

# Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: as dissertações e teses na UFPA<sup>1</sup>

Marília dos Santos Gomes<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo insere-se no campo da Política Nacional de Formação Docente e tem como objeto de estudo as produções científicas sobre o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR, buscando refletir como esse programa de formação de professores em exercício tem contribuído nas práticas pedagógicas dos professores no Estado do Pará e qual o foco dado à Formação Docente no âmbito do PARFOR nas produções acadêmicas (teses e dissertações) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará. O objetivo é analisar as teses e dissertações defendidas no período de 2012 a 2017, identificando o que dizem as produções acadêmicas em relação às possíveis contribuições do PARFOR na formação de professores no estado do Pará. Para tanto foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de uma revisão bibliográfica do tipo estado da arte, conforme Romanowski e Ens (2006) utilizando-se o processo de coleta on-line de dados a partir do acesso ao sítio de Teses e Dissertações do PPGED/UFPA. Os resultados preliminares apontam que existem poucas produções científicas acerca do PARFOR, mesmo este sendo uma temática atual, sendo uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que traz consigo a marca da necessidade de formação docente em nível superior.

**Palavras - chave:** Formação de Professores, PARFOR; Qualidade no ensino.

## INTRODUÇÃO

Acreditando que os programas de formação de professores em serviço possibilitam alterar os dados que indicam um índice significativo de professores que atuam com formação inadequada na educação básica, e para dar continuidade aos estudos iniciados na graduação cujo foco central foi a Formação de Professores em Serviço impulsionados exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, bem como, pela aprovação do Decreto nº 6.755/2009 Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que institucionaliza o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR.

O interesse em dar prosseguimento ao tema é decorrente de minha participação no Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará - PIBIC, a qual fui vinculada no ano de 2011 como bolsista, cuja experiência culminou com a elaboração do meu

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal/Campus Altamira como requisito final para a Conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Políticas Educacionais e Saberes Docentes, sob orientação da Profa. Dra. Irlanda Miléo.

<sup>2</sup> Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal/Campus Altamira. Acadêmica do Curso de Especialização em Políticas Educacionais e Saberes Docentes, pela UFPA – Campus de Altamira. Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Email: [mariliaped2011@gmail.com](mailto:mariliaped2011@gmail.com).

trabalho de conclusão de curso. Provocada com as inquietações surgidas no decorrer dos meus estudos a respeito do tema a proposta de estudo situa-se sobre como PARFOR, programa de formação em serviço, tem contribuído nas práticas pedagógicas dos professores no Estado do Pará? Qual o foco dado à Formação Docente no âmbito do PARFOR nas produções acadêmicas (teses e dissertações) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará?

O objetivo central deste estudo é analisar teses e dissertações defendidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará no período de 2012 a 2017, identificando o que dizem as produções acadêmicas em relação às possíveis contribuições do PARFOR na formação de professores no estado do Pará. E de modo mais específico: fazer o mapeamento das divergências e convergências encontradas nos trabalhos (teses e dissertações) na área da educação produzidos no âmbito do PPGED/UFPA; analisar as principais contribuições encontradas referentes à da formação acadêmica e profissional.

A metodologia do trabalho consistiu na realização de uma Revisão da Literatura com caráter descritivo e exploratório acerca da temática de formação de professores, que . Atentos sobre a importância da pesquisa/levantamento bibliográfico, a pesquisa situa-se em uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo do tipo estado da arte, por meio do qual realizamos um mapeamento das teses e dissertações que abordam a formação de professores, isto conforme Romanowski e Ens (2006), por auxiliar na qualificação de dados específicos, em busca de compreender um fenômeno, assim possuindo um enfoque dialético, a procura de dialogar sobre o fenômeno, seus produtos e autores, a fim de obter uma visão crítica do quadro instalado. Como referencial teórico, utilizamos como autores base Minasi (2008), Pimenta e Ghedin (2012), Gatti, Barretto e André (2011);Gatti (2010) e Zaidan (2003), dentre outros.

Este artigo esta estruturado em três seções: na primeira, apontamos como a Política de Formação de Professores se insere no contexto das reformas brasileiras. Em seguida, pontuamos como essa política está inserida no marco legal das politicas de formação docente. Por fim, destacaremos o contexto acadêmico da pesquisa sobre a Política de Formação de Professores, tendo como foco as produções acadêmicas (teses e dissertações) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará e da Universidade Estadual do Pará.

## 1. As Políticas de Formação de Professores: Contrapontos

As políticas públicas brasileiras têm como características a seletividade e a dualidade, complexa e contraditória que se desenvolvem em meio às relações sociais, econômicas e políticas. Assim, para darmos início ao debate sobre as políticas públicas educacionais é preciso contextualizar primeiramente sua definição e as diferenças entre Estado e governo.

Primeiramente é necessário que entendamos que o Estado se define não somente como aglomerado de instituições públicas que fazem parte do aparelho social, este por sua vez tem em seu interior as divisões de poderes, sendo eles: legislativo, executivo e judiciário, mas como dispositivo social, o qual tem como função reger e organizar a sociedade de modo a respeitar os interesses coletivos da nação e os direitos individuais de cada cidadão. Nas palavras de (TORRES, 2001, p. 22), “o estado é o princípio regulador geral da ordem, unidade e legalidade da vontade geral”, sendo o estado à instituição que coordena a vida em sociedade de modo específico a garantir a manutenção da ordem, utilizando como métrica de atuação a base territorial.

Já o conceito de governo se constitui pela transitoriedade apresentada e por interesses específicos de uma determinada corrente política partidária, diferindo do conceito de Estado, como destaca o autor que:

As noções de estado e governo não são sinônimas, e a complexidade do estado moderno não pode ser reduzida à noção de “governo”. Da mesma forma, a noção de governo não pode ser definida em termos puramente descritivos, como apenas uma coleção de agências, organismos e cargos que sem coerência ou unidade executem as rotinas e tarefas de administrar os negócios do governo na sociedade, ou assim chamado bem público (TORRES, 2001, p. 30).

Assim, tendo o Estado como função garantir e manter o bem estar da sociedade, garantindo a proteção aos direitos individuais e coletivos, as políticas sociais públicas de saúde, educação, segurança, habitação e previdência embora esteja sob a égide do governo federal, as finalidades das políticas públicas é comumente invertida e passam a contemplar os interesses de grupos e forças sociais que podem ser concernentes ao sistema político neoliberal, incorrendo em uma a divisão desigual de recursos financeiros.

Quando discutimos sobre a Política Nacional de Formação de Professores, essa se situa no âmbito das políticas públicas educacionais, que, por sua vez, está no campo das políticas públicas de caráter social que, por dinâmica, está em permanente constante modificação. Boneti (2007, p. 74) entende as políticas públicas como:

[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o

direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos (BONETI, 2007, p. 74).

As políticas públicas para a formação de professores carregam consigo contornos específicos, que foram tecidos conforme as relações históricas foram se realizando. Objetivamente falando no início destinado aos interesses da classe social historicamente sempre mais abastada, com meta em perpetuar a conjuntura econômica e social, na qual os mais abastados de riquezas matérias multiplicam sua prosperidade e os demais, que são maioria, encontra-se em vulnerabilidade cada vez com menos.

O discurso sobre formação para os docentes já presente desde a década de 1930, com a instituição das escolas normais com a oferta de formação para os professores apenas nos primeiros anos do ensino fundamental e, posteriormente, como modalidade do ensino médio para o exercício da docência. A partir desse momento histórico a discussão educacional acerca da formação dos educadores da rede básica de ensino, antes leigos, começa a tomar forma, pois com a elaboração do Manifesto dos Pioneiros é que a educação passa a compor seu período mais reflexivo e, participante. Segundo Piletti e Piletti (2013, p.174): “a revolução de 1930 também propiciou um clima de muita discussão e agitação de ideias em todos os campos”, principalmente em decorrência desse documento, pois nele estão expressos os anseios e apelos de uma educação menos reprodutora de mentalidades dóceis e passivas, que em muitos casos são arbitrariamente desprovidas de cognição crítica.

A formação do professor com o passar das décadas passa a contemplar menos as necessidades dos educadores e de seus contextos socioculturais em detrimento aos apelos econômicos e sociais que indicam a educação como a saída para a superação dos problemas educativos. Inicia-se um processo de utilização da educação como mero meio de “conquista” de recursos para o País, como é visível nas metas estabelecidas para a educação nas décadas seguintes, principalmente após a assinatura do acordo de “Educação para Todos”, firmado em Jomtein-Tailândia nos anos de 1990, conferência esta que afirma a equidade na educação e sua oferta a todos os cidadãos.

A contemplação do atendimento educacional não pode ser equivalente a todos os indivíduos, sabendo que cada um possui uma realidade diversa dependendo de seu contexto social, sendo assim de acordo com Minasi (2008), uma educação erroneamente formulada, pois:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores, hoje, no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem

como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (MINASI, 2008, p. 39).

As primeiras políticas públicas para a formação docente após a Lei de Diretrizes e Bases- Lei nº 9.394/96 – passam a ter um olhar diferenciado para questões mais abstratas do processo educacional, considerando a dinâmica do processo educativo em toda sua dimensão crítica e emancipatória. De acordo com Freitas (2002, p. 137), o debate acerca da formação de professores se inicia a mais ou menos há uma década, tendo início com:

Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), sua expressão material mais visível. Estes documentos fazem parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se desenvolvem desde final de 1997, quando o CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Com isso, o processo de formação dos educadores em atuação na rede básica de ensino é um assunto muito discutido na atualidade, configurando-se como uma agenda emergencial em busca de alcançar um ensino de qualidade direcionado às crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Isso porque a educação assume a função de formar indivíduos capacitados e hábeis para a vivência em sociedade de modo crítico e emancipado, agindo conscientemente sobre seu contexto sócio-cultural-histórico, situando os professores como os protagonistas desse processo. Portanto, o entendimento subjacente a esse ideário é que melhorar a qualidade implicaria necessariamente, aprimorar a competência dos docentes a partir da elaboração de políticas e programas de formação inicial e continuada.

Acreditamos que o problema está diretamente articulado ao modo como as políticas de formação foram sendo construídas sem considerar as especificidades das diversas regiões, pois, na maioria dos casos não contempla o contexto sócio-histórico dos alunos-professores e seus saberes conquistados ao longo de suas vivências no exercício do magistério. De acordo com Zaidan (2003), a principal finalidade da formação desses profissionais é ou deveria ser, a de possibilitar a transformação de concepções e práticas pedagógicas, de metodologias descontextualizadas em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagens dos discentes, fortalecendo sua práxis educativa, que é compreendida como uma comunhão entre a prática vivencial do professor e seu embasamento teórico, adquirido durante sua vida acadêmica e ressignificada no decorrer do exercício da profissão.

Nas palavras de Zaidan (2003, p. 146), podemos afirmar que:

A formação permanente dos profissionais da educação tem sido um caminho para se pensar os desafios da prática e para avançar em estudos de temas. Certamente que coloca um repensar da formação adquirida, um repensar a partir dos novos

elementos colocados pela sociedade, pela realidade, pelo mundo que tem características diferenciadas, pela própria escola. O vínculo dessa formação em serviço com prática tem-se dado quando profissional e sua equipe têm de responder a problemas colocados por essa prática. São os problemas vivenciados que desencadeiam as buscas, os estudos, as experimentações e o planejamento diferenciado.

De acordo com o exposto podemos afirmar que o professor atualmente tem um perfil mais complexo para uma atuação satisfatória, não sendo mais aceito que esses profissionais sejam meros reprodutores de conteúdos previamente selecionados, mas mediadores de conhecimento e do ato educativo com seus discentes por meio do diálogo, sendo um sujeito participativo no e do mundo que vive.

Em consonância com Minasi (2008), Pimenta e Ghedin (2012, p. 31) também versam sobre essa a importância da articulação e diálogo entre o conhecimento científico, adquirido na academia e o conhecimento/saber prático adquirido na vivência profissional no contexto escolar:

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem.

Toda essa perspectiva traz consigo uma inquietação crescente por parte dos cidadãos que têm como direito garantido institucionalmente a excelência no atendimento do setor educacional, porém, a realidade diverge ao ideal e ao direito fixado em lei, sendo necessária a intervenção das ações públicas em solucionar o anseio da sociedade e ter uma educação de qualidade, com profissionais adequadamente qualificados, os quais possam agir criticamente e conscientemente junto aos seus discentes. Parafraseando Minasi (2008, P. 48), para que isso ocorra:

Não podemos ignorar que esses desafios de base “doméstica” precisam ser prioritariamente enfrentados no campo das políticas públicas educacionais, sem com isso achar que não estejam ocorrendo outras transformações na sociedade como um todo, principalmente no mundo do trabalho, que de igual importância precisam ser pensadas com seriedade pelos governantes.

Contudo, é visível que a problemática escolhida traz um importante assunto a ser dialogado, analisado e socializado, para que os cursos de formação de professores possam realmente contemplar as necessidades de formação do professor. De acordo com Zaidan, (2003, p. 144), o perfil desejado para o novo professor é definido pelo meio social em decorrência das demandas educacionais:

As exigências da escola como espaço de formação global dos sujeitos, e não só como espaço de transmissão de conhecimentos e habilidades, estão apoiadas também em novas teorias da educação que têm-se desenvolvido nas últimas décadas. Essas teorias explicitam processos nos quais o desenvolvimento e aprendizagem estão profundamente relacionados, em que o sujeito não aprende só intelectualmente, aprende a partir de um conjunto de elementos que mobilizam a vida. Considera-se que a aprendizagem articula-se numa perspectiva de formação de pessoas, de sujeitos sociais, que têm memória, história, cultura.

Assim, educação da atualidade que diretamente atrelada à necessidade do Estado em fomentar as exigências impostas pelos órgãos que regem o setor, não consegue propiciar a formação necessária ao cidadão como afirma Minasi (2008), colocando responsabilidades excessivas aos docentes. Isso porque a educação no decorrer do processo histórico tem ocupado maior atenção nas políticas educativas elaboradas pelo Estado, evidenciando que suas raízes e intencionalidades estão muito próximas dos interesses de organismos internacionais, que traçam as orientações em relação aos processos educacionais oferecidos pelo Governo.

## **2. O Programa de Formação de Professores para a Educação Básica: o PARFOR no Brasil**

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 foram instauradas diversas políticas públicas com o objetivo de dar suporte para que os dispositivos e incisos desta legislação fossem contemplados, segundo aponta Saviani (2008). A LDB estabelece em seu artigo 62 que a formação dos professores para atuar na educação básica deverá ser em nível superior em cursos de graduação e licenciaturas, em universidades e institutos superiores de educação. No Parágrafo 4º do artigo 87, instituiu prazo para os professores que ainda conseguirem obter a formação indicada, a eles fosse possibilitado acesso à formação inicial aos professores.

Ao considerar a necessidade de reafirmação das implicações e objetivos da LDBEN é aprovada a Resolução 1º de 1999 do Conselho Nacional de Educação, com a perspectiva de propor um currículo formativo que dessa conta dessa exigência legal e, ao mesmo tempo, a articulação das diferentes modalidades formativas, conforme observam Borges; Aquino; Puentes (2011, p. 105):

Assim, em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CP n. 1/99, que trouxe em seu artigo 1º, a nova proposta de estrutura formativa contida na LDB e, nos arts. 2º e 3º, que propôs um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação.

Mesmo com a nova conjuntura descrita em Lei, de acordo com Saviani (2008), somente em 2002 começam as modificações do arranjo profissional e da estrutura educativa

via criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. Por meio destas diretrizes, as políticas para a formação de professores segundo Gatti (2010, p. 1357), tomam contornos mais expressivos a partir de 2002, conforme destacamos abaixo:

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Pois com o impulso de partida dado pela LDB 9.394/96 a educação formal recebe contornos mais expressivos e complexos, considerando todo o processo de modo abstrato e singular.

A partir dessas medidas, a Política de Formação de Professores passa por novas orientações mediante a publicação do Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, pelo Governo Federal (BRASIL, 2007), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse decreto foi aprovado com o objetivo de atuar em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e também com a participação das famílias e da comunidade em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (SAVIANI, 2008; GATTI, 2010).

No § 3º do art. 8º desse Decreto é estabelecido que o apoio técnico ou financeiro do MEC se dará a partir de quatro eixos de ação, via os programas educacionais do plano plurianual da União: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; recursos pedagógicos; e infraestrutura física. Para que essas orientações fossem realizadas, o Decreto propõe a necessidade de elaboração, pelos Municípios, Distrito Federal e Estados, do Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>3</sup> – um conjunto articulado de ações com apoio técnica ou financeira do MEC, visando o cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação e a observância das suas diretrizes.

Finalmente, no ano de 2009, com o objetivo de implementar a Diretriz XII do Plano de Metas e, considerando a demanda apresentada e relação à formação inicial para os professores de suas redes, presentes nos diagnósticos elaborados pelos Estados, Municípios e Distrito Federal, o Governo Federal estabeleceu, por meio do Decreto 6.755 (BRASIL, 2009a), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

É nesse cenário que se apresenta o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), nosso objeto de estudo. Instituído para atender o disposto no art. 11, inciso III, do Decreto 9.755 (BRASIL, 2009), o PARFOR constituiu-se um programa

---

<sup>3</sup> Em decorrência da aprovação do PAR, os municípios tiveram que elaborar um diagnóstico padronizado da realidade de cada ente federado, sendo que no eixo11 “formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar”, eram orientado aos gestores apresentaram as necessidades quanto à formação inicial e continuada dos profissionais da educação local. Para maior detalhamento, conferir Saviane (2008).



emergencial de cursos de licenciatura voltados aos professores que atuam, há pelo menos três anos, no magistério da rede pública de educação básica; sendo dirigido tanto aos docentes graduados não licenciados, como aos licenciados em área diversa da atuação docente ou de nível médio, na modalidade Normal. Essa decisão foi uma alternativa para encaminhar às demandas atuais da educação, levando-se em conta a inviabilidade de retirar os educadores já atuantes, durante o período de quatro anos, em um turno, de suas atribuições profissionais para capacitarem-se, o que geraria altos custos aos cofres públicos e absentismo dos servidores.

Para implantar essa Política, as universidades passam a articular-se junto às secretarias de educação dos municípios incumbidas em dar procedimento à formação regulamentada e exigida pela LDBEN, que ganha solidez, segundo Borges; Aquino; Puentes (2011, p. 107):

A Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto presidencial nº. 6.755/2009, dispondo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta foi “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (art. 1º). Objetivou apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. E pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III).

Com a crescente tomada de consciência pela sociedade e pelo governo que a formação docente no Brasil merece uma maior atenção, para que possa suprir a demanda e as especificidades emanadas da nossa faceta da educação mediante a nova conjuntura social, as políticas antes engessadas começam a tomar forma e configurações particulares de acordo com seus contextos sócio-econômico-histórico.

Para dar conta da necessidade urgente de formação acadêmica dos profissionais da educação em nível superior, em decorrência das demandas fomentadas pela LDB n. 9394/96 e pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através do Decreto nº 6.094/2007, o qual estabeleceu dentre as suas diretrizes, a instituição de programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação, como prerrogativa para a melhoria da qualidade da educação brasileira. O Parfor, como um programa de formação em serviço, que torna-se referência em número alunos-professores matriculados em cursos de Primeira Licenciatura, ao possibilitar o acesso aos professores da educação básica que não possuem formação mínima adequada em cursos de graduação em instituições de ensino superior.

Quadro 01: de Resultado do PARFOR no Brasil no período de 2009 a 2018

<b>Resultado do PARFOR no Brasil no período de 2009 a 2018</b>	<b>Quantitativo</b>
Turmas Implantadas	2.903
Alunos matriculados entre 2009 à 2018	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento maio/2018	588
Formandos	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

Fonte: Capes. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

Assim, considerando as deliberações acerca da necessidade de formação acadêmica dos profissionais atuantes na rede básica de educação, a partir do ano de 2009 a Universidade Federal do Pará, assim como em outras instituições de ensino superior públicas do estado do País, dão início a implementação as atividades de formação de professores da educação básica. De acordo com dados apresentados em estudos de Teixeira (2018), o Pará e o estado que apresenta o maior número de estudantes matriculados nos cursos ofertados pelo PARFOR quando comparado aos estados, e em que residimos e atuamos. Do total de matriculados nesse programa, o estado do Pará concentra 30,29%, Bahia responde por um percentual de 15,97%, seguido do Amazonas (10,79%), Piauí (9,98%) e Maranhão (5,08%).

Como podemos perceber a partir dos dados, há ainda uma necessidade de maiores investimentos na política de formação de professores no contexto brasileiro, a partir de novos olhares voltados para a valorização desse profissional. Embora existam documentos essenciais que direcionam esse foco, como o Plano Nacional de Educação – Lei Nº 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024, particularmente as metas 15 a 18, e o Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que no art. 2º, inciso IX, estabelece o princípio de valorização dos profissionais da educação, articulado aos aspectos de remuneração e da carreira do profissional. Para tratar de valorização dos profissionais da educação é necessário, antes de tudo, compreender a relação entre formação e desenvolvimento profissional, que pode ser traduzida através da interação entre a formação do profissional, a profissão e a construção da sua identidade enquanto

educador, que conforme destaca Freitas (2014, p. 427), este é um caminho imprescindível para a profissionalização dos trabalhadores da educação.

### **3. Características das teses e dissertações – situando os estudos**

Entendendo que o debate fez-se necessário, pois ao falarmos de educação não somente são necessários números positivos, mas também qualidade no ensino ofertado, item disposto claramente na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 em seu artigo 3º, inciso IX, que destaca como um dos princípios a garantia ao padrão de qualidade, assim fomentando as discussões envoltas na formação de professores, que juntamente com a mesma lei tornou primordial a formação acadêmica.

Ao dialogarmos sobre a temática aqui proposta, visamos compreender quais as contribuições que estão sendo proporcionadas a partir das pesquisas de teses e dissertações elaboradas nos trazidas à academia, nas primeiras impressões a possível destacarmos algumas nuances. Nessa direção, a proposta de estudo do trabalho foi trazer à luz as contribuições acerca do PARFOR na região norte, que é referência no Brasil, já que a Universidade Federal do Pará desde o início da implementação deste programa de formação, em 2009, a implementação do projeto teve os melhores e mais altos índices de egressos, configurando como o estado que apresenta um expressivo número de matrículas nesse programa, conforme já destacado.

A implementação do Parfor no âmbito da UFPA, completou 9 anos em 2017 e tem sido a universidade que mais diplomou professores da rede pública, um total de 7.100 docentes. Segundo informações apresentadas por Josenilda Maués (2017), vice-coordenadora do Parfor/UFPA:

O Parfor/UFPA apresenta flagrante evolução em seu processo de institucionalização e crescimento, elementos materializados tanto na demanda por vagas por parte das escolas quanto na efetivação de matrículas e trajetória dos docentes em formação ofertando 19 Licenciaturas cujas turmas são compostas por docentes da educação básica de todos os municípios do Estado do Pará. Em 2017, o número de matriculados é de 13.664 professores, distribuídos em turmas alocadas em 57 polos de funcionamento, contando com mais de 5.000 egressos (MAUÉS, 2017, p.36).

Como metodologia, adotamos o estado da arte, por tratar-se de abordagem que ao limita a identificar a produção, mas possibilita análises que evidenciam os múltiplos enfoques e perspectivas, a perceber discursos descontínuos ou contraditórios, como destacam Romanowski e Ens (2006). Assim,

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica apontar as restrições

sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS 2006, p.39) .

No banco de dados de produções dissertações e teses da UFPA ao fazer buscar sobre Formação de professores 324, mas quando refinamos os dados para PARFOR apareceram 18 trabalhos. Ao delimitar a pesquisa com o recorte temporal de 2012 à 2017, o número de trabalhos passou para um total de 14 produções acadêmicas foram encontradas, conforme

Mesmo sendo um período significativo do recorte temporal de 2012 a 2017, o primeiro impacto foi detectar que a formação de professores que foi ofertada pelo PARFOR, que atualmente é parte do Programa de Formação Inicial e Continuada (PROFIC), foi pouco discutida nos trabalhos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado dentro das universidades públicas do Estado do Pará, pois no banco de dados de teses e dissertações da UFPA, somente foram encontrados 14 trabalhos que abordavam a formação de professores no âmbito do PARFOR, 10 dissertações e 4 teses defendidas no PPGED/UFPA.

Porém, ao fazer o levantamento a partir da problemática levantada a respeito da contribuição do Parfor nas práticas pedagógicas dos professores e o foco das teses e dissertações em relação à formação docente no Pará, no final pesquisa me forneceu 10 produções das quais foram selecionadas 7 para compor o universo da pesquisa, pois apresentam as contribuições do Plano de Formação Docente, sendo que os outros 7 trabalhos se referem ao PARFOR como instrumento para qualificação dos dados, ou caracterização dos sujeitos pesquisados. Em alguns casos, a menção é superficial sendo usada para ilustrar o quadro de programas de constituição do profissional docente.

Os trabalhos que trazem suas contribuições à luz da academia acerca do PARFOR e suas características estão descritos na tabela a seguir:

**Tabela 01 – Teses e Dissertações – PPGED/UFPA – 2012 -2017**

<b>BANCO DE DADOS UFPA (2012 à 2017)</b>			
<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Temática abordada</b>
Amanda Caroline Soares Freires	A formação em serviço no curso de pedagogia da universidade federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor - aluno/egresso do PARFOR	2017	Superação da práxis utilitária descrita por Vasquez para uma práxis revolucionária: uma ação reflexiva dos docentes egresso do PARFOR

Josilene Morais Quaresma Pires	a expansão da educação superior e o trabalho docente - um estudo sobre o plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) na UFPA	2017	Transformação de paradigma de professores sem a graduação devida para educadores sensíveis e reflexivos
Márcia Mariana Bittencourt Brito	O acesso à educação superior pelas populações do campo, na Universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, Na universidade federal do Pará	2013	O trabalho corrobora com observações acerca do processo de entrada dos professores do campo via programas de ação das políticas educacionais.
Jennifer Susan Webb Santos	Possibilidades e limites no curso de pedagogia da universidade federal do Pará: a visão de egressos do plano nacional de formação de professores da educação básica-PARFOR	2015	PARFOR suas características e nuances, com o objetivo de analisar e compreender a visão dos egressos do curso de pedagogia PARFOR no processo de profissionalização docente.
Leandro Passarinho Reis Júnior	Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do PARFOR-pedagogia-campus de Bragança/UFPA	2014	"Produção" de professores numa relação de poder entre o governo e a demanda de profissionalização dos docentes do curso de pedagogia do PARFOR/Bragança
Sonia Maria Maia Oliveira	O ensino de ciências naturais nos anos iniciais: concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR/pedagogia/UFPA	2014	Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, isto sob a ótica dos discentes do PARFOR.
Damásia Sulina do Nascimento	Formação Cultural de professores da Educação básica: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada	2017	Formação cultural dos docentes a partir da análise de sua formação inicial e continuada.

Fonte: Elaborada pela própria autora, 2019

A caracterização das produções acadêmicas nos possibilita visualizar de modo mais fácil quantas teses e dissertações foram produzidas no âmbito durante o período de 2012 à 2017, que observassem o processo de formação acadêmica ofertada. Ao observar a tabela 01 verificamos que na UFPA nos anos 2012, 2013 e 2016 não foram produzidos trabalhos que abordassem a temática PARFOR e a formação de professores, como pode ser observado na tabela 02:

**Tabela 02: Estatística das teses e dissertações sobre a formação de professores pelo PARFOR por ano de publicação no período de 2012 a 2017**

<b>ESTATÍSTICA DE ARTIGOS PUBLICADOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PARFOR</b>	
<b>ANO</b>	<b>Nº</b>
2012	0
2013	0
2014	2
2015	1
2016	0
2017	3
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>

Fonte: Elaborada pela própria autora, 2019

Quanto às abordagens teórico-metodológicas utilizadas pelos autores das teses e dissertações selecionadas para análise do processo de formação de professores pelo PARFOR /UFPA, verificamos a predominância das pesquisas qualitativas, embora tenham sido adotadas diferentes metodologias nos trabalhos em questão. Na tabela 03 são apresentados os aspectos metodológicos predominantes nas pesquisas:

**Tabela 03 - Abordagens teórico metodológicas de pesquisa**

<b>TIPO DE PESQUISA</b>	<b>Nº</b>
Bibliográfica	1
Qualitativa	4
Quantitativa	2
Bibliográfica e de campo	1
Bibliográfica e documental	1
Qualitativa e de campo	2

Fonte: Elaborada pela autora, 2019

Em relação aos Instrumentos e procedimentos de coleta de dados, estes representam um procedimento essencial para qualquer tipo de pesquisa, pois são os dados obtidos na coleta que formaram o *corpus* da pesquisa e forneceram informações para análise, interpretação e/ou compreensão do fenômeno que se pretende estudar e a escolha dos métodos, técnicas e instrumentos devem estar alinhados aos objetivos propostos, na amostra

estuda foi possível constatar que foram adotados mão de diversos tipos de instrumentos e técnicas, quanto demonstrado na tabela 04:

**Tabela 04: Instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

<b>INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS</b>	<b>Nº</b>
Análise documental	2
Entrevistas	2
Observação direta	1
Observações	2
Questionário com perguntas abertas	
Questionário e observação	
Análise documental e entrevistas	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2018

As informações básicas dos trabalhos escolhidos para compor o universo da pesquisa, conforme destacados acima com um breve descritivo acerca da composição dos trabalhos, demonstram a tentativa de objetivamente sintetizar as contribuições trazidas, bem como uma análise das caracterizações feitas sobre o PARFOR.

### **3.1. Categorias e enfoques das produções acadêmicas**

As principais temáticas encontradas foram superação da práxis utilitária, mudança de postura, aprimoramento da atividade docente, mecanismo de ampliação da formação docente e conseqüentemente melhoria da educação, relação de poder entre estado e a demanda de profissionalização e o olhar dos egressos sobre o ensino de ciências nas séries iniciais.

Debates que buscam desvelar e perceber como ocorre o processo de construção do profissional docente, de modo a fomentar a mudança de paradigma da educação, transpassando a praticidade educacional, alcançando o foco da excelência no atendimento a demanda da sociedade, que possibilite uma educação por essência crítica que seja fomento para um pensar e agir crítico dos educadores.

Contudo, foi possível que percebêssemos que, há muito ainda para ser racionalizado e debatido, pois estes entraves como a dualidade no processo educacional entre a demanda emergente do número de profissionais habilitados e licenciados para o exercício da docência vão de encontro à necessidade de uma formação acadêmica crítica e emancipatória, pode e dever ser trazido à luz da academia para que possamos melhor compreender este fenômeno e sanar as lacunas existentes.

É necessário compreendermos que apesar o foco da nossa pesquisa do tipo estado da arte é analisar não somente as contribuições acerca do PARFOR, bem como observar o processo de formação a partir do olhar das teses e dissertações do banco de dado de Pós graduação da UFPA, mesmo assim existem categorias específicas e distintas entre si, as quais merecem destaque na tabela 05:

**Tabela 05: Categorias e enfoques.**

CATEGORIAS	ENFOQUES	Nº
Superação da práxis	A formação em serviço no curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará: Implicações na prática pedagógica do professor - aluno/egresso do PARFOR.	1
Acesso ao ensino superior	O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO E PARFOR, na Universidade Federal do Pará.	1
Formação Cultural	Formação cultural de professores da educação básica: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada.	1
Expansão da educação	A expansão da educação superior e o trabalho docente - um estudo sobre o Plano Nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) na UFPA.	1
Egressos e constituição do profissional da educação	Possibilidades e limites no curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará: A Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR; Tramas de subjetivação: Analítica da fabricação do PARFOR-pedagogia-campus de Bragança/UFPA.	2
PARFOR e o ensino da ciência	O ensino de ciências naturais nos anos iniciais: concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR/Pedagogia/UFPA.	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2019

Como este trabalho de pesquisa bibliográfica do tipo exploratória buscou traçar e/ou identificar o que esta sendo produzido pela academia acerca da formação de professores em serviço, as teses e dissertações aqui destacados, também visam realizar uma análise sobre os parâmetros encontrados pela formação acadêmica via PARFOR na UFPA, como é perceptível no trecho a seguir:

O PARFOR é um programa emergencial em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES),



instituído para atender o disposto no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o qual enfatiza que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Vale ressaltar que a referida lei estipulou um prazo de dez anos para o cumprimento dessa meta que findou no ano de 2006. Tal recomendação está expressa na mesma lei no parágrafo 4º do Artigo 87: “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Uma reivindicação advinda dos movimentos de professores, inclusive a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação que instaurou verdades através de discursos que reforçavam que a Qualidade da Educação dependia em grande parte da formação dos professores no final da década de 1990 (REIS JUNIOR, 2014, p. 60).

Freires (2017, p. 20), assim como Reis Júnior (2014) destaca as características legais que criaram e geriram o Parfor:

O PARFOR acontece em regime de cooperação entre a CAPES/MEC, as secretarias de educação dos estados e dos municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). O programa tem como finalidade garantir a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) através da oferta de cursos de graduação, gratuitamente, a docentes que já atuam nas escolas públicas, mas não possuem formação mínima desejada.

Freires (2017, p. 20), ainda explica que:

Desde 2009, os cursos são ofertados no estado do Pará em seis instituições – Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Instituto Federal do Pará (IFPA) – e possuem algumas particularidades que os distinguem de um curso de licenciatura regular, haja vista que seu público são professores que já atuam na educação básica.

Nos trabalhos pesquisados percebemos alguns consensos ao que tange a significação e essência do PARFOR, como instrumento de formação profissional dos docentes da rede básica pública de ensino. Freires (2017, p. 108), aponta com uma das fragilidades do PARFOR a compactação do curso, pois estes possui o mesmo período de duração ao que se refere às turmas regulares, porém com carga horária mínima, ocorrendo em período intervalar intensivo, o que reduz o processo de ensino aprendizagem:

Além da falta de sensibilidade e profissionalismo de alguns dos professores que atuam como formadores no programa, constata-se que o caráter intensivo e condensado do curso favorece o rebaixamento teórico-metodológico dos cursos do PARFOR, evidenciando se a necessidade de repensar os modelos de formação de professores

Na análise da autora a partir das entrevistas com os alunos dos cursos oferecidos pelo PARFOR na UFPA, é percebido o descaso sofrido pelos alunos do PARFOR, o que além de

prejudicar a formação dos professores-alunos também traz consigo o estigma de que os personagens deste curso recebem são menos valorosos que os discentes dos cursos regulares.

A partir de Freires (2017, p. 108) um importante fato também é a impossibilidade da alteração de paradigma educacional, já que para a superação da prática utilitária é necessário esforço cognitivo para ante a ação existir a reflexão:

Outro aspecto que nos chamou atenção é que essa formação em vários momentos se apresentou como uma mera capacitação ou uma técnica a ser utilizada. Seria interessante que o curso possibilitasse ao professor uma reflexão sobre sua própria prática e o levasse a compreensão do sentido da dialogicidade. Uma formação que permitisse que tanto os professores quanto os alunos pudessem perceber mudanças em suas relações

Porém, mesmo a formação pelo PARFOR possuindo uma condensação de conteúdos pela compactação do curso, este não pode negar sua tarefa de formação crítica e reflexiva, conforme é descrito por Freires (2017, p. 114):

[...] percebe-se que ainda é um desafio do PARFOR aproximar teoria e prática, já que ambas se complementam. É perceptível nos relatos de alguns professores que nem sempre os debates desenvolvidos em sala de aula se articulam com suas práticas. Não queremos aqui supervalorizar a experiência, mas devemos considerar que o conhecimento científico não é o único saber utilizado na rotina do professor e é de extrema importância articular esse saber às experiências dos professores que estão se formando em serviço

De acordo com a obra de Nascimento (2017, p. 114 - 115), o PARFOR trouxe expressiva contribuição aos discentes, no que concerne a melhorias na vida família e profissional:

Notamos que a contribuição do Parfor, unanimemente, segundo os dados, muito acrescentou na vida desses sujeitos. Tais resultados foram abordados e comprovados claramente na entrevista, que as atividades propostas pelos professores em sala de aula, muito contribuíram para a ampliação cultural desses professores, quer seja na sua vida pessoal, quer seja na vida profissional.  
[...] Eles nos disseram que passaram a refletir mais sobre esses assuntos e ao vivenciá-los na escola, no seu cotidiano, certamente contribuíram de maneira positiva com suas posturas e ações. Ainda disseram que passaram a se interessar por leituras que abordassem tais assuntos, a fim de se informarem para poderem contribuir com o contexto no qual vivem.

Mostrando-nos que a formação em serviço, mesmo que em parâmetros aligeirados, consegue cumprir parcela de sua proposição em fomentar e dar subsídios para o trabalho no exercício da docência.

Sabe-se do papel do Parfor como agente central no processo de formação de professores que atuam sem a devida qualificação profissional e segundo Nascimento (2017, p. 75) sua função ganha ainda mais ênfase com a instalação do decreto presidencial conforme abaixo:

O Parfor tem se firmado no papel de executor principal do cumprimento do Decreto Nº 8.752/2016, da Presidência da República, o qual institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, no campo da formação inicial, embora a oferta de vagas pelas IES, muito aquém da necessidade de professores formados no Brasil, nos dias atuais ().

Analisando o descrito acima podemos perceber que apesar da magnitude do programa (Parfor), este ainda não consegue dar conta da demanda existente de profissionais docentes sem a formação inicial e mínima para ingresso na educação básica, apesar dele ser o carro chefe da promoção da formação acadêmica. Nascimento (2017, p.75-76), traz consigo considerações importantes acerca do Parfor em números, o que nos auxilia na compreensão da dimensão gigantesca que o circunda:

Assim, em seus 8 anos de Parfor coordenado pela UFPA, a coordenação Geral lançou um relatório síntese das atividades no qual apresenta, por exemplo, a quantidade de turmas ofertadas de 2009 a 2016, além de apresentar a quantidade de turmas ativas e concluídas. Fica-nos claro que as 228 turmas que concluíram diversos cursos de licenciatura na UFPA, certamente, ampliaram o quadro de quantidade de professores graduados no estado do Pará, para atuarem na educação básica de nosso país. Se levarmos em conta que ainda havia 182 turmas em andamento, esses números serão, por ventura, maiores.

A autora apresenta uma tabela destacando o número de turmas e seus respectivos cursos de graduação ofertados na UFPA/ Parfor no período de 2009 a 2016, destacando o total de turmas ativas e concluídas até o ano de 2016.

**TABELA 1 – Cursos ofertados pelo Parfor – UFPA de 2009 até 2016**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
- PARFOR/UFPA -



CURSO	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2016	Ativas	Concluídas	Total
ARTES VISUAIS	-	3	2	1	-	3	5	09	05	14
DANÇA	-	1	2	1	-	1	1	02	04	06
MUSICA	-	1	2	-	1	1	2	03	04	07
TEATRO	-	2	1	-	-	3	2	05	03	08
CIENCIAS NATURAIS	3	8	3	1	2	5	2	07	17	24
FISICA	-	2	3	2	1	3	-	03	08	11
MATEMATICA	3	17	3	7	1	7	2	17	23	40
QUIMICA	-	1	4	-	1	1	1	03	05	08
CIENCIAS SOCIAIS	-	6	3	6	1	1	3	05	15	20
FILOSOFIA	-	2	2	-	1	-	1	02	04	06
GEOGRAFIA	1	5	3	-	3	4	3	10	09	19
HISTORIA	2	8	3	2	-	2	5	08	14	22
EDUCAÇÃO DO CAMPO/MARABÁ	-	-	1	-	-	-	-	-	01	01
EDUCAÇÃO DO CAMPO/ABAËTETUBA	-	-	1	-	-	-	-	-	01	01
LETRAS-ESPAÑHOL	-	1	1	1	2	4	1	06	04	10
LETRAS-INGLES	-	5	4	2	1	1	-	02	11	13
LETRAS-PORTUGUES	3	15	8	7	3	10	6	28	24	52
CIENCIAS BIOLÓGICAS	-	5	1	2	1	2	-	03	08	11
EDUCAÇÃO FÍSICA	-	3	4	5	-	3	3	10	08	18
INTERDISCIPLINAR	-	-	1	2	1	-	2	03	03	06
PEDAGOGIA	2	37	16	14	7	27	10	54	59	113
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>14</b>	<b>122</b>	<b>68</b>	<b>53</b>	<b>26</b>	<b>78</b>	<b>49</b>	<b>182</b>	<b>228</b>	<b>410</b>

FONTE: Relatório AEDI UFPA do Parfor no Pará.

In: [http://www.aedi.ufpa.br/parfor/images/PaforEmNumeros2017/Turmas%202009\\_2017.pdf](http://www.aedi.ufpa.br/parfor/images/PaforEmNumeros2017/Turmas%202009_2017.pdf)

### 3.3. As Convergências e Divergência quanto às contribuições na formação dos docentes

Visando alcançar o objetivo central deste estudo é analisar contribuições do PARFOR na formação de professores no estado do Pará, foi possível verificar que as teses e dissertações destacam importantes aspectos como a oportunidade de formação de professores, mudança de postura e pensamento crítico, o aligeiramento do processo de formação e consequentemente o comprometimento no que diz respeito à qualidade do ensino.

De acordo com Freires (2017), apesar do processo de formação via PARFOR possibilitar a profissionalização docente a mesma pelo seu formato, compactua para que este seja um processo que pouco auxilia no processo de formação acadêmico-profissional:

[...]ainda há muito a ser feito para superar o caráter compensatório assumido pelos programas de formação em serviço, voltados muitas vezes para cumprir acordos internacionais que visam superar os resultados insatisfatórios na educação básica, obtidos a partir do IDEB. A pesquisa sugere que embora o programa divulgue a qualidade da formação, fragiliza-se o processo formativo: tempo reduzido, aligeirado, redução de gastos (Ibid., p. 128).

A mesma autora destaca que não se deveria haver diferenças entre os alunos do regular e do PARFOR, não desconsiderando suas especificidades, mas ao que tange ao processo de formação e a qualidade no ensino:

Não desconsideramos o mérito do PARFOR, mas se a qualidade é questionada, então qual o real interesse de expandir o programa nos estados brasileiros? Dado o custo benefício prioriza-se a oferta de cursos rasteiros, aligeirados, sem sequer estabelecer uma relação efetiva entre teoria e prática. No entanto, se avaliarmos a questão das limitações originadas a partir do aligeiramento do programa, convém ressaltar que há outras questões que envolvem o PARFOR e que fazem referência às dificuldades de conciliação entre estudo e trabalho, o que ocasiona o cansaço dos professores, comprometendo a atenção e dedicação às leituras e às atividades do curso tão importantes para o aprofundamento dos conteúdos abordados nos módulos (p. 129).

Em suma Freires (2017) aponta que o PARFOR é utilizado como mecanismo de certificação, o qual deveria fomentar a relação entre escola e universidade, mas ao contrário disso funciona como uma forma menos onerosa de dar conta do prescrito na LDB acerca da necessidade de formação acadêmica dos professores. A autora Nascimento (2017), aponta que o processo de formação pelo PARFOR influenciou diretamente em sua alteração cultural, pois:

[...] tais transformações se deram no âmbito cultural, na vida e na prática pedagógica desses sujeitos, pois ao apontarem que as práticas culturais mais frequentes no Parfor foram a leitura acadêmica e o acesso às tecnologias informacionais e comunicacionais, inferimos que a necessidade no processo de formação os levou a

ampliação tanto do uso da tecnologia quanto das práticas de leitura (NASCIMENTO p.132).

Nascimento (2017), ainda aponta em sua dissertação que:

[..] a expansão da oferta de vagas e de matrículas, bem como a criação de novos cursos proporcionada pela implementação do PARFOR, trouxe implicações diretas ao trabalho do professor universitário, tais como a intensificação do seu trabalho, gerado pelo aumento na sobrecarga de atividades, visto que o mesmo docente que leciona nos cursos de graduação e/ou pós-graduação ministra disciplinas nos cursos do PARFOR. Isto ocorre, porque os cursos funcionam durante as férias, recessos e feriados escolares, em regime integral, período que deveriam ser reservados para o descanso e convívio familiar dos docentes (Ibid.,p. 158).

A autora proporciona dados representativos para compreensão de um aspecto acerca da formação dos professores atuantes na rede básica de ensino através do PARFOR, demonstrando que apontam a sobrecarga sofrida pelos docentes regentes das licenciaturas pelo PARFOR.

Pires (2017) contribui com sua pesquisa destacando a satisfação das educadoras cursistas do PARFOR, que afirmam conseguirem perceberem mudanças em suas práticas, contudo destaca que existe um processo de rotatividade muito latente na educação básica:

Positivamente, temos o fato de que estas professoras já são graduadas; é a rotatividade, portanto, a dificuldade de fixar um corpo docente qualificado nas redes. A formação inicial, que pela lógica viria antes do professor começar a trabalhar, veio tardiamente. Depois de 3 anos de trabalho e para outras, até 25 anos é que chegou a graduação. Enfim, as professoras cursistas veem a Pedagogia/Parfor como a melhor coisa que aconteceu em suas vidas. Sentem-se felizes com a conclusão do curso de Pedagogia. Cursar a universidade pública parecia algo muito distante das suas vidas e por isso elevou a autoestima. Não poderíamos deixar de mencionar neste texto a sensação de vitória das professoras, o orgulho que a graduação lhes proporcionou, a satisfação pessoal (p. 98).

Brito (2013), traz aporte sobre os programas para formação inicial e continuada de professores da rede básica de ensino, destacando que o PARFOR é resultante de uma política de governo, diferentemente dos demais programas e projetos de formação:

[...] nos programas analisados nessa pesquisa, detectamos que as iniciativas de acesso das populações do campo, na universidade pública, foram diferenciadas, pois o PRONERA e o PROCAMPO são resultado da luta dos movimentos sociais, ao passo que o PARFOR surgiu como resultado de uma política de governo (p. 117).

Destacando também que:

[...] a maioria dos professores que trabalham no campo e estão estudando na universidade atualmente estão sendo atendidos pelo PARFOR que tem se mostrado como o programa que atende quantidade e não qualitativamente em se tratando de metodologia para a educação do campo (p. 120).

Santos (2015), em sua pesquisa identifica que na organização curricular do curso transparece uma oferta desarticulada, pois faltam disciplinas para pesquisa “como princípio educativo que pressupõe interrogar a realidade e o Tempo Universidade que foi efetivado de forma parcial” (p. 135). A autora ainda explicita que:

É preciso reconhecer que políticas públicas, como as efetivadas pelo PARFOR, estão dando oportunidade para que as pessoas tenham acesso a um direito que foi um dia negado, tanto para o professor quanto para seus alunos: o direito à educação. Inclusive aos alunos da educação básica possuem esse direito universal à educação, educação com qualidade (Ibid. p. 138).

Oliveira (2014) descreve uma realidade comum na vida dos professores dos municípios do estado do Pará, que em sua maioria não fazem parte do quadro efetivo de suas escolas e passam por um processo de formação fragilizado:

Esta pesquisa desnuda a grande e lamentável realidade de nosso país no que diz respeito às dificuldades que nós professores enfrentamos cotidianamente, sem nenhuma pretensão de que àqueles que lerão esta tese irão se admirar e/ou ficar penalizados com as dificuldades que estes professores em formação pelo PARFOR enfrentam para galgar um curso superior. Muitos deles já casados e com filhos, que precisam se afastar de suas casas para estudar, voltar para sala de aula em busca de uma vida melhor. Alguns, inclusive, estão até desempregados, porque são contratados, mas quando mudam os governos municipais são demitidos, ficando à mercê de uma nova contratação. Estes professores, homens e mulheres, voltaram para sala de aula a fim de realizarem um grande sonho que é obter um curso superior em uma universidade pública e gratuita. Isso era o que ouvíamos com frequência durante as aulas do PARFOR e lendo seus memoriais (Ibid. p. 116).

Pela pesquisa de Oliveira (2014) se tratar especificamente acerca do trabalho com ciências nos anos iniciais pelos professores cursistas em Pedagogia pelo PARFOR, de modo específico foi concluído que os conteúdos de ciências são desenvolvidos pelos professores a partir de diferentes atividades, contudo, as aulas expositivas são utilizadas de forma mais frequente no ensino de ciências, “Isso nos leva a concluir que as orientações didáticas apresentadas pelos PCN não são muito utilizadas” (p. 118). A autora considerando ser essencial que:

[...] refletir a formação desses professores nos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar ciências, mais conscientes das reais necessidades educacionais de seus alunos e de uma sociedade em contínua transformação, implica, essencialmente, em fazer um convite a esses profissionais para que reflitam emoções, sentimentos, afetividade, valores e atitudes como participantes de seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Disseminar esta visão de ensino de ciências é urgente e para isso é fundamental que a prática pedagógica dos professores seja centrada na sua participação efetiva, juntamente com seus alunos, na produção do conhecimento, permitindo o aprimoramento de habilidades básicas e atitudes científicas que fomentam o pensar científico, afinal o homem precisa aprender a produzir e usar o conhecimento em benefício de sua própria sobrevivência (p. 120).

De modo mais específico: fizemos o mapeamento das divergências e convergências encontradas nos trabalhos (teses e dissertações) e verificamos que as produções convergem em conclusões aproximadas e semelhantes acerca do processo de formação dos professores atuantes na rede básica de ensino. Freires (2017, p. 130) observa que

Segundo eles, essa formação se reflete no processo de ensinoaprendizagem de suas turmas e nas diversas situações que ocorrem em sala de aula e na escola. Seja pela amplitude da pergunta feita aos alunos do PARFOR, seja pela complexidade inerente às questões da prática pedagógica, verifica-se que nem sempre foi possível identificar resultados concretos na prática cotidiana de alguns sujeitos que participaram da pesquisa. Apesar disso, esses consideraram que a formação no PARFOR ampliou suas concepções sobre a prática, ressaltando uma maior compreensão em suas relações com os alunos, contudo, não apresentam as mudanças efetivas que ocorreram na prática pedagógica. Ainda assim, na percepção dos professores-alunos, a formação acadêmica oferecida a eles, mesmo com todas as dificuldades, possibilitou a construção de novos conhecimentos que contribuíram de forma significativa para pensarem, refletirem e redefinirem sua prática pedagógica.

Freires (2017) e Nascimento (2017) convergem suas opiniões a concluírem que o PARFOR realiza um aligeiramento no processo de formação dos professores alunos:

Os limites emocionais e físicos que a condição humana pode suportar vêm ao encontro do que foi dito pelos sujeitos docentes entrevistados, que relataram a dificuldade de ter que ministrar aulas em um período compactado de trabalho, o que favorece o aligeiramento da formação (NASCIMENTO, 2017, p. 158).

[...] percebemos que o período aligeirado e compactado do PARFOR, não é suficiente para se trabalhar consequentemente, numa visão de unidade, a relação teoria e prática, dentro da tríade ensino, pesquisa e extensão que deveria marcar a formação do educador em nível superior na UFPA (FREIRES, 2017, P. 158).

Freires (2017) corrobora destacando que o processo de formação acaba por ser penalizado pelo curto período em que é realizado, conforme trecho a seguir:

A pesquisa sugere que embora o programa divulgue a qualidade da formação, fragiliza-se o processo formativo: tempo reduzido, aligeirado, redução de gastos. Por conseguinte, os resultados apontam alguns entraves que ainda se mantém na educação brasileira, tanto nas políticas de formação de professores, quanto nas condições de trabalho, nos planos de carreira e na (des) valorização da profissão (p. 128).

Porém, apesar de Nascimento (2017) destacar o aligeiramento como ponto negativo do PARFOR, pois compromete os conteúdos e desgasta os professores-alunos e docentes da UFPA, frisa que há uma significativa troca de conhecimento e experiências dado fato dos alunos serem também professores em atuação.

Na obra de Reis Júnior (2014), em sua conclusão encontramos uma importante indagação que deve nos motivar a realizar pesquisa no âmbito do PARFOR:

Em se tratando de uma pesquisa em Educação, uma última pergunta é preciso ser feita: Mas afinal de contas o que tentamos revelar/desvelar nesse trabalho? Com

outras palavras: de quais critérios dispomos para definir as tramas de subjetivação do Currículo do Curso de Pedagogia-PARFOR do *Campus* de Bragança/UFPA? (P. 147)

A pergunta acima que deve nos motivar para melhoria e ampliação do processo de formação dos professores pelo PARFOR. Oliveira (2014), em suas conclusões aponta para mesma direção que os demais autores, considerando o processo de formação pelo PARFOR suprimido e aligeirado, conforme abaixo:

Quanto à concepção de ciências naturais, esses profissionais em formação apresentam uma grande limitação devido ao pouco convívio com a área de ciências. Isso devido ao fato de que mesmo estando no curso de graduação pelo PARFOR/UFPA, dispõem de apenas duas disciplinas que o fazem vivenciar a abordagem sobre o ensino de ciências: Fundamentos Teórico-Methodológico de Ciências e Bases Biológicas Aplicadas no Desenvolvimento Humano. A limitação se torna maior em função do tempo dado a estas disciplinas, ministradas, geralmente, em uma semana, com carga horária de 65 horas cada. Isso impossibilita, de certa forma, um conhecimento mais abrangente e eficaz sobre as questões de ciências naturais (Ibid., p. 121).

Porém, mesmo os estudos apontando diretamente para as dificuldade encontrada com objetivo de provocar mudanças e melhoras seria injustiça desconsiderar as falas dos atores das pesquisas, que ao analisarmos as principais contribuições encontradas dentro da formação acadêmica, reconhecem terem passado por um processo de transformação profissional, pois já conseguem fazer correlação das vivências em sala de aula, com o material teórico que estes se debruçam na academia. Nas palavras de Freires (2017), é possível encontramos o reconhecimento da contribuição acadêmica do PARFOR, apesar de ter seu processo de formação fragilizado, segundo os autores a cima:

No que se refere à questão principal do estudo – as implicações do PARFOR para a prática pedagógica do professor –, todos os entrevistados afirmaram que, a partir dessa formação, suas práticas se transformaram, apesar de haver diferenciações no que diz respeito a essas transformações. Segundo eles, essa formação se reflete no processo de ensino-aprendizagem de suas turmas e nas diversas situações que ocorrem em sala de aula e na escola. Seja pela amplitude da pergunta feita aos alunos do PARFOR, seja pela complexidade inerente às questões da prática pedagógica, verifica-se que nem sempre foi possível identificar resultados concretos na prática cotidiana de alguns sujeitos que participaram da pesquisa. Apesar disso, esses consideraram que a formação no PARFOR ampliou suas concepções sobre a prática, ressaltando uma maior compreensão em suas relações com os alunos, contudo, não apresentam as mudanças efetivas que ocorreram na prática pedagógica (p. 130).

É percebido que a discussão acerca do PARFOR é complexa e envolve questões de cunho estratégico, pois esta política de formação foi gestada pelas políticas educacionais, lançada mão pelo estado como mecanismo de cumprimento de metas, porém cabe a academia



e aos pesquisadores o aprofundamento e até mesmo a imersão nesta realidade para a melhoria em prol da sociedade.

### **Considerações Finais**

O diálogo acerca da formação de professores trazido atualmente pela implantação do PARFOR a partir do ano de 2009 é um campo rico e pouco explorado, o qual pode ser mais utilizado para a produção acadêmica e conseqüentemente para auxiliar na melhoria do mesmo na região norte do Brasil, a qual já capacitou um contingente significativo de profissional que antes exerciam a docência sem habilitação e capacitação mínima para tal atividade.

Porém, é de suma importância destacar que os presentes trabalhos aqui destacados, tem em sua essência fortes marcas da preocupação da academia de formar não meramente para que estes profissionais possuam certificação, mas é perceptível nas teses e dissertações a preocupação em observar e analisar como estes profissionais estão sendo formados, se estes antes alunos e agora egressos estão conseguem apreender e aprender as teorias da educação e suas aplicações para de fato serem profissionais críticos e reflexivos.

Outro tópico que merece atenção é a contradição existente dentro do processo de formação dos professores cursistas pelo PARFOR, pois ao mesmo tempo em que a construção acadêmica vem com o objetivo de possibilitar aos estudantes uma visão crítica e reflexiva da realidade, com vistas embasar as ações do não somente do indivíduo como profissional, mas como agente da história e da comunidade, traz consigo a demanda de profissionalização dos professores em serviço, o que acaba por favorecer a ocorrência de uma formação aligeirada e pouco consiste.

Desta forma, é necessária ainda mais que estes programas sejam analisados e estudados visando a ampliação no sentido de promoção efetiva da essência primeira da educação que é de formação social do homem, e a possibilidade do mesmo poder interferir adequadamente ao meio onde vive.

## REFERÊNCIAS

- BORGES, Maria Célia, AQUINO, Orlando Fernández E PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011 - ISSN: 1676-2584 . 2011.
- BRASIL, LDB - **Lei De Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2010, 5ed, disponível em: <http://bd.camara.gov.br>.
- BRITO, Marcia Mariana Bittencourt. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública:** um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.
- FREIRES, Amanda Caroline Soares. **A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará:** implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
- FREITAS, Helen Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.
- GATTI, Bernardete **As Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- GATTI, Bernardete. **As Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.
- NASCIMENTO, Damásia Sulina. **Formação Cultural de Professores da Educação Básica:** elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- OLIVEIRA, Sonia Maria Maia , **O Ensino de ciências naturais nos anos iniciais:** concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR/Pedagogia. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.
- REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho. **Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do PARFOR-Pedagogia-Campus de Bragança/UFPA.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.
- PILLETI, Claudino e PILLETI, Nelson. **História da Educação:** De Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo Cortez, 2012

PIRES, Josilene Moraes Quaresma. **Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas:** a contribuição do curso de Pedagogia/Parfor – Polo de Igarape-. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. & ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Curitiba: Diálogo Educ. v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará:** a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. Campinas: SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Lena Leticia Braga. **O Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica (PARFOR):** uma revisão da literatura (2013-2018). Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia Educação e Multiculturalismo.** 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 2ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZAIDAN. Samira. Reformas **Educacionais e formação de professores no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.