordado que o roteiro seria respondido e encaminhado por e-mail ou por aplicativo de mensagens.

Até o fechamento da análise e discussão dos resultados da pesquisa não obtivemos resposta quanto aos questionamentos no roteiro de entrevista para a Secretária Municipal de

Educação, protocolado, em 28 de junho de 2022. Inicialmente obteve-se como informação pela Secretária de Educação e do Assessor de Gabinete que o documento protocolado foi encaminhado ao Departamento de Gestão Educacional para despacho conforme solicitado no documento pela pesquisadora em anexo APÊNDICE G.

Porém, como ressaltado pela Coordenação Institucional do PARFOR UFAM, em Itacoatiara, tem uma turma – Licenciatura em matemática, primeira licenciatura, perfazendo um total de 20 professores cursistas.

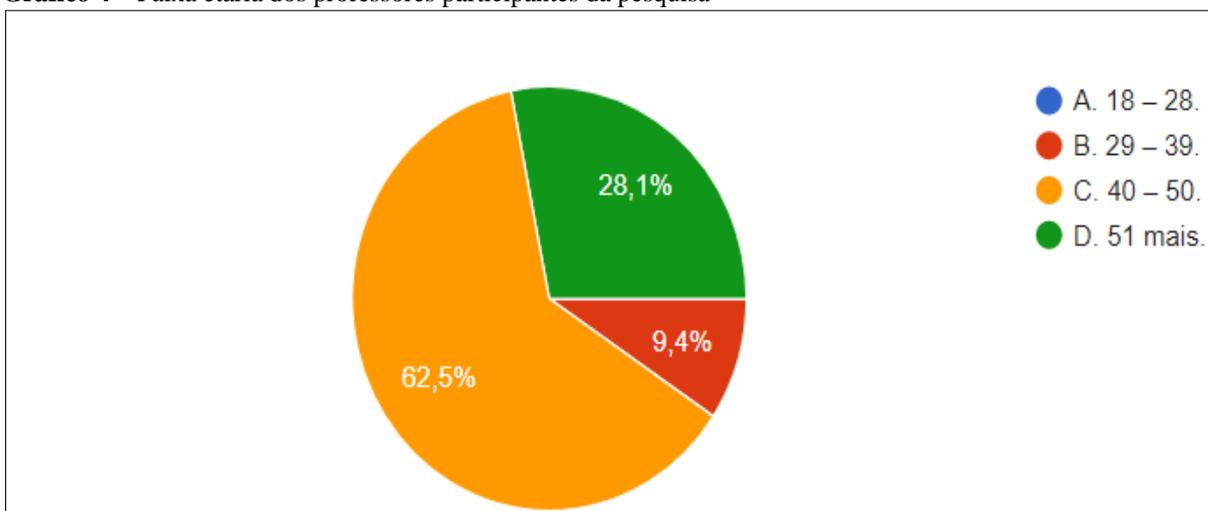
E pela coordenação local do PARFOR UEA, em Itacoatiara, estão em execução os cursos: letras – língua portuguesa, pedagogia, história e geografia, tendo um total de 107 professores cursistas cursando a segunda licenciatura.

A referida pesquisa intitulada PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas na formação de professores do município de Itacoatiara-Amazonas é de interesse público uma vez que salienta sobre a importância da Política Pública Educacional PARFOR e expõe os desafios enfrentados pelos professores cursistas, bem como base para um plano de governo municipal concernente as dificuldades levantadas pelos protagonistas da formação continuada em serviço no município.

Tais desafios e contribuições serão expostas no próximo subtópico que discorre sobre os dados e análise dos resultados sob a visão dos professores cursistas que formaram pelo PARFOR que responderam ao questionário pela Plataforma Google Forms disponibilizado pela pesquisadora.

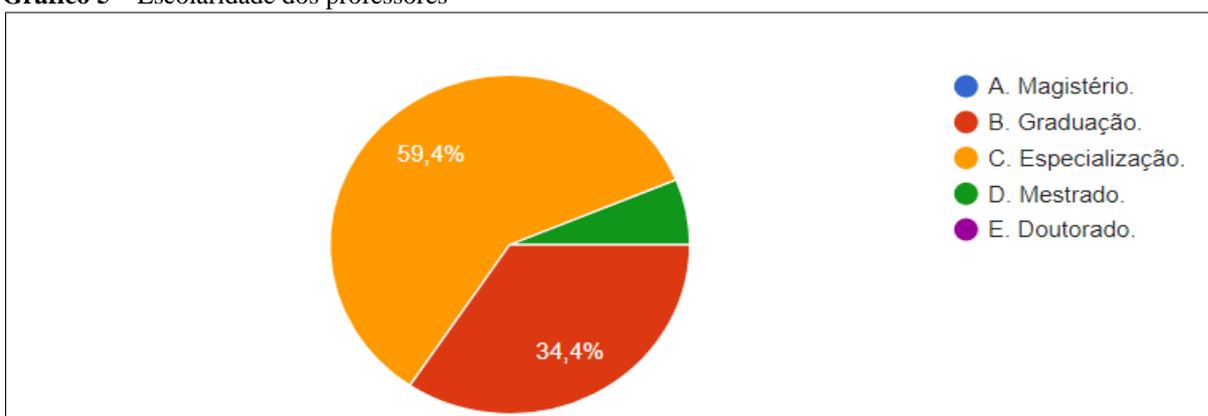
5.4 RESULTADO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram onze questões aplicadas aos trinta e dois professores e professoras que participaram da pesquisa intitulada ‘PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas para a formação de professores no âmbito do município de Itacoatiara – Amazonas’, por meio da Plataforma Google Forms, onde foi disponibilizado o link para acesso ao questionário nos grupos de aplicativo de mensagens das escolas na Sede do município de Itacoatiara-AM e em uma escola do campo localizada na Rodovia AM-010 - Vila de Lindóia, km 94. Segue a análise e discussão dos dados do questionário aplicado aos Professores. No Gráfico 4 o primeiro questionamento foi quanto a faixa etária dos professores.

Gráfico 4 – Faixa etária dos professores participantes da pesquisa

Fonte: Pesquisadora (2022).

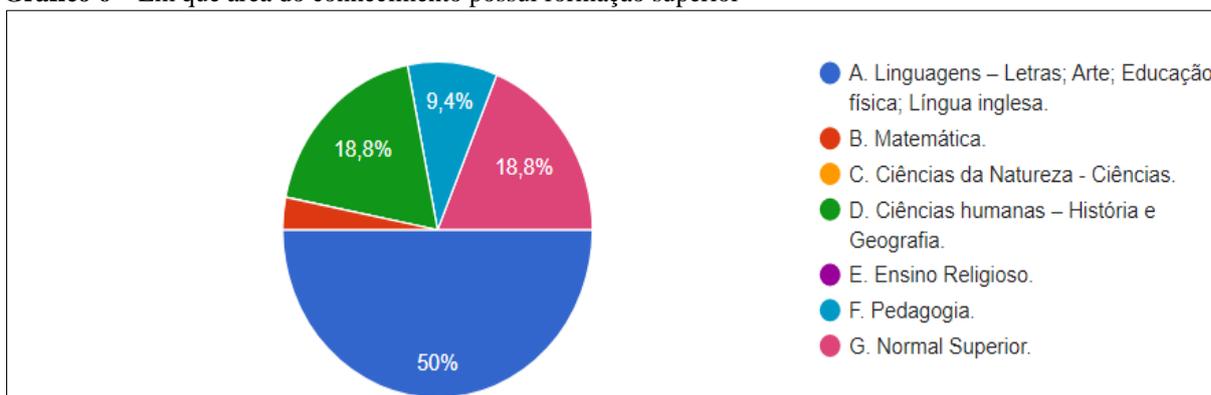
A primeira pergunta diz respeito à faixa etária dos professores que participaram da pesquisa e mostra que 20 (62,5%) professores estão entre os 40-50 anos, 9 (28,1%) com 51 mais, 3 (9,4%) encontram-se na idade entre 29-39 e não tivemos nenhum na faixa etária de 18-28. O referido demonstrativo sinaliza para um certo número de professores que estão caminhando para a aposentadoria e cabe a gestão educacional do município planejamento para que a formação de professores continue no município de Itacoatiara-AM. Já o Gráfico 5 nos mostra a escolaridade dos professores.

Gráfico 5 – Escolaridade dos professores

Fonte: Pesquisadora (2022).

Quanto à escolaridade onde os participantes tinham que marcar a maior titularidade, 19 (59,4%) dos 32 professores possuem especialização, 11 (34,4%) somente graduação, 2 (6,3%) tem mestrado e não temos nenhum com doutorado.

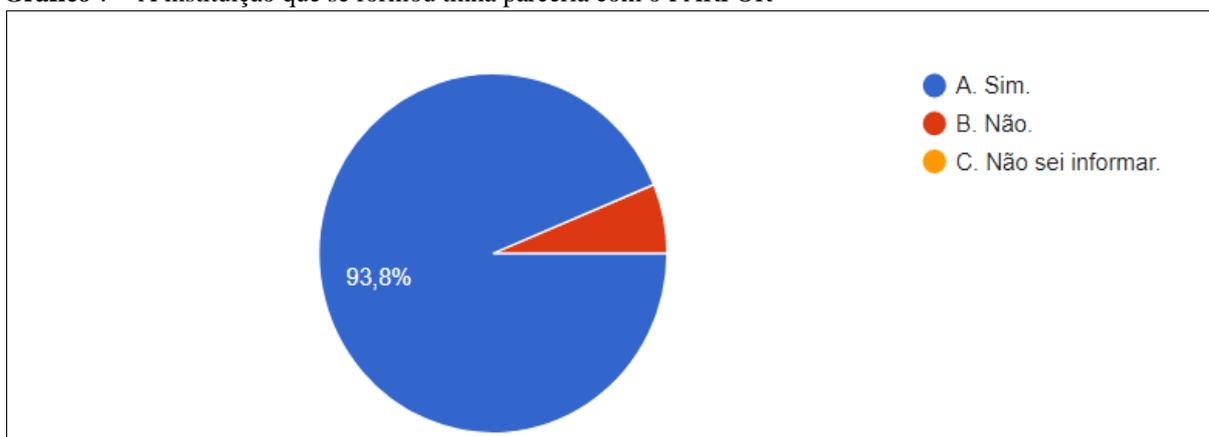
O Gráfico 6 demonstra em que área do conhecimento os professores entrevistados possuem formação superior.

Gráfico 6 – Em que área do conhecimento possui formação superior

Fonte: Pesquisadora (2022).

Quando indagados quanto a área que possuem graduação, 50% dos entrevistados, ou seja, 16 professores responderam que tem formação superior na área de linguagens, 6 (18,8%) em ciências humanas, 6 (18,8%) no curso normal superior, 3 (9,4%) em pedagogia, 1 (3,1%) em matemática e em ciências naturais e ensino religioso não tivemos professores com essa formação.

Em demonstração no Gráfico 1, a faixa etária dos participantes aponta que 62,5% estão entre 40-50 anos, índice para que a gestão em educação do município comece a elaborar estratégias para suprir as futuras necessidades de profissionais, promovendo engajamento para formação de professores pelo PARFOR no município de Itacoatiara. No Gráfico 7 os professores responderam quanto à parceria da instituição formadora com o PARFOR.

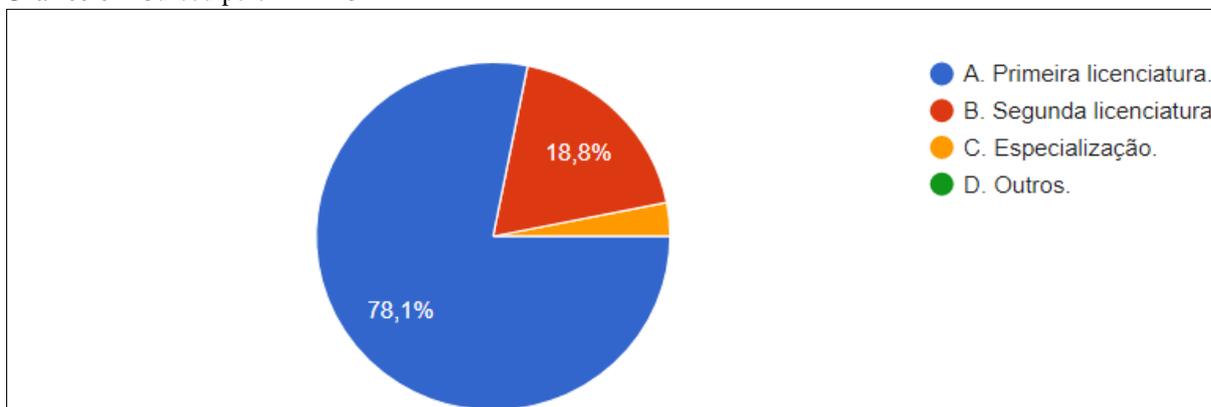
Gráfico 7 – A instituição que se formou tinha parceria com o PARFOR

Fonte: Pesquisadora (2022).

Em Itacoatiara, temos duas Universidades públicas e ambas aderem à formação de professores pelo PARFOR. Assim sendo, justifica que dos 32 entrevistados, 93,8% afirmaram que a instituição onde concluíram a graduação tinham vínculo com o Programa Nacional de

Formação de Professores da Educação Básica. O Gráfico 8 os entrevistados responderam se cursaram pelo PARFOR a primeira ou segunda licenciatura.

Gráfico 8 – Cursou pelo PARFOR

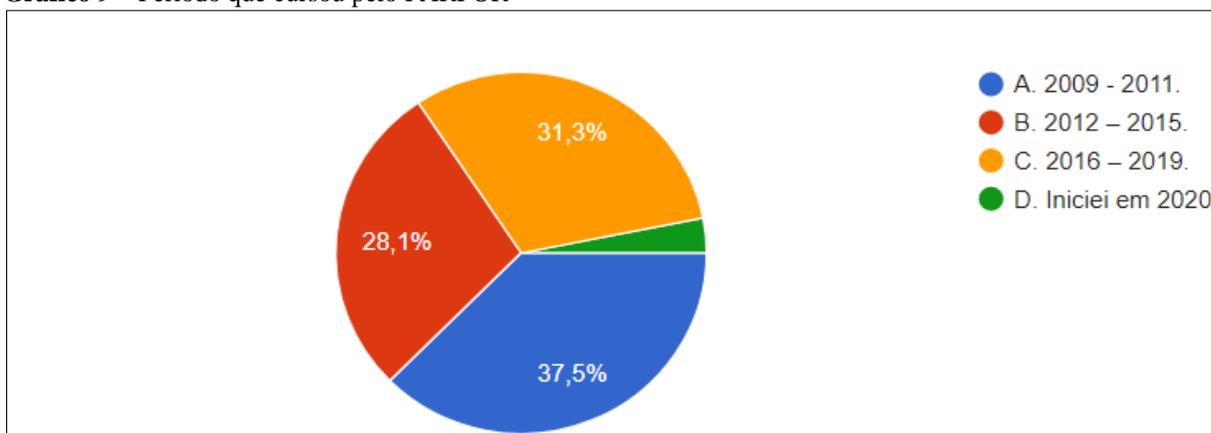


Fonte: Pesquisadora (2022).

O grupo de 32 professores participantes responderam que cursaram pelo PARFOR: Primeira licenciatura, 78,1% - 25 professores, 18,8% registrados em segunda licenciatura – 6 professores e 3,1% - 1 professor cursou Especialização. Partindo do pressuposto que a segunda licenciatura é destinada para adequar a formação conforme a disciplina que o professor ministra aula ou está lotado por afinidade. Ou, ainda, por falta de professor na área do conhecimento para determinada unidade de ensino em uma localização de difícil acesso que o professor disponível more na comunidade.

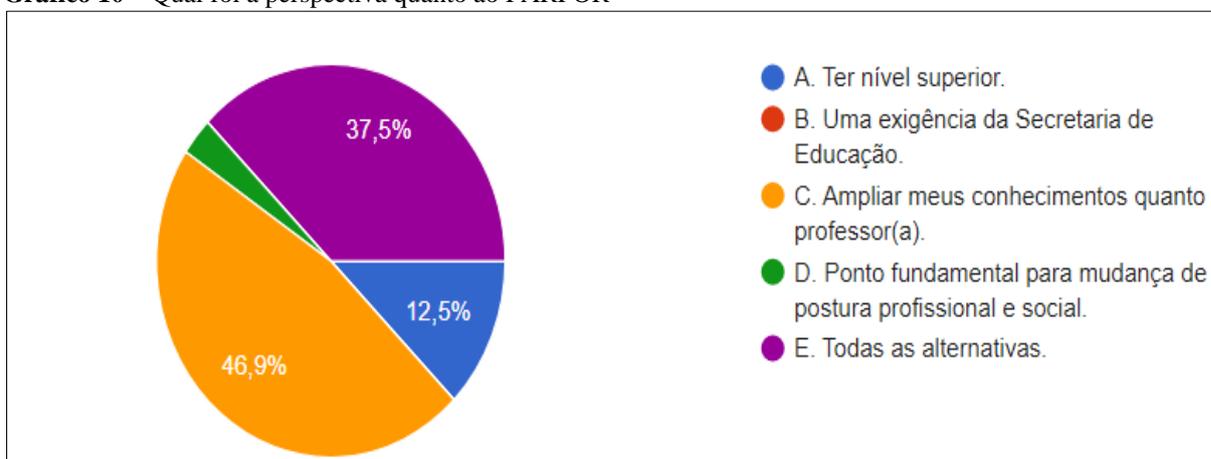
Mais uma questão a ser levada em consideração para a adesão ao PARFOR: um levantamento situacional da necessidade de profissional e disciplina por localização geográfica das escolas que compõem o sistema de ensino. Além de, liberar esse professor para cursar o PARFOR nos períodos descritos no Edital publicado pelo programa.

Interessante ressaltar também a sinalização de que está acontecendo no município a adequação da escolaridade dos professores para ministraram aula conforme formação superior. Já o Gráfico 9 mostra o período que cursaram o PARFOR desde sua implementação no município de Itacoatiara-Amazonas em 2009.

Gráfico 9 – Período que cursou pelo PARFOR

Fonte: Pesquisadora (2022).

Dos professores entrevistados, 12 (37,5%) cursaram o PARFOR na primeira versão do programa no município, 9 (28,1%) na segunda demanda, 10 (31,35) na terceira e 1 (3,1%) iniciou recentemente. Relevante quadro quanto a adesão do Programa no município pesquisado, nota-se a disposição na formação de professores obedecendo a LDB n.º 9394/96. O Gráfico 10 nos mostra quanto a perspectiva dos professores em cursar o PARFOR.

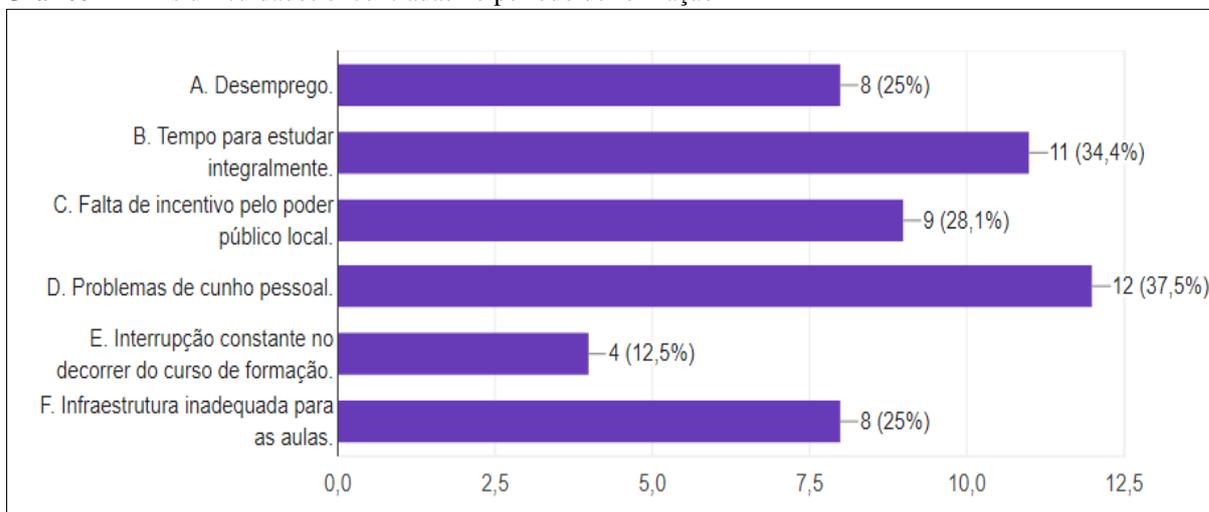
Gráfico 10 – Qual foi a perspectiva quanto ao PARFOR

Fonte: Pesquisadora (2022).

Quanto à perspectiva ao PARFOR, 15 (46,9%) dos professores entrevistados foram à opção C – “Ampliar meus conhecimentos quanto professor(a)”, nenhum dos participantes assinalou a opção B que enfatiza ser uma exigência da Secretaria de Educação, ou seja, uma exigência da LDB/9394/96, 12,5% que corresponde a 4 professores, disseram que “Ter um nível superior”, 1 (3,1%) respondeu à opção D e 12 (37,5%) opinaram em – “Todas as alternativas”, onde se percebe a consciência de ser uma exigência legal para ter nível superior para ministrar aulas, além de adquirir mudança de postura profissional e social importante para

a formação de cidadãos ativos na sociedade. No Gráfico 11 os entrevistados apontaram as dificuldades encontradas no período de formação.

Gráfico 11 – As dificuldades encontradas no período de formação



Fonte: Pesquisadora (2022).

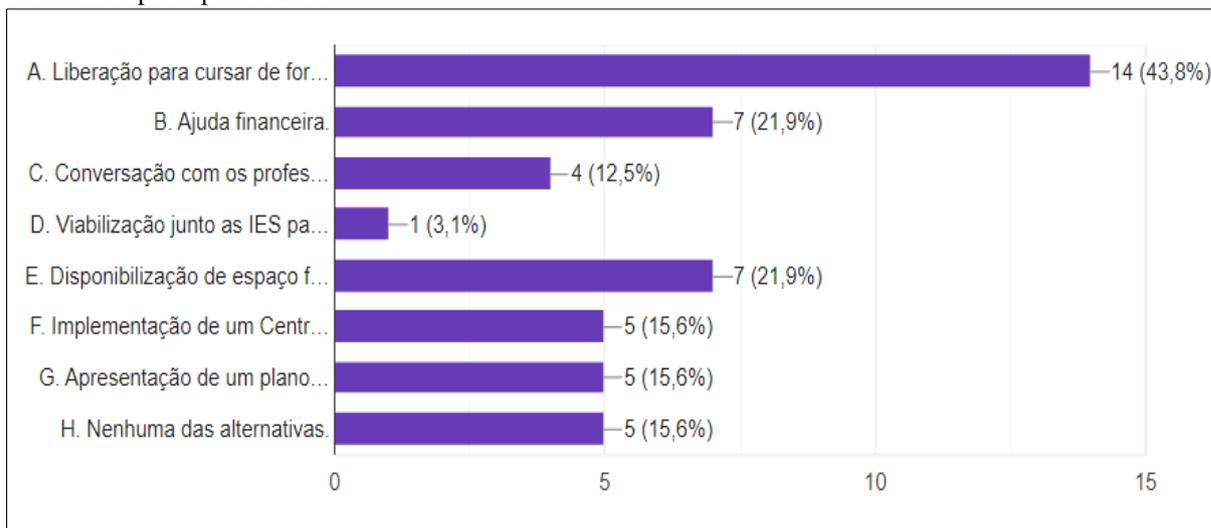
Ressaltamos que nessa questão os professores participantes podiam assinalar mais de uma alternativa.

Quando indagados quanto às dificuldades encontradas no decorrer dos estudos, a opção C – “Problemas de cunho pessoal” foi assinalada por 12 (37,5%) dos 32 participantes da pesquisa, a segunda opção mais escolhida foi a B - 11 (34,4%) dos entrevistados destacaram a falta de “Tempo para estudar integralmente”, 28,1% - 9 professores ressaltaram, “Falta de incentivo do poder público local”, 8 (25%) sinalizaram para as alternativas A e F – “Desemprego e Infraestrutura inadequada para as aulas” e 4 (12,5%) entrevistados disseram “Interrupção constante no decorrer do curso de formação” ter sido umas das dificuldades encontradas.

Apesar do PARFOR ter uma legislação com os objetivos e o que cabe de responsabilidade para cada Ente Federal que o adere, ainda presenciamos resistência quanto a liberação dos professores para cursarem o programa conforme cronograma previamente divulgado em Edital com publicidade e transparência.

Quando exposto “Infraestrutura inadequada para as aulas”. É uma situação que ocorre quando a instituição formadora não tem espaço disponível em sua estrutura física para comportar as turmas do PARFOR, ficando assim, a responsabilidade da Secretaria de Educação viabilizar esse espaço para efetivação das aulas. Geralmente, funcionam em salas de aula das escolas da rede de ensino. O Gráfico 12 demonstra as deliberações da SEMED para minimizar as dificuldades apontadas pelos professores cursistas.

Gráfico 12 – As deliberações (ações) tomadas pela SEMED para minimizar o impacto das dificuldades encontradas pelos professores



Fonte: Pesquisadora (2022).

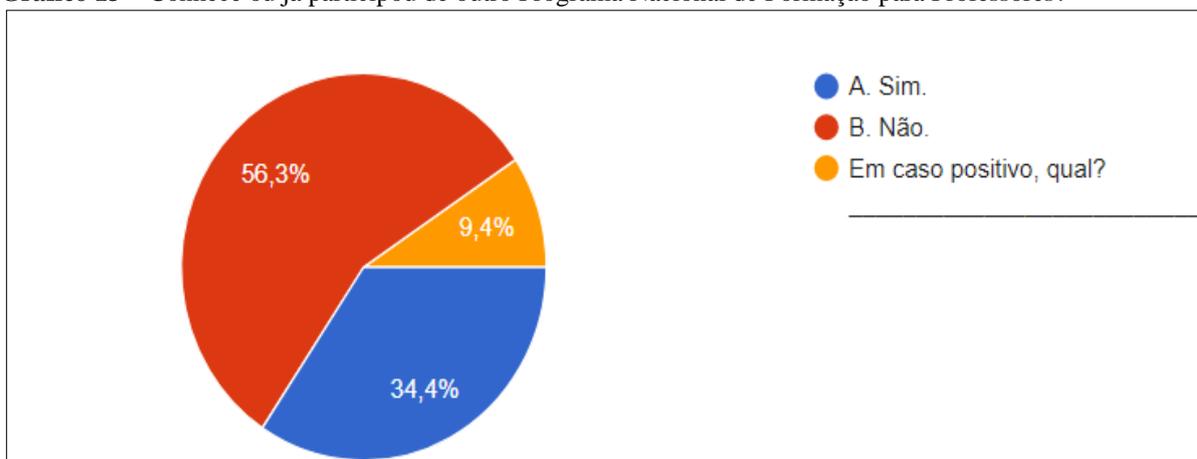
Após a indagação sobre as dificuldades encontradas, o próximo questionamento aos professores tinha como ponto as deliberações (ações) da Secretaria de Educação para minimizar as referidas dificuldades encontradas pelos professores cursistas. Nessa questão, os entrevistados também tinham a opção de marcar mais de uma alternativa.

Para 14 professores dos 32 entrevistados que corresponde a 43,8%, enfatizaram que umas das ações da SEMED para minimizar o impacto das dificuldades foi a “Liberação para cursar de forma integral” o PARFOR, 21,9% - 7 professores responderam que foi a “Ajuda financeira e Disponibilização de espaço físico adequado para as aulas”, 5 entrevistados (15,6%) marcaram as alternativas F, G e H que tem como respostas respectivamente: “implementação de um centro de formação continuada no município, apresentação de um plano de formação para os professores da SEMED e nenhuma das alternativas”, 4 (12,5%) assinalaram “conversação com os professores cursistas com frequência” e 1 (3,1%) respondeu “viabilização junto às IES para solucionar as dificuldades relatadas”.

Até o fechamento dessa pesquisa não comprovamos a existência de um Centro de Formação Continuada no município. Segundo informações, aconteceu uma discussão da SEMED (2019) sobre a possibilidade de implementação do referido Centro de Formação Continuada como política pública educacional da gestão municipal anterior e junto teria um plano de formação para os professores da rede municipal construído em parceria com as universidades locais, com a participação dos profissionais da educação, ou seja, todos os profissionais da educação que trabalham em escolas e SEMED seriam contemplados com formação continuada.

Partindo do pressuposto que cada município participante tem um coordenador local do PARFOR para viabilização das aulas, diálogo constante com o Dirigente Municipal da SEMED para relato das dificuldades encontradas e encaminhamentos para a devida solução, supomos que ele tenha acesso para acontecer o diálogo em prol aos anseios dos professores cursistas.

Gráfico 13 – Conhece ou já participou de outro Programa Nacional de Formação para Professores?



Fonte: Pesquisadora (2022).

Para 56,3% - 18 professores, responderam que não conhece ou já participou de outro Programa Nacional de Formação para Professores e 34,4% - 11 dos 32 entrevistados assinalaram a alternativa B (Não), 3 (9,4%) foram à opção que era para especificar caso positivo, ou seja, sim - o programa nacional de formação para professores que participou ou conhece, apesar de marcaram não teve denominação de nenhum programa.

Ressaltamos que a Rede Municipal de Ensino (2009-2012) deu continuidade a programas que estavam em execução: programa gestão da aprendizagem escolar (GESTAR I e II) instituído em 2001 e tinha como objetivo à formação continuada dos professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática; pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, criado em 2005, visava a melhoria da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental; PROINFANTIL (2005) - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, era um curso a distância, em nível médio e na modalidade Normal, para professores da educação infantil não tinha formação exigida pela LDB/96; em 2017, aderiu ao programa – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tendo sua continuidade para professores de 1º ao 3º ano do ensino fundamental e como novidade ampliou a formação continuada aos professores da educação infantil. Dentre tantos programas de formação continuada para professores no município de Itacoatiara-AM, destaca-se o PARFOR que está em execução desde sua criação em 2009.

A décima primeira questão, instigou os professores participantes a responderem: em sua opinião, qual a importância dessa Política Pública Educacional (PARFOR) para a Formação de Professores? Foram obtidas trinta respostas, as listamos identificando-as em ordem numérica - Resposta 1 e assim sucessivamente. Salientamos que as respostas foram registradas na Plataforma Google Forms, onde o questionário elaborado pela pesquisadora ficou à disposição dos professores participantes da pesquisa. O Quadro 3 mostra as respostas quanto ao questionamento sobre a importância da Política Pública Educacional (PARFOR) para a Formação de Professores.

Quadro 3 – Respostas quanto a importância da Política Pública Educacional PARFOR

RESPOSTA	DESCRIÇÃO
1	“É de suma importância para o professor ter sua licenciatura, principalmente quem está na ativa e não tem como parar de trabalhar, para cursar uma faculdade em tempo integral”.
2	“É importante para os professores que têm vontade de se graduar e querer ser um bom profissional, o PARFOR facilita qualquer docente ter acesso à universidade”.
3	“Esse curso é muito importante para oportunizar, os professores que não tiveram a oportunidade de cursar uma faculdade devido ter que trabalhar pelos interiores dos municípios, e o Parfor veio para dar suporte a esses profissionais da educação que não tiveram a oportunidade de cursar uma faculdade presencial. E Parfor da essa oportunidade a esses profissionais”.
4	“Tem trazido aos professores, conhecimentos, metodologias, argumentação, motivação para trabalhar melhor com seus alunos. Por tanto, a importância do PARFOR é indescritível, por ser necessário para a comunidade escolar”.
5	“Traz uma melhoria no ensino aprendizagem, para uma educação de qualidade, com profissionais graduados em uma área específica”.
6	“De tornar futuros professores qualificados para sua área de trabalho”.
7	“Habilitação de professores”.
8	“Qualificar os professores!”
9	“Acho de muita importância para todos os profissionais da área da educação, porém acredito que falta mais incentivo por parte do poder municipal e da própria secretária de educação do município”.
10	“Foi importante porque beneficiou muitos professores na sua formação, pois muitos não tinha condições de se qualificar. O PARFOR contribuiu e tornou os professores valorizados quanto ao processo educacional e na realidade sociocultural”.
11	“Foi fundamental para a atualização da formação dos professores”.
12	“É de fundamental importância para os professores que buscam se qualificar no mercado de trabalho”.
13	“Uma relevante importância para os profissionais da Educação”.
14	“O Parfor é uma política pública que veio contribuir com a formação continuada de professores para uma prática docente que atenda às necessidades atuais dos professores que querem fazer um curso e não tem horário para estudar”.
15	“Intensificar o conhecimento aos docentes para um grande conhecimento profissional”.
16	“É de suma importância, pois irá capacitar os docentes através dos conhecimentos adquiridos, transmitido assim uma educação de qualidade para os alunos que são o futuro do nosso país”.
17	“Aperfeiçoamento”.
18	“Facilidade para o professor que não tem curso de formação e por ser em período integral o que define menos tempo para essa formação”.
19	“É de suma importância, pois proporciona o alcance de um nível superior, bem como uma reflexão da prática docente”.
20	“É de suma importância para o Ensino-Aprendizagem do docente. Nesta etapa ele aprende em um determinado período de aulas diversos tipos de esquemas de como ensinar os discentes. Aulas super proveitosas”.
21	“Muito importante essa formação para os professores da educação, pois deveriam ter”.

22	“Muito importante!! Pois ajuda os profissionais de educação que não tem recursos financeiros suficientes para pagar uma participar e assim podem obter mais conhecimentos para sua vida profissional”.
23	“Foi de grande valia para o professor ser capacitado para atuar em sala de aula e também ser reconhecido como um educador de excelência”.
24	“Falta mais oportunidade, na área rural e disponibilidade de vagas e uma política pública voltada para suporte transporte e auxílio, para se locomover do interior para cidade”.
25	“É muito importante para os profissionais de educação. Veio de encontro as nossas necessidades. Cada profissional que trabalhava com história tem a oportunidade de se qualificar sem prestar exames se matricular e vai direto fazer a formação desejada”.
26	“Muito bom os cursos e cada vez mais vem crescendo de forma significativa outros cursos de formação para professores”.
27	“É muito bom, ótimo nos ajuda muito”.
28	“É de suma importância, pois o professor tem que tá qualificado para exercer tal função no processo educacional”.
29	“Ajuda muitas pessoas que não tem como pagar uma faculdade particular”.
30	“Uma possibilidade de aplicar conhecimento e transformar vidas”.

Fonte: Pesquisadora (2022).

Agrupamos em três categorias para análise das respostas dos professores entrevistados quanto à questão onze: positivas, negativas e neutras.

As respostas positivas enfatizam a importância do PARFOR na formação de professores e na melhoria do ensino aprendizagem, bem como na promoção de oportunidades educacionais para aqueles que de outra forma não teriam acesso. A resposta 4 destaca que o PARFOR tem sido indescritivelmente importante para a comunidade escolar, proporcionando aos professores conhecimentos, metodologias e motivação para trabalhar melhor com seus alunos. A resposta 5 enfatiza que o PARFOR traz uma melhoria na qualidade da educação, enquanto a resposta 8 ressalta a importância de qualificar os professores.

As respostas negativas são menos comuns, mas a resposta 9 destaca que embora o PARFOR seja importante, é necessário mais incentivo por parte do poder municipal e da secretaria de educação para garantir que os professores possam se beneficiar plenamente do programa. A resposta 24 enfatiza a necessidade de mais oportunidades para professores rurais e de políticas públicas que ofereçam suporte ao transporte e auxílio para aqueles que precisam se deslocar para participar do programa.

As respostas neutras destacam que o PARFOR é importante, mas não fornecem nenhum destaque específico sobre seus benefícios. Algumas das respostas enfatizam a qualificação e habilitação de futuros e atuais professores, como as respostas 6 e 7. Já a resposta 11 destaca a importância do programa para atualizar a formação dos professores. Além disso, a resposta 13 enfatiza a relevância do programa para os profissionais da educação, enquanto a resposta 14 destaca a sua importância como política pública.

De maneira semelhante, outras respostas também apontam para a importância da formação continuada de professores, como as respostas 15, 16, 19, 20 e 23. Já a resposta 15

destaca a intensificação do conhecimento aos docentes, enquanto a 16 enfatiza a capacitação dos docentes por meio dos conhecimentos adquiridos. A resposta 19 destaca o alcance de um nível superior e a reflexão da prática docente, enquanto a resposta 20 destaca a importância do programa para o ensino-aprendizagem dos docentes e a resposta 23 destaca a importância do programa para capacitar os professores e reconhecê-los como educadores de excelência.

Além disso, o programa é visto como uma oportunidade para ajudar os profissionais de educação que não têm recursos financeiros suficientes, como destacado na resposta 22. A resposta 25 enfatiza a oportunidade para os profissionais de educação se qualificarem sem prestar exames, enquanto a resposta 27 destaca a ajuda fornecida pelo programa. A resposta 28 enfatiza a importância da qualificação dos professores para o desenvolvimento da educação.

Por fim, a resposta 30 destaca a possibilidade de aplicar conhecimentos adquiridos através do programa para transformar vidas. Em resumo, as diversas respostas apresentadas mostram a importância do PARFOR para a formação continuada de professores e para o desenvolvimento da educação.

O exposto acima pelos professores participantes da pesquisa sinaliza quanto as dificuldades e pontos específicos que afligiram esse público no andamento do curso de formação de professores pelo PARFOR no município de Itacoatiara-AM. Bem como, ressaltam a exigência legal para ministrar aula a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). “De tornar futuros professores qualificados para sua área de trabalho” (RESPOSTA 6, 2022).

A LDBEN 9.394/96 veio suscitar especialmente os poderes públicos quanto à formação profissional. A LDBEN reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67 - estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II - o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim, ou seja, liberação dos docentes para qualificarem-se recebendo seus vencimentos normalmente nesse período de estudos.

Vinte e cinco anos após a Promulgação da LDBEN - foi instituído pelo Governo de Luís Inácio da Silva, nos anos 2000, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PNFP) pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento os programas de formação inicial e continuada.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - tem a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Tendo como aporte legal o artigo 84, inciso IV, da Constituição, bem como o disposto no artigo 211, *caput* e § 10, ambos da Constituição, nos artigos 3º, incisos VII e IX, e 8º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no artigo 2º da Lei n.º 8.405 de 9 de janeiro de 1992.

Haja vista, que a proposta do PARFOR enquanto Política Pública Educacional tem um dos objetivos traduzido em uma das respostas obtida na pesquisa: “É de suma importância para o professor ter sua licenciatura, principalmente quem está na ativa e não tem como parar de trabalhar, para cursar uma faculdade em tempo integral” (RESPOSTA 1, 2022). “Quem está na ativa”, ou seja, “Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica” (PARFOR, 2009).

É fato sua execução. Inclusive se constata por meio das publicações sobre o PARFOR com ênfase aos projetos desenvolvidos durante a formação em diversas áreas do conhecimento. Trabalho sem dúvida extraordinário, pois expõe diversas maneiras de o professor potencializar o seu fazer pedagógico, dinamizando o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, o processo de formação de professores transcende o ato de “planejar boas aulas” ou de “apresentar projetos visivelmente admiráveis publicamente”, pois a prática do contexto escolar nos mostra contradições do apresentado.

Assim que a noção de “protagonismo” aparece associada à perspectiva de ruptura com os paradigmas que concorrem pela desconstrução acerca das percepções desenhadas ao longo do tempo. No entanto, a relação de que envolve a produção e o objeto de uma política pública, deve ser constantemente problematizada, em sentido mais amplo. As premissas do PARFOR, apesar de contemplar os contextos locais, precisa ser questionada quanto à efetividade de sua implementação e processo.

Elementar a corroboração da pergunta de partida da pesquisa: O Programa de Formação de Professores - PARFOR na perspectiva dos professores: quais as continuidades e rupturas do programa de formação continuada? No subtópico em discussão: resultado do questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa evidência alguns dos desafios dos docentes durante o período de formação. Dentre os quais estão demonstrados no Gráfico 11 - Quais dificuldades foram encontradas no período de formação? E no Gráfico 12 – As deliberações (na visão dos professores) da SEMED para minimizar as dificuldades encontradas.

Pontos levantados pelos professores como possível minimização uma chamou a atenção pelo fato de ser uma sugestão para o poder municipal e viável como política pública educacional que é um Centro de Formação Continuada para os Profissionais da Educação. Como já mencionado a Secretaria Municipal de Educação não possui um centro de formação continuada específico para atender sua demanda de funcionários com infraestrutura adequada e com um ciclo de formação continuada anual partindo de um programa elaborado pela própria SEMED. Nesse centro poderiam funcionar as turmas do PARFOR que ficam à mercê da SEMED para providenciar local para as aulas, pois a maioria das instituições formadoras não disponibilizam espaço físico para comportar as turmas do programa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral debater a política pública educacional PARFOR na formação de professores da educação básica. Como objetivos específicos, buscou-se analisar as contribuições e os desafios do PARFOR, verificar a evolução da formação de professores em Itacoatiara-Amazonas no processo de aplicabilidade do programa e identificar possíveis dificuldades encontradas por um grupo de professores durante a formação continuada em serviço, em relação a quais pontos específicos.

Em dez anos de execução do PARFOR, matricularam-se 4.273 professores distribuídos em 140 turmas. Em 2019, eram 100.408 docentes matriculados em 3.043 turmas, implantadas por 104 IES, a maioria buscando a licenciatura. A crescente adesão ao programa evidencia a importância dessa política pública para a formação de professores, vinculada ao orçamento municipal para viabilizar a execução, o acesso e a permanência dos professores cursistas na formação.

A pesquisa evidenciou a importância da política pública educacional PARFOR na formação de professores, destacando suas contribuições e desafios. Os dados do Censo da Educação Básica mostram que a formação superior e a licenciatura têm avançado entre os professores do ensino fundamental no Brasil, contribuindo para o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. No entanto, a pesquisa realizada em Itacoatiara-Amazonas identificou desafios enfrentados pelos professores, como problemas pessoais, falta de tempo, infraestrutura inadequada e interrupções frequentes ao longo do curso. A diversidade geográfica amazônica também apresenta desafios adicionais para a implementação de políticas públicas na região. Portanto, é fundamental que a Secretaria de Educação e as Instituições formadoras atuem em conjunto, estabelecendo metas e estratégias para garantir uma formação docente de qualidade, adaptada às necessidades específicas de cada localidade, visando aprimorar a formação dos professores e, conseqüentemente, a qualidade da educação básica.

Com base nos resultados desta pesquisa, uma sugestão de política pública para futuras pesquisas seria o desenvolvimento de programas de capacitação e suporte específicos para os professores em regiões geograficamente desafiadoras, como a região amazônica. Esses programas poderiam incluir as seguintes medidas: Melhoria da infraestrutura educacional: investimentos em infraestrutura adequada, como prédios escolares, equipamentos e recursos tecnológicos, para garantir um ambiente propício ao ensino e aprendizagem, mesmo em áreas remotas da região amazônica; flexibilização de horários de formação: considerando os desafios

enfrentados pelos professores, como falta de tempo devido a problemas pessoais e interrupções frequentes, é importante que os programas de formação docente sejam flexíveis em relação aos horários, permitindo a participação dos professores em momentos mais adequados às suas necessidades; acesso a recursos de suporte pedagógico: a disponibilização de materiais didáticos, recursos pedagógicos e apoio técnico para os professores, adaptados às especificidades da região amazônica, pode auxiliar na superação dos desafios enfrentados na formação docente; parcerias entre Secretarias de Educação e Instituições formadoras: é fundamental que a Secretaria de Educação e as Instituições formadoras atuem em conjunto na elaboração e implementação de programas de formação docente, com metas e estratégias claras voltadas para as necessidades específicas da região amazônica; incentivos para a formação continuada: a promoção de incentivos, como bolsas de estudo, programas de capacitação continuada e reconhecimento profissional, pode motivar os professores a buscarem constantemente aprimoramento em sua formação, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica na região; valorização dos saberes locais: é importante reconhecer e valorizar os saberes locais dos professores da região amazônica, incorporando-os nos programas de formação docente, para promover uma educação contextualizada e adequada à realidade cultural e socioambiental da região e Monitoramento e avaliação dos programas de formação: a implementação de sistemas de monitoramento e avaliação dos programas de formação docente na região amazônica pode fornecer informações importantes sobre sua efetividade e impacto na prática pedagógica dos professores, possibilitando ajustes e melhorias contínuas.

As sugestões apresentadas são algumas possíveis políticas públicas que poderiam ser desenvolvidas com base nos resultados desta pesquisa. É fundamental que as políticas sejam embasadas em evidências, levando em consideração as especificidades e desafios da região amazônica, e que envolvam a participação ativa dos professores, Secretarias de Educação, Instituições formadoras e demais atores envolvidos na formação docente. A colaboração entre os envolvidos é crucial para garantir que as políticas sejam implementadas de forma efetiva e que atendam às necessidades dos professores e da educação básica na região. A coleta e análise contínua de dados também são importantes para avaliar o impacto das políticas e fazer ajustes quando necessário, visando sempre a melhoria da qualidade da formação de professores na região amazônica e demais localidades do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. R. Fac. Educ., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.

ALVES, Wanderson Ferreira. **A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007

AMAZONAS, Instituto Federal do. **Chamada pública nº 02/2022**. Manaus, 2022. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/pro-reitoria/ensino/proen/programas-do-ensino>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

AMAZONAS, Universidade do Estado do. **Edital nº 101/2022-UEA**. Manaus, 2022. Disponível em: <www1.uea.edu.br>. Acesso em 18 dez. 2022.

AMORIM, Ricardo L. C. **A CF/88: economia e sociedade no Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada** - Brasília: Ipea, 2009. v.1 (291 p.): gráfs. tabs.

ANJOS, Juliane Corrêa dos et al. **Formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR: desafios contemporâneos**. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/9741/1/Juliane%20Correa%20dos%20Anjos.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BARBOSA, Waldir Albuquerque; RAMOS, José Ademir Gomes. **Proformar e educação no Amazonas**. Manaus: Valer, 2008.

BOSCHETTI, Vania Regina. **Tempos de fazer, saber e aprender: o Parfor da Universidade de Sorocaba**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]. 2017, v. 22, n. 2 [Acessado 14 novembro 2022], pp. 529-543. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200015>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 08 de maio de 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.755/2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, de 30 jan. 2009.

BRASIL. Lei nº 9394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 27833, de 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. 2022**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

CARDOSO Jr, José Celso. **A Constituição brasileira de 1988 revisitada: recuperação histórica e desafios atuais das políticas públicas nas áreas econômica e social**/organizador: José Celso Cardoso Jr. – Brasília: Ipea, 2009. v.1 (291 p.): gráfs. tabs.

CARDOSO, E. A. M.; NUNES, C. P. **O plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR): o ideal e a realidade vigente**. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 54–69, 2017. DOI: 10.25053/edufor. v2i6.2011. Disponível em: <<https://revistastestes.uece.br/index.php/redufor/article/view/159>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CARVALHO, M. C. A. **Uma década de formação de professores pelo Parfor: desafios, lições e perspectivas na conjuntura atual**. Revista Formação em Movimento, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 459-476, 2020.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Brasil tem 1,4 milhões de professores graduados com licenciatura. Censo Escolar**. Brasília. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/acordo-gratuidade/33471-noticias/inep/85701-brasil-tem-1-4-milhao-de-professores-graduados-com-licenciatura>>. Acesso em: 26 nov. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Revista Diálogo Educacional, vol. 17, núm. 53, 2017, pp. 721-737. 2017.

GIOVANNI, G. (2009) **As estruturas elementares das políticas públicas**. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=105472>. Acesso em: 12 jun. 2021.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

FALCÃO, Márcio. **Por um ensino de qualidade – Amazonas inova na capacitação de professores. E consegue bons resultados**. Brasília: Ipea, 2009. Ed. 48. Ano 6. Disponível em: <https://www.ipea.go.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1538:catid=28&Itemid=23#:~:text=O%20Proformar%20é%20desenvolvido%20pela,é%20a%20metodologia%20de%20ensino>. Acesso em: 26 nov. 2022.

GOMES, Gabriel Vitor Acioly; SCHUETZ, Paulo Pedro; CARDOSO, Lucila Moraes. **A Percepção de professoras cursistas do Parfor sobre as contribuições do Parfor à prática pedagógica**. Revista Educação & Formação, v. 6, n. 3, 2021. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5858/5858682840585868284003.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb revela perfil do ensino brasileiro**. Notícias Saeb. Brasília. 2010. Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/saeb-revela-perfil-do-ensino-brasileiro>>. Acesso em: 4 nov. 2022.

INEP. **Censo da educação básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 26 nov. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época).

LÜDKE, Menga. **Do trabalho à formação de professores**. 428 Cadernos de Pesquisa v.42 n.146 p.428-451 mai/ago. 2012.

MACHADO, Ana Lúcia Soares. **A contribuição do Parfor na formação inicial de professores de Ciências/Biologia do interior do Amazonas-AM**. Conedu. 2019. Disponível em: <IFAM PARFOR TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID11146_15082019131830.pdf>. Acesso em 05 Dez 2022.

MARCELO, C. (1999). *Estúdio sobre estratégias de inserción profesional en Europa*. Revista Iberoamericana de Educación (19), 101-144.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/8>>. Acesso em: 9 abr. 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/fundescola-fundo-de-fortalecimento-da-escola/>>. Acesso em 04 nov. 2022.

MIRA, A. L.; MIRANDA, D. T. de S.; BRAGA SÁ, E. V.; BARRETO, P. A. dos S. **Políticas Públicas para Formação Continuada docente: revisão de literatura. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades** - Rev. Pemo, v. 3, n. 1, p. e316367, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i1.6367. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/6367>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

NÓVOA, António. **Devolver a formação de professores aos professores**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 11 Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

NÓVOA, António. **Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PARFOR/UESPI. **O que é o PARFOR.** Disponível em: <https://parfor.uespi.br/wordpress/?page_id=18> Acesso em: 17 nov. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor.** L 'Educateur, 1966.

PROEG. Pró-reitoria de Ensino de Graduação - Universidade Federal do Amazonas. **Alunos do Parfor serão atendidos por meio de aulas síncronas e assíncronas.** Manaus, 2021. Disponível em: <<https://proeg.ufam.edu.br/ultimas-noticias/489-alunos-do-parfor-serao-atendidos-por-meio-de-aulas-sincronas-e-assincronas.html>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

_____. **Seleção para Professor Formador, Orientador e Supervisor de Estágio do Parfor.** Manaus, 2021. Disponível em: <<https://proeg.ufam.edu.br/ultimas-noticias/489-alunos-do-parfor-serao-atendidos-por-meio-de-aulas-sincronas-e-assincronas.html>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PINTO, Rafael Ângelo Bunhi; MARQUES, Waldemar; SILVA, Leo Victorino da. **O Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR em uma Universidade Comunitária: impactos e resultados. Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]. 2020, v. 25, n. 03 [Acessado 14 Nov 2022], pp. 769-790. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000300013>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SILVA, Caio Henrique F; ZOGAHIB, André Luís Nunes. **PROFORMAR: uma experiência amazônica em política pública educacional.** Revista Intersaberes, vol.10. n.20, p.110-125, jan.-abr. 2015.

SILVA, Daniel Neves. **“Constituição de 1988”;** Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/constituicao-1988.htm>>. Acesso em: 27 de out. 2022.

SOUZA, Valdinei Costa. **Impacto do Parfor nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental.** Educação & Realidade [online]. 2021, v. 46, n. 2, e106417. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236106417>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000 N° 14, 2000.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás.** Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr. Jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, n 209 o 73, Dez/00.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional/Maurice Tardif.** 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 2ª Reimpressão, 2016.

WEBER, Silke. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

ANEXO A - Portaria Normativa nº 09/2009 – Instituição do PARFOR.

Portaria Normativa nº 09 de 30 de Junho de 2009.

Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e em consonância com os princípios, objetivos e determinações do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica.

§ 1º - As ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica serão definidas em Acordos de Cooperação Técnica específicos celebrados pelo MEC, por intermédio da CAPES, e as Secretarias de Educação dos Estados, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica.

§ 2º - A participação das Instituições Públicas de Educação Superior será formalizada por intermédio de Termo de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação, nos quais se estabelecerá a forma de implantação e execução dos cursos e programas do Plano Nacional de Formação de Professores, com programação e quantitativos expressamente definidos para as entradas de alunos previstas para os anos de 2009 a 2011.

Art. 2º O atendimento às necessidades de formação inicial e continuada dos professores pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e Secretarias de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de que trata o art. 4º do Decreto 6.755/2009, dar-se-á por meio de:

I - ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciatura e de pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica;

II - fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada, observadas as disposições da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, com repasses da CAPES e do FNDE concedidos na forma seguinte:

a) bolsas de estudo aos participantes da elaboração e execução de cursos e programas de formação inicial em serviço;

b) bolsas de pesquisa que visem à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;

c) recursos para custeio das despesas assumidas pelas IPES participantes da formação emergencial definida no caput deste inciso, mediante as planilhas de cursos e vagas detalhadas nos respectivos Termos de Adesão, descritos no art. 2º, § 2º, cujos quantitativos de execução serão objeto de acompanhamento e avaliação pela CAPES;

d) concessão de apoio técnico e/ou financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios necessários para garantir o funcionamento adequado dos polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto Nº. 5.800, de 08 de julho de 2006

e) bolsas de iniciação à docência do Programa PIBID aos professores da educação básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional.

Art. 3º Caberá às Instituições Públicas de Educação Superior participantes do Plano Nacional submeter à CAPES os documentos necessários às liberações dos recursos de fomento, bem como observar exigências legais relativas aos dispêndios e respectivas prestações de contas.

Art. 4º O Ministério da Educação manterá sistema eletrônico denominado "Plataforma Paulo Freire" com vistas a reunir informações e gerenciar a participação nos cursos de formação inicial e continuada voltados para profissionais do magistério das redes públicas da educação básica no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores.

§ 1º Os profissionais do magistério interessados em participar dos cursos deverão efetuar sua pré-inscrição por meio da "Plataforma Paulo Freire", indicando o curso pretendido e a Secretaria de Educação a que se encontra vinculado.

§ 2º As Secretarias de Educação dos Municípios, Estados e do Distrito Federal deverão analisar as pré-inscrições efetuadas por meio da "Plataforma Paulo Freire" e validar aquelas que correspondam às necessidades da respectiva rede, de acordo com o planejamento estratégico elaborado.

§ 3º Concluído o procedimento de validação pelas Secretarias de Educação, as listas com as inscrições validadas serão submetidas às IPES para fins de seleção e matrícula.

§ 4º Na hipótese das inscrições validadas superarem o montante de vagas disponíveis em cada curso, as IPES poderão definir critérios internos de seleção, inclusive mediante sorteio.

Art. 5º As despesas decorrentes da implantação das ações e programas estarão consignadas nas dotações orçamentárias anuais do Ministério da Educação, da CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.


FERNANDO HADDAD

DIÁRIO OFICIAL DE	01/09/2009
PÁG. 9	SEÇÃO 1

ANEXO B - Parecer n. 27/2022 - Comitê de Ética/FLACSO-Brasil.**Comitê de Ética****Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais****Parecer 27/2022**

Projeto: PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas para a formação de professores no âmbito do município de Itacoatiara - Amazonas.

Estudante/pesquisador (a): Ronise Simões da Silva

Orientador (a): Crislei de Oliveira Custódio

A partir da atenta análise do projeto de pesquisa **PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas para a formação de professores no âmbito do município de Itacoatiara - Amazonas** o **Comitê de Ética da Flacso Brasil** declara que o mencionado projeto reúne, de forma idônea, os requisitos para sua **aprovação**, tanto do ponto de vista técnico quanto na adequação conceitual da proposta e suas condições de operacionalidade, atendendo aos padrões éticos e normativos contidos na Resolução CNS 510/16 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais), no Código de Ética da Flacso Brasil e no Código de Ética do Sistema Flacso.

Brasília, 27 de maio de 2022.

Profa. Dra. Mary Garcia Castro
Pelo Comitê de Ética da Flacso Brasil

Brasília (DF) - Sede: SAIS Área 2-A, s/n,
1º andar, sala 120. CEP: 70610-900
(+55 61) 3703-2540 / (+55 61) 2020-3390

Rio de Janeiro (RJ): São Francisco Xavier, 524,
Bloco F, sala 12.111. CEP: 20550-013
(+55 21) 2334-0890

São Paulo (SP): Avenida Ipiranga, 1.071,
Sala 608, República. CEP: 01039-903
(+55 11) 3229-2995/ (+55 11) 3105-0781

flacsobr@flacso.org.br - www.flacso.org.br

APÊNDICE A - Solicitação de autorização da Secretaria Municipal de Educação de Itacoatiara.

Itacoatiara, 28 de junho de 2022.

Para: Secretária de Educação de Itacoatiara.

Vanessa Miglioranza.

Da: Mestranda - Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO/Brasil).

Ronise Simões da Silva.

Senhora Secretária de Educação,

Venho por meio deste cumprimentá-la cordialmente e na oportunidade mencionar que estou cursando mestrado pela Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO) – no âmbito do curso “Maestría Estado, Gobierno Y Políticas Públicas” em parceria com a Fundação Perseu Abramo.

Assim sendo, a minha pesquisa está voltada para uma das políticas públicas mais conceituada para a formação de professores no Brasil - PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas para a formação de professores do município de Itacoatiara - Amazonas. A referida pesquisa tem como objetivos: Analisar as contribuições e os desafios do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); verificar a evolução da formação de professores no processo da aplicabilidade do PARFOR em Itacoatiara - Amazonas; identificar possíveis dificuldades encontradas por um grupo de professores no decorrer da formação continuada em serviço – em relação a quais pontos específicos.

Para tanto, solicito a permissão desta Secretaria de Educação para a divulgação da pesquisa mencionada nas escolas municipais urbanas e na Ivo Amazonense de Moura, situada na AM010/KM94, bem como a aplicação de questionário para os professores através da plataforma google forms. A pesquisadora como finalidade abordar somente os professores que cursaram o PARFOR desde sua instituição no município de Itacoatiara.

Desde já agradeço sua apreciação e consentimento para a realização de tal ação supracitada.

Sem mais para o momento.

Ronise Simões da Silva
Ronise Simões da Silva

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas para a formação de professores do município de Itacoatiara - Amazonas.

Nome do responsável: Ronise Simões da Silva

Número do CAAE: (Parecer n. 27/2022 - Comitê de Ética/FLACSO-Brasil).

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador.

Este projeto tem como objetivo debater o monitoramento e a avaliação das políticas públicas de educação, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Busca-se problematizar, a distância entre as políticas públicas, no caso as políticas de educação, em relação àqueles que são, em teses contemplados por essas políticas.

Para obtenção de informações sobre a Formação de Professores no município de Itacoatiara utilizaremos, a aplicação de questionário - via plataforma Google Forms, bem como entrevista com o Dirigente Municipal de Educação e com os Coordenadores Gerais do PARFOR das Universidades parceiras.

O contato com os professores para participarem da referida pesquisa dar-se-á mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação de Itacoatiara.

Sua participação será voluntária podendo desistir a qualquer momento durante a pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo pessoal ou profissional. A pesquisa não apresenta riscos previsíveis e como benefício contribuirá na investigação das políticas públicas de educação, no âmbito do PARFOR no município de Itacoatiara.

Ressaltamos que não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração para tanto.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua Damásio Souza Barriga, 3033 –

Conjunto Novo Horizonte, Itacoatiara-AM. Contato (92) 992871197 - e-mail: simoes_ronises@hotmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, entrar em contato com a secretaria acadêmica da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) das 9h às 16h na Avenida Ipiranga no. 1071, sala 608; CEP 01039-903 São Paulo – SP; telefone (11) 3229-2995; e-mail: maestria.estado@flacso.org.br

O papel do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

_____ Data: ____ / ____ / ____.

(Assinatura do participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

_____ Data: ____ / ____ / ____.

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE C: Solicitação de participação na pesquisa/entrevista – Coordenação Geral do PARFOR/UEA.

Itacoatiara, 28 de junho de 2022.

Para: A Coordenação Geral do PARFOR: UEA.

Prof. Dr. Washington Aguiar de Almeida.

Coordenador do PARFOR/UEA.

Da: Mestranda - Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO/Brasil).

Ronise Simões da Silva.

Senhor Coordenador,

Venho por meio deste cumprimentá-lo cordialmente e na oportunidade mencionar que estou cursando mestrado pela Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO) – no âmbito do curso “Maestría Estado, Gobierno Y Políticas Públicas” em parceria com a Fundação Perseu Abramo.

Assim sendo, a minha pesquisa está voltada para uma das políticas públicas mais conceituada para a formação de professores no Brasil: PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas para a formação de professores do município de Itacoatiara - Amazonas. A referida pesquisa tem como objetivos: Analisar as contribuições e os desafios do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); verificar a evolução da formação de professores no processo da aplicabilidade do PARFOR em Itacoatiara - Amazonas; identificar possíveis dificuldades encontradas por um grupo de professores no decorrer da formação continuada em serviço – em relação a quais pontos específicos.

Para tanto, venho mui respeitosamente, solicitar colaboração e informação sobre o PARFOR no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no período de 2009-2019, concedendo entrevista a mestranda Ronise Simões da Silva via a Plataforma Meet com dia e horário disponível em sua agenda no mês de junho. Após sua confirmação em participar será disponibilizado o link da reunião.

Na oportunidade será abordado o seguinte Roteiro de Entrevista:

a) Quais os cursos oferecidos pela UEA/PARFOR em Itacoatiara no período de 2009-2019?

- b) Qual o total de professores que já formaram pelo PARFOR/UEA?
- c) Quantos com a Primeira Licenciatura?
- d) E com a Segunda Licenciatura?
- e) Quais as dificuldades encontradas para a implementação e realização do PARFOR no Município de Itacoatiara?
- f) Quais foram as principais dificuldades encontradas pelos Professores cursistas do PARFOR?
- g) Quais deliberações foram tomadas para minimizar o impacto das dificuldades relatadas pelos Professores cursistas?
- h) Qual a importância dessa Política Pública Educacional (PARFOR) para a Formação de Professores?
- i) Desde a instituição do PARFOR em 2009, a UEA participou dessa Política Pública de Formação de Professores para a Educação Básica?
- j) Quantas turmas têm em andamento pelo PARFOR/Itacoatiara? E em quais cursos?

Desde já agradeço a apreciação, participação e contribuição para a realização da pesquisa de campo.

Sem mais para o momento.



Ronise Simões da Silva

APÊNDICE D: Solicitação de participação na pesquisa – Coordenação Geral do PARFOR/UFAM.

Itacoatiara, 28 de junho de 2022.

Para: A Coordenação Geral do PARFOR.

Prof.^a Dra. Heloísa Borges.

Coordenadora Geral do PARFOR/UFAM.

Da: Mestranda - Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO/Brasil).

Ronise Simões da Silva.

Senhora Coordenadora,

Venho por meio deste cumprimentá-la cordialmente e na oportunidade mencionar que estou cursando mestrado pela Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO) – no âmbito do curso “Maestría Estado, Gobierno Y Políticas Públicas” em parceria com a Fundação Perseu Abramo.

Assim sendo, a minha pesquisa está voltada para uma das políticas públicas mais conceituada para a formação de professores no Brasil - PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas para a formação de professores do município de Itacoatiara - Amazonas. A referida pesquisa tem como objetivos: Analisar as contribuições e os desafios do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); verificar a evolução da formação de professores no processo da aplicabilidade do PARFOR em Itacoatiara - Amazonas; identificar possíveis dificuldades encontradas por um grupo de professores no decorrer da formação continuada em serviço – em relação a quais pontos específicos.

Para tanto, venho mui respeitosamente, solicitar colaboração e informação sobre o PARFOR no âmbito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no período de 2009-2019, concedendo entrevista a mestranda Ronise Simões da Silva via a Plataforma Meet com dia e horário disponível em sua agenda no mês de junho. Após sua confirmação em participar da entrevista será disponibilizado o link da reunião.

Na oportunidade será abordado o seguinte Roteiro de Entrevista:

- a) Quais os cursos oferecidos pela UFAM/PARFOR em Itacoatiara no período de 2009-2019?
- b) Qual o total de professores que já formaram pelo PARFOR/UFAM - Itacoatiara?

- c) Quantos com a Primeira Licenciatura?
- d) E com a Segunda Licenciatura?
- e) Quais as dificuldades encontradas para a implementação e realização do PARFOR no Município de Itacoatiara?
- f) Quais foram as dificuldades encontradas pelos Professores cursistas do PARFOR?
- g) Quais deliberações foram tomadas para minimizar o impacto das dificuldades relatadas pelos Professores cursistas?
- h) Qual a importância dessa Política Pública Educacional (PARFOR) para a Formação de Professores?
- i) Desde a instituição do PARFOR em 2009, a UFAM participou dessa Política Pública de Formação de Professores para a Educação Básica?
- j) Quantas turmas têm em andamento pelo PARFOR/Itacoatiara? E em quais cursos?
- Desde já agradeço a apreciação, participação e contribuição para a realização da pesquisa de campo.
- Desde já agradeço a apreciação, participação e contribuição para a realização da pesquisa de campo.
- Sem mais para o momento.



Ronise Simões da Silva

APÊNDICE E: Roteiro de Entrevista – Coordenadores do PARFOR: UEA e UFAM.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas para a formação de professores do município de Itacoatiara - Amazonas.

Parecer n. 27/2022 - Comitê de Ética/FLACSO-Brasil.

Nome do responsável: Ronise Simões da Silva

Entrevistado(a):

Coordenador(a) Geral PARFOR – Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Coordenador(a) Geral PARFOR – Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

- a) Quais os cursos oferecidos pelo PARFOR em Itacoatiara no período de 2009-2019?
- b) Qual o total de professores que já formaram pelo PARFOR?
- c) Quantos com a Primeira Licenciatura?
- d) E com a Segunda Licenciatura?
- e) Quais as dificuldades encontradas para a implementação e realização do PARFOR no Município de Itacoatiara?
- f) Quais foram as principais dificuldades encontradas pelos Professores cursistas do PARFOR?
- g) Quais deliberações foram tomadas para minimizar o impacto das dificuldades relatadas pelos Professores cursistas?
- h) Qual a importância dessa Política Pública Educacional (PARFOR) para a Formação de Professores?
- i) Desde a instituição do PARFOR em 2009, a IES participou dessa Política Pública de Formação de Professores para a Educação Básica?
- j) Quantas turmas têm em andamento pelo PARFOR/Itacoatiara? E em quais cursos?

APÊNDICE F: Questionário - Professores participantes da pesquisa.

QUESTIONÁRIO

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeS5gJ9ywKQjpCahUPU_NMeHIfJid9k5rG4EOeXWyqlnoj0_w/viewform?usp=sf_link

PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas na formação de professores do município de Itacoatiara - Amazonas.

Parecer n. 27/2022 - Comitê de Ética/FLACSO-Brasil.

Nome do responsável: Ronise Simões da Silva

Aplicação do questionário aos professores participantes da pesquisa.

1) Qual sua faixa etária?

18 – 28.

29 – 39.

40 – 50.

51 mais.

2) Qual sua escolaridade? Marque a alternativa com maior titularidade.

Magistério.

Graduação.

Especialização.

Mestrado.

Doutorado.

3) Em que área do conhecimento você possui formação superior?

A. Linguagens – Letras; Arte; Educação física; Língua inglesa.

B. Matemática.

C. Ciências da Natureza - Ciências.

D. Ciências humanas – História e Geografia.

E. Ensino Religioso.

F. Pedagogia.

G. Normal Superior.

4) A Instituição de Ensino Superior (IES) que você estudou tinha parceria com o PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica?

A. Sim. B. Não. C. Não sei informar.

5) Você cursou pelo PARFOR?

A. Primeira licenciatura.

B. Segunda licenciatura.

C. Especialização.

D. Outros.

6) Qual período você cursou pelo PARFOR?

A. 2009 - 2011.

B. 2012 – 2015.

C. 2016 – 2019.

D. Iniciei em 2020.

7. Qual foi ou é sua perspectiva quanto ao PARFOR?

A. Ter nível superior.

B. Uma exigência da Secretaria de Educação.

C. Ampliar meus conhecimentos quanto professor.

D. Ponto fundamental para mudança de postura profissional e social.

E. Todas as alternativas.

8. Quais dificuldades foram sendo encontradas no período de formação pelo PARFOR?

Pode marcar mais de uma alternativa.

A. Desemprego.

B. Tempo para estudar integralmente.

C. Falta de incentivo pelo poder público local.

D. Problemas de cunho pessoal.

E. Interrupção constante no decorrer do curso de formação.

F. Infraestrutura inadequada para as aulas.

9. Quais deliberações (ações) foram tomadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para minimizar o impacto das dificuldades encontradas pelos professores cursistas?

Pode marcar mais de uma alternativa.

A. Liberação para cursar de forma integral.

B. Ajuda financeira.

C. Conversação com os professores cursistas com frequência.

D. Viabilização junto as IES para solucionar as dificuldades relatadas.

E. Disponibilização de espaço físico adequado para as aulas.

F. Implementação de um Centro de Formação Continuada no município.

G. Apresentação de um plano de formação para os professores da SEMED.

H. Nenhuma das alternativas.

10. O Plano Nacional de Formação para os Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído em 30 de junho de 2009 - Portaria Normativa nº 09/2009. Você conhece ou já participou de outro Programa Nacional de Formação para Professores?

A. Sim.

B. Não.

Em caso positivo, qual? _____.

11. Em sua opinião, qual a importância dessa Política Pública Educacional (PARFOR) para a Formação de Professores?

APÊNDICE G: Roteiro de entrevista – Secretária de Educação.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas na formação de professores do município de Itacoatiara - Amazonas.

Parecer n. 27/2022 - Comitê de Ética/FLACSO-Brasil.

Nome do responsável: Ronise Simões da Silva.

Entrevistado(a):

Secretária de Municipal de Educação – Município de Itacoatiara - AM.

- a) Qual o número de escolas que compõem o Sistema de Ensino da SEMED?
- b) Quantos professores atuam no Sistema Municipal de Ensino?
- c) Dentro do quadro efetivo de professores da SEMED, existe quem não possua formação superior?
- d) A Secretaria de Educação possui um plano de formação continuada para os docentes?
- c) Quais programas de formação inicial e continuada a SEMED participa?
- d) Quais os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) pelo PARFOR no período de 2009-2019?
- e) Qual o total de professores da rede municipal que já formaram pelo PARFOR?
- f) Quantos com a Primeira Licenciatura?
- g) E com a Segunda Licenciatura?
- h) Quais as dificuldades encontradas para a implementação e realização do PARFOR?
- i) Quais foram as principais dificuldades encontradas pelos Professores cursistas do PARFOR?
- j) Quais deliberações foram tomadas para minimizar o impacto das dificuldades relatadas pelos Professores cursistas?
- l) Qual a importância dessa Política Pública Educacional (PARFOR) para a Formação de Professores?
- m) Desde a instituição do PARFOR em 2009, a SEMED participou dessa Política Pública de Formação de Professores para a Educação Básica?
- n) Quantas turmas têm em andamento pelo PARFOR? E em quais cursos?

APÊNDICE H: Ofício ao Gabinete do Reitor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Itacoatiara, 01 de dezembro de 2022.

Para: Magnífico Reitor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Prof. Dr. André Zogahib.

Da: Mestranda - Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO/Brasil).

Ronise Simões da Silva.

Magnífico Reitor,

Venho por meio deste cumprimentá-lo cordialmente e na oportunidade mencionar que estou cursando mestrado pela Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO/Brasil) – no âmbito do curso “Maestría Estado, Gobierno Y Políticas Públicas” em parceria com a Fundação Perseu Abramo.

Assim sendo, a minha pesquisa está voltada para uma das políticas públicas mais conceituada para a Formação de professores no Brasil: PARFOR. E tem como título - PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas para a formação de professores do município de Itacoatiara – Amazonas (Comitê de Ética: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - Parecer 27/2022, segue em anexo). A pesquisa tem como objetivos: Analisar as contribuições e os desafios do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); verificar a evolução da formação de professores no processo da aplicabilidade do PARFOR em Itacoatiara - Amazonas; identificar possíveis dificuldades encontradas por um grupo de professores no decorrer da formação continuada em serviço.

Para tanto, venho mui respeitosamente, solicitar colaboração e informação dessa tão renomada Instituição sobre o PARFOR no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no período de 2009-2019, concedendo as seguintes informações:

1. Quais os cursos oferecidos pela UEA/PARFOR em Itacoatiara no período de 2009-2019?
2. Qual o total de professores que já formaram pelo PARFOR/UEA?
3. Quantos com a primeira Licenciatura?
4. E com a segunda Licenciatura?
5. Quais as dificuldades encontradas para a implementação e realização do PARFOR no Município de Itacoatiara?

6. Quais foram as principais dificuldades encontradas pelos Professores cursistas do PARFOR?

7. Quais deliberações foram tomadas para minimizar o impacto das dificuldades relatadas pelos Professores cursistas?

8. Qual a importância dessa Política Pública Educacional (PARFOR) para a Formação de Professores pela Universidade do Estado do Amazonas?

9. Desde a instituição do PARFOR em 2009, a UEA participa dessa Política Pública de Formação de Professores para a Educação Básica?

10. Quantas turmas têm em andamento pelo PARFOR/Itacoatiara? E em quais cursos?

Desde já agradeço a apreciação e contribuição de vossa Magnificência para a realização da referida pesquisa de campo.

Sem mais para o momento.



Ronise Simões da Silva

APÊNDICE I: Solicitação para a realização da pesquisa nas escolas municipais.

Recebido - Gabinete	
Data:	28/06/2022
Hora:	08h 05min
Nome:	Ronise

Itacoatiara, 28 de junho de 2022.

Para: Secretária de Educação de Itacoatiara,
Vanessa Miglioranza.

Da: Mestranda - Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO/Brasil).
Ronise Simões da Silva.

Senhora Secretária de Educação,

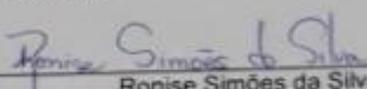
Venho por meio deste cumprimentá-la cordialmente e na oportunidade mencionar que estou cursando mestrado pela Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO) – no âmbito do curso "Maestría Estado, Gobierno Y Políticas Públicas" em parceria com a Fundação Perseu Abramo.

Assim sendo, a minha pesquisa está voltada para uma das políticas públicas mais conceituada para a formação de professores no Brasil - PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas para a formação de professores no âmbito do município de Itacoatiara – Amazonas (Comitê de Ética: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - Parecer 27/2022). A referida pesquisa tem como objetivos: Analisar as contribuições e os desafios do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Verificar a evolução da formação de professores no processo da aplicabilidade do Parfor em Itacoatiara - Amazonas; Identificar possíveis dificuldades encontradas por um grupo de professores no decorrer da formação continuada em serviço – em relação a quais pontos específicos.

Para tanto, solicito a permissão desta Secretaria de Educação para a divulgação da pesquisa mencionada nas Escolas Municipais urbanas e na Escola Ivo Amazonense de Moura, situada na AM010/94, bem como a aplicação de questionário para os professores através da Plataforma Google Forms. A pesquisadora tem como finalidade abordar somente os professores que cursaram o PARFOR desde sua instituição no município de Itacoatiara.

Desde já agradeço sua apreciação e consentimento para a realização de tal ação supracitada.

Sem mais para o momento.



Ronise Simões da Silva
Maestría Estado, Gobierno Y Políticas Públicas

APÊNDICE J: Autorização para a realização da pesquisa e seus desdobramentos pela Secretaria Municipal de Educação.

Data: 28/06/2022
Hora: 17h30min
Nome: Ronise

Itacoatiara, 28 de junho de 2022.

Para: Secretária de Educação de Itacoatiara,
Vanessa Miglioranza.

Da: Mestranda - Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO/Brasil).
Ronise Simões da Silva.

Senhora Secretária de Educação,

Venho por meio deste cumprimentá-la cordialmente e na oportunidade mencionar que estou cursando mestrado pela Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO) – no âmbito do curso "Maestría Estado, Gobierno Y Políticas Públicas" em parceria com a Fundação Perseu Abramo.

Assim sendo, a minha pesquisa está voltada para uma das políticas públicas mais conceituada para a formação de professores no Brasil - PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas para a formação de professores no âmbito do município de Itacoatiara – Amazonas (Comitê de Ética: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - Parecer 27/2022). A referida pesquisa tem como objetivos: Analisar as contribuições e os desafios do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Verificar a evolução da formação de professores no processo da aplicabilidade do Parfor em Itacoatiara - Amazonas; Identificar possíveis dificuldades encontradas por um grupo de professores no decorrer da formação continuada em serviço – em relação a quais pontos específicos.

Para tanto, solicito a permissão desta Secretaria de Educação para a divulgação da pesquisa mencionada nas Escolas Municipais urbanas e na Escola Ivo Amazonense de Moura, situada na AM010/94, bem como a aplicação de questionário para os professores através da Plataforma Google Forms. A pesquisadora tem como finalidade abordar somente os professores que cursaram o PARFOR desde sua instituição no município de Itacoatiara.

Desde já agradeço sua apreciação e consentimento para a realização de tal ação supracitada.

Sem mais para o momento.

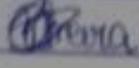
Autorgo a aplicação da pesquisa e seus desdobramentos nas escolas da rede municipal

Vanessa Ramos Alves
Secretaria Municipal de Educação
Rua: Nº 02, GAR 11.01.11

Ronise Simões da Silva

Ronise Simões da Silva
Maestría Estado, Gobierno Y Políticas Públicas

APÊNDICE L: Solicitação de entrevista e roteiro com a Secretária Municipal de Educação do município de Itacoatiara-AM.

Recebido - Gabinete
Data: 28/06/2022
Hora: 19h05min
Nome: 

Itacoatiara, 28 de junho de 2022.

Para: A Secretária Municipal de Educação:
Vanessa Miglioranza.

Da: Mestranda - Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO/Brasil).
Ronise Simões da Silva.

Senhora Secretária,

Venho por meio deste cumprimentá-la cordialmente e na oportunidade mencionar que estou cursando mestrado pela Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO) – no âmbito do curso "Maestría Estado, Gobierno Y Políticas Públicas" em parceria com a Fundação Perseu Abramo.

Assim sendo, a minha pesquisa está voltada para uma das políticas públicas mais conceituada para a formação de professores no Brasil: PARFOR 2009-2019: desafios e perspectivas para a formação de professores no âmbito do município de Itacoatiara – Amazonas (Comitê de Ética: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - Parecer 27/2022). A referida pesquisa tem como objetivos: Analisar as contribuições e os desafios do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Verificar a evolução da formação de professores no processo da aplicabilidade do Parfor em Itacoatiara - Amazonas; Identificar possíveis dificuldades encontradas por um grupo de professores no decorrer da formação continuada em serviço – em relação a quais pontos específicos.

Para tanto, venho mui respeitosamente, solicitar colaboração e informação sobre o Parfor no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no período de 2009-2019, concedendo entrevista a mestranda Ronise Simões da Silva via a Plataforma Meet com dia e horário disponível em sua agenda no mês de julho. Assim como, a senhora pode responder o roteiro de entrevista abaixo e enviar para o e-mail: simoes_ronises@hotmail.com.

Roteiro de Entrevista:

- Qual o número de escolas que compõem o Sistema de Ensino da Semed?
- Quantos professores atuam no Sistema Municipal de Ensino?
- Dentro do quadro efetivo de professores da Semed, existe quem não possua formação superior?

d) A Secretaria de Educação possui um plano de formação continuada para os docentes?

c) Quais programas de formação inicial e continuada a Semed participa?

d) Quais os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) pelo Parfor no período de 2009-2021?

e) Qual o total de professores da rede municipal que já formaram pelo Parfor?

f) Quantos com a Primeira Licenciatura?

g) E com a Segunda Licenciatura?

h) Quais as dificuldades encontradas para a implementação e realização do Parfor?

i) Quais foram as principais dificuldades encontradas pelos Professores cursistas do Parfor?

j) Quais deliberações foram tomadas para minimizar o impacto das dificuldades relatadas pelos Professores cursistas?

l) Qual a importância dessa Política Pública Educacional(Parfor) para a Formação de Professores?

m) Desde a instituição do Parfor em 2009, a Semed participou dessa Política Pública de Formação de Professores para a Educação Básica?

n) Quantas turmas têm em andamento pelo Parfor? E em quais cursos?

Desde já agradeço a apreciação, participação e contribuição para a realização da pesquisa de campo.

Sem mais para o momento.



Ronise Simões da Silva
Maestría Estado, Gobierno Y Políticas Públicas