

O PARFOR/UFPA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ESTADO DO PARÁ

Amanda C. Soares Freires*
amandasoares@ufpa.br
Arlete Maria M. de Camargo**
acamargo@ufpa.br

RESUMO

Este artigo tem por base o projeto de dissertação em desenvolvimento, cujo objeto de estudo é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – programa destinado aos professores que já atuam na educação básica, mas que não possuem a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996), em que o principal desafio consiste na consolidação da profissionalização docente. O Plano é uma ação emergencial que vislumbra a formação em nível superior dos professores atuantes na educação básica e pública brasileira, possibilitando-lhes acesso à qualificação profissional. O trabalho tem por objetivo avaliar os impactos que essa política vem apresentando no estado do Pará, considerando a formação oferecida pela Universidade Federal do Pará - UFPA e a partir de algumas reflexões sobre os aspectos que vêm orientando o percurso da formação de professores. Para entender melhor o que está acontecendo, dado o alcance do PARFOR nesse estado, levou-se em consideração o contexto de reforma do Estado e suas repercussões nos cursos de formação de professores no âmbito da Universidade. Os procedimentos metodológicos adotados incluem análise de documentos oficiais sobre as políticas de formação de professores e da literatura correlata. Os resultados alcançados ainda não são conclusivos, entretanto possibilitam refletir sobre desafios e dificuldades que o programa enfrenta.

Palavras-chave: formação de professores; PARFOR; políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Na conjuntura neoliberal, a formação de professores tem ganhado destaque. As pesquisas realizadas nos sistemas educacionais apontam muitos inconvenientes nos ambientes escolares, visto que a responsabilidade por esses problemas quase sempre recai sobre o professor. As soluções apontam desse modo, em direção à formação de professores, igualmente descrita como deficiente.

Silva (2002) argumenta que:

[...] as políticas para a educação pública são resultantes, em primeiro lugar, das imposições das instituições internacionais, particularmente o Banco Mundial, nas prescrições socioeducacionais, não apenas pelo montante financeiro de que dispõe, mas pela capacidade de gerenciar e manipular o consentimento dos governados; em segundo lugar, resultam da capacidade das entidades, associações, organizações e sindicatos avançarem na direção almejada pelas forças sociais opositoras; e, em terceiro, das práticas pedagógicas inventadas, confrontadas e inovadas no interior da

*Mestranda em Educação na Universidade Federal do Pará, especialista em Filosofia da Educação e graduada em Pedagogia.

** Professora doutora na Universidade Federal do Pará.

escola pública, em que se conjugam histórias de vida, identidades, valores, concepções teóricas, culturas e saberes (SILVA, 2002, p. 5).

Tais políticas têm por objetivo impulsionar os ajustes de interesse do capital internacional com relação ao Estado brasileiro. Buscam adaptar o contingente das políticas educacionais num âmbito mais geral, que é o da execução do Estado, frente aos fins do processo de acumulação global do capital.

O Banco Mundial destaca a necessidade da formação docente em seus projetos, o que é percebido segundo Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014) como um “mal necessário”.

Ancoradas, portanto, na lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho, as instituições formadoras voltam seus objetivos para racionalizar, adequar e otimizar a força de trabalho às demandas do sistema produtivo, correspondendo ao que se propõe o Estado neoliberal ao transferir a escola da esfera política para a esfera do mercado, levando educando e educador a relacionar vida e trabalho como objetos de atenção da ação pedagógica (CASAGRANDE, PEREIRA, SAGRILLO, 2014, p. 508).

Inicialmente, destaca-se a discussão que retrata as reformas do Estado e da Educação, que segundo Haddad (2008), teve fortes influências dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), os quais passaram a orientar as políticas educacionais de vários países, entre eles o Brasil. Esse momento, decorrente da crise do sistema capitalista, refletirá nas reformas ocorridas na década de 1990, as quais se voltaram para a necessidade de adequação dos sistemas educacionais a um novo momento vivido pela sociedade capitalista, o chamado capitalismo global (CABRAL NETO, 2012), com emergência de orientações que visavam à desarticulação do chamado estado providência (orientação keynesiana) e a consolidação do Estado Mínimo.

Ao lado dos efeitos da reforma do Estado, ocorreu um processo de reestruturação produtiva, que em decorrência das mudanças no mundo do trabalho reorganizou a produção, com valorização das novas tecnologias, sugerindo um novo perfil profissional: competitivo, produtivo, competente, para atuar com as mudanças do capitalismo mundial. Tais mudanças ocasionaram transformações na educação, tendo em vista formar trabalhadores que atendam as novas demandas da sociedade.

Desse modo, é possível perceber forte influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, a difusão de um ideário em que a crise da educação se dá pela ineficiência do Estado e por uma série de outros fatores restritos ao sistema escolar a exemplo da formação de professores.

Bruns e Luque (2014), consultores do Banco Mundial, defendem que a qualidade da educação está relacionada à qualidade da atuação dos professores. Propõe um novo enfoque para a seleção de professores, tendo em vista recrutar professores mais talentosos para o magistério e o aumento da eficácia dos professores em serviço. Assim, o professor é posto como central no processo educativo, e, portanto, nas reformas educacionais.

Desse modo, é possível entender o acentuado crescimento dos programas direcionados a formação de professores em serviço, já que em atenção ao atendimento das novas necessidades do capital e com a publicação da LDB novas exigências surgiram para a formação docente para atuação na educação básica, a exemplo do requisito de formação em nível superior. Com o propósito de atender essas exigências, hoje, a formação de professores – em especial a formação em serviço – é uma atividade muito utilizada, por isso, requer ponderações.

Nos últimos tempos ocorreram muitos investimentos em políticas públicas voltadas para a formação de professores (CAMARGO; SILVA; BRAGA, 2014; GATTI, 2011; MAUÉS, 2003; NASCIMENTO, 2012), no meio de diversos investimentos; entretanto, dado o objetivo da investigação, será analisado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

Na tabela abaixo é possível verificar a quantidade de professores com formação em nível superior do ano de 2007 a 2013, ou seja, abrangendo um período compreendido entre o ano de 2007 (antes da implantação do PARFOR) até 2013, onde já se encontravam professores formados pelo programa.

Tabela 1: Número de Docentes na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil- 2007- 2013

Ano	Número de docentes	Proporção de docentes por grau de formação						Educação Superior
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior	
		Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério		
2007	1.878.284	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	–	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	32,3	25,7	6,5	–	67,0
2009	1.972.333	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	–	67,7
2010	1.999.518	0,2	0,4	30,5	22,5	8,0	–	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	28,7	19,0	6,4	3,3	70,7
2012	2.095.013	0,1	0,3	26,5	16,0	5,5	5,0	73,1
2013	2.141.676	0,1	0,2	24,9	13,9	4,9	6,1	74,8

Fonte: INEP, 2014.

Observa-se que em 2013, havia 2.141.676 professores atuando na educação básica no Brasil, destes 74, 8% já possuíam ensino superior. Em 2009, ano inicial do PARFOR havia

uma porcentagem menor de professores com esse nível de ensino (67, 7%), porém a quantidade de professores em exercício também era inferior (menos de dois milhões).

Desse modo, o objetivo deste artigo é avaliar as contribuições da política educacional ainda em curso por meio da implantação do PARFOR no estado do Pará, considerando que “a região Norte lidera o ranking do número de matrículas efetuadas com o percentual de 48,86%, seguida da Nordeste com 38,18%. No estado do Pará, 71,5% dos professores sem formação estão sendo atendidos pelo PARFOR, no Amazonas, 62,4%” (CAPES, 2013, p. 6).

A dinâmica de crescimento do PARFOR no Pará necessitou de paragem reflexiva que possibilitasse olhar para dentro, avaliar a qualidade da formação oferecida e seus efeitos na qualidade da ação dos professores-alunos, com reflexos diretos nas escolas. Para este propósito, foi instituído pelo Fórum Estadual Para a Formação de Professores da Educação Básica do Pará uma Comissão de Avaliação (CA) com a tarefa de estabelecer os critérios, construir instrumentos e promover a avaliação do Plano (PARÁ, 2013, p. 7).

Assim sendo, a partir de pesquisa bibliográfica e documental que incluiu a análise do Relatório de Avaliação do PARFOR-PA, foram considerados os possíveis avanços do programa e fragilidades observadas na política de formação docente do estado do Pará.

A partir da revisão da literatura sobre o assunto, constatou-se que novas políticas para a educação brasileira trazem impactos significativos para o trabalho docente. O texto foi produzido no decurso do segundo ano do Curso de Mestrado em Educação, por meio de leituras da bibliografia pertinente e de reflexões sobre os aspectos que envolvem a profissionalização docente.

2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DO PARFOR

O **PARFOR** articula-se à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009). O Plano foi implantado, segundo o que dispõe os documentos oficiais com a finalidade de corrigir os déficits da formação de professores. É realizado em parceria com as secretarias de educação, as quais coordenam as ações de formação direcionadas aos professores da Rede Pública de Ensino, além de atuar junto ao Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente nos Estados.

O Fórum é um lugar onde são apresentadas as sugestões de formação de professores das Instituições de Ensino Superior - IES. É uma instância colegiada que visa cumprir os objetivos da Política Nacional da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica do Estado do Pará (SEDUC/ PARÁ, 2010).

Os cursos do PARFOR devem ser caracterizados por princípios que assegurem a produção de um currículo com processos formativos flexíveis, que prime pela redução do distanciamento entre os seus diferentes componentes curriculares e propicie a oferta de percursos curriculares que possam qualificar a formação básica do professor.

Esses cursos são direcionados à formação de professores da educação básica em exercício, por isso apresentam algumas singularidades, visto que não se apresentam apenas como uma formação inicial, mas também continuada, uma vez que oportunizam situações em que os licenciandos que já são professores possam se situar no campo educativo, frente a questões importantes da educação, o que propicia conexões com a prática docente, além de leva-los a reflexões sobre suas experiências.

3 O PARFOR NO ESTADO DO PARÁ E NA UFPA

O PARFOR enquanto política pública deve ser avaliado, haja vista que é um plano de formação de professores constituído de metas, agora ele está sendo desenvolvido e foi organizado para obter um resultado, que nesse caso é qualificar os docentes que já atuam na educação básica brasileira. Diante desse cenário, surge o seguinte questionamento: Quais os impactos do Programa para a sociedade paraense?

Em relação às posições do Governo Federal, percebemos que suas preocupações centram-se em índices produzidos a partir de dados estatísticos, visto que procuram estar em sintonia com as orientações dos acordos internacionais para que o Brasil se adapte aos padrões mundiais (ARAÚJO et al, 2012). Maués (2003) corrobora com essas argumentações ao asseverar que, os organismos internacionais determinam as metas que os países devem alcançar em todas as áreas, inclusive na educação.

Maués (2003) assevera, ainda, que nem sempre a formação em nível superior contribui com o objetivo de melhoria da qualidade da educação, posto que não obedece obrigatoriamente aos princípios básicos que definem a formação que ocorre em uma instituição universitária, ou seja, que articula um ensino que valoriza a pesquisa e a socialização dos conhecimentos.

A implementação do PARFOR vem enfrentando muitos desafios para atender os princípios inicialmente pensados, apesar dos esforços empreendidos. O perfil predominante dos licenciandos participantes do PARFOR é formado por professores em atuação, muitas vezes sem dispor de liberação apropriada para realização das atividades discentes, além das atividades inerentes a sua vida pessoal. O desenvolvimento de suas aulas se dá em muitos casos fora do espaço físico das IES que o executa, muitas vezes, sem a infraestrutura necessária e com financiamento extra; por isso mesmo, a avaliação desse programa é de extrema importância, pois é uma forma de analisar se o mesmo realmente está adequado as especificidades do seu público e cumpre os objetivos a que se propõe.

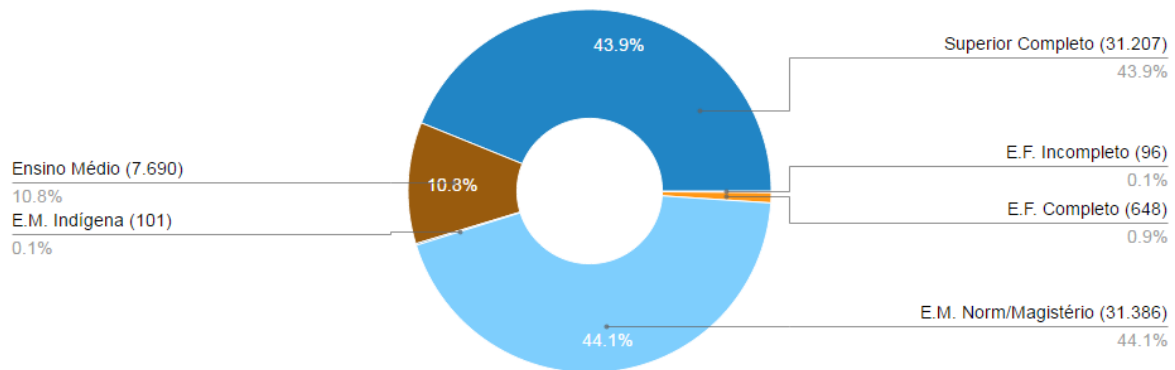
A experiência do PARFOR na UFPA permite, ainda, uma reflexão sobre a expansão da atuação universitária, como consequência um aumento na demanda de professores sem qualificação na região. Tal reflexão chama atenção, entre outros pontos, para o baixo percentual de professores licenciados, ou seja, sem a formação mínima exigida por lei.

Sabe-se que ainda hoje, há um número significativo de professores que não possuem formação superior, e por isso o PARFOR continua sendo ofertado no país, com destaque para o estado do Pará que é o lócus da pesquisa. O PARFOR foi “assumido no estado do Pará por todas as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que ofereceram até 2012, 575 turmas para 22.000 professores em 71 polos, atingindo aos 144 municípios do estado” (SEDUC/PARÁ, 2013, p. 7). A saber: 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).

É possível observar que uma quantidade significativa de professores foi beneficiada pelo programa, desde sua implantação (em 2009) até o ano de 2012. Isso sem contabilizar as pessoas que ingressaram nos últimos quatro anos. O fato de o PARFOR ser um programa que promete melhorar a qualidade da educação brasileira, motivou o estudo aqui apresentado, a acompanhar seu desenvolvimento, visto suas particularidades, bem como, seus entraves e suas perspectivas de melhorias em suas ações. Nesse caso, Sobrinho (2003) pondera que o processo avaliativo pode ser concebido como um processo contínuo de aperfeiçoamento do programa.

De acordo com os dados da UFGRS (2014), no ano de 2009 (ano de implantação do PARFOR) apenas 43, 9% dos professores da educação básica do estado do Pará possuíam ensino superior completo, conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

Formação Inicial dos Docentes



n = 71.128

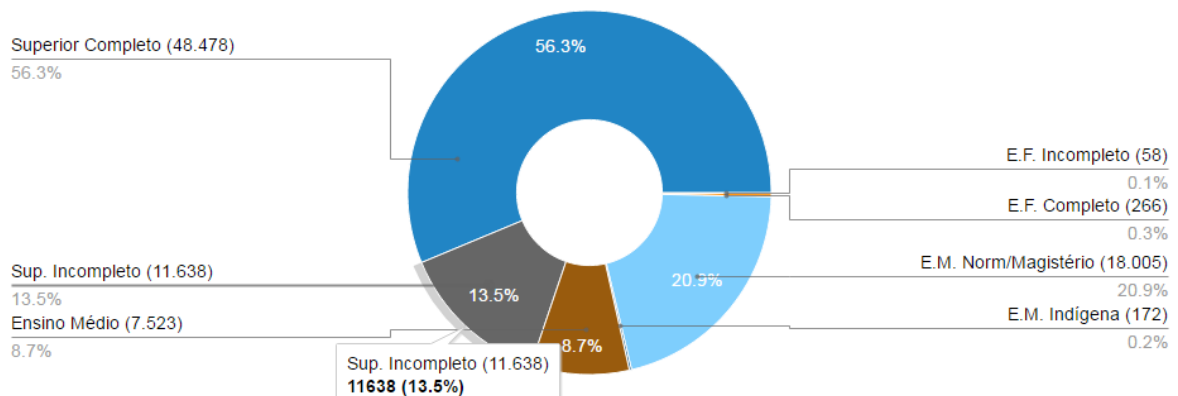
Fonte: UFRGS, 2014.

Percebe-se que a maioria dos professores do estado do Pará possuíam apenas o Ensino Médio Normal ou Magistério. Ou seja, havia uma necessidade de formar professores em nível superior – licenciaturas que pudessem adequar à formação dos professores da educação básica ao que está previsto na LDB.

Nascimento (2012) destaca que a referida Lei recomenda que todos os docentes da educação básica devem ser habilitados em nível superior em curso de licenciatura ou capacitados em exercício para atuarem na educação básica. A partir de então, os investimentos em políticas públicas para a formação de professores se destinaram aos níveis superiores e programas de aperfeiçoamento.

Já no ano de 2013, verifica-se que 56, 3% dos professores já possuíam formação em nível superior.

Formação Inicial dos Docentes



n = 86.140

Fonte: UFRGS, 2014.

Constata-se um significativo aumento na escolaridade dos professores, visto que a qualificação de professores é vista hoje como um grande desafio da educação em nosso país, tendo em vista o prazo legal estipulado na LDB. Onde no seu § 4º do art. 87, que integra o Título IX - das Disposições Transitórias diz que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Ou seja, a partir de 2007 todos os professores em exercício no magistério na educação básica deveriam dispor desse nível de formação. Entretanto, vale lembrar que essa data inicial foi prolongada, visto que até hoje encontramos professores sem a formação mínima necessária.

Por outro lado, essa mesma LDB, em seu artigo 62, abre espaço para a contratação de professores que possuem apenas o magistério para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal abertura permite que muitos governos contratem professores apenas com nível médio, mantendo assim, os baixos salários da categoria. A tabela a seguir apresenta o grau de escolaridade dos professores do estado do Pará, além de mostrar que ainda se admite professores com qualificação inferior ao que preconiza a legislação.

Tabela 2: Evolução percentual na formação de professores da Educação Básica

Ano	Com superior		Sem licenciatura		Com licenciatura	
2007	42,2%	27.427	5,5%	3.595	36,6%	23.832
2008	43,5%	30.844	1,7%	1.237	41,7%	29.607
2009	43,9%	31.046	7,6%	5.400	36,2%	25.646
2010	45,9%	33.723	6,9%	5.085	39%	28.638
2011	49,2%	37.801	6,2%	4.732	43%	33.069
2012	53%	42.790	6,3%	5.085	46,7%	37.705
2013	56,3%	47.518	5,5%	4.617	50,8%	42.901

Fonte: Observatório do PNE, 2013.

Ao estabelecer um comparativo entre os anos de 2009 a 2013 percebe-se que houve um aumento significativo tanto na quantidade de professores com nível superior, quanto na quantidade de professores com licenciatura. No entanto, fica evidente também que ainda se

admite professores sem o grau de escolaridade exigido pela lei, o que pode ser explicado em decorrência da ampliação de professores temporários, sem concurso público.

Outro fato curioso é que antes da implantação do PARFOR (ano de 2007) 5,5% dos professores com ensino superior não possuíam licenciatura e essa mesma porcentagem aparece no ano de 2013 (após quatro anos do programa), ou seja, mesmo com o passar do tempo essa porcentagem não diminuiu, o que pode ser explicado pelas razões acima, além da precarização do trabalho docente e pela diminuição da atratividade da carreira do professor.

Dessa forma, chegamos a um extremo, uma vez que (quase) ninguém mais quer ser professor. A desvalorização moral e financeira do professor alcança até mesmo suas atividades em sala de aula. Muitos profissionais deixam de lecionar e buscam em outra profissão sua realização financeira, a melhora de sua qualidade de vida e a elevação de sua autoestima.

No entanto, não se pode esquecer o mérito do PARFOR, pois sem ele muitos professores não teriam acesso a uma formação em nível superior, já que teriam que custear a sua formação. No que diz respeito a aspectos quantitativos (número de professores formados pelo PARFOR), pode-se dizer que o programa representou para a UFPA e para o estado do Pará um processo de crescimento, apesar das dificuldades inerentes à profissão e ao processo formativo, considerando a efetivação de matrículas e a trajetória, muitas vezes, exitosa de docentes em formação.

O esforço da UFPA requer a mobilização de muitos docentes que percorrem cinquenta e cinco polos para aproximar, cada vez mais, a instituição dos lugares onde as demandas de formação se fazem mais prementes e que, de outro modo, dificilmente a Universidade chegaria, corroborando o empenho institucional na ampliação das oportunidades de formação superior dos docentes em exercício nas escolas das redes públicas de Educação Básica do Estado do Pará (UFPA, 2013).

Com a implantação do PARFOR na UFPA, a Coordenação Geral do programa na instituição deu início a um processo de articulação junto às Unidades Acadêmicas da UFPA que trabalham com a formação docente, tendo por objetivo a implementação das ações formativas no interior da instituição.

Segundo o Relatório de Gestão PARFOR/UFPA 2009-2013, publicado no ano de 2013, em meados de 2009 a UFPA realizou sua primeira oferta do PARFOR, a partir da Plataforma Freire, com início das atividades acadêmicas para o período letivo subsequente; a proposta do programa é que os cursos sejam ofertados no período de férias escolares para não coincidir com o período que o aluno-professor está atuando em sala de aula. Segundo o

Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA (2013), o primeiro período ocorre usualmente nos meses de janeiro e fevereiro e o terceiro período nos meses de julho e agosto.

O PARFOR iniciou na UFPA em 2009, com seis cursos, num total de 14 turmas distribuídas em quatro campi, com matrícula inicial de 470 alunos. Em 2010 a UFPA passou a ofertar outras Licenciaturas passando para 4.934 alunos matriculados em vinte uma licenciaturas. Para tal, seus projetos pedagógicos tiveram de se adequar ao tempo, espaço e público em formação e oferecendo regularmente novas turmas a cada demanda semestral e, a partir de 2013, anual. Além disso, é importante destacar que no ano de 2011, três novas licenciaturas foram incluídas na oferta, como: Educação do Campo, Educação do Campo, com habilitação em Ciências Naturais e Licenciatura Interdisciplinar em Ciências, Matemática e Linguagens, tendo por objetivo atender novas demandas para formação de professores do ensino básico (UFPA, 2013).

Tabela 3: Oferta de cursos de licenciatura PARFOR/UFPA/ no período de 2009-2013

Turmas Implementadas	Turmas Finalizadas	Alunos Matriculados	Alunos Egressos
287	27	10403	477

Fonte: Relatório de Gestão PARFOR/UFPA 2009-2013.

Observou-se que durante o período de 2009 a 2013 a UFPA recebeu 10.403 alunos-professores no PARFOR, o que implica dizer que estes alunos já concluíram o curso, caso das turmas iniciais, ou estão em processo de formação superior, obtendo assim sua titulação para atuar na Educação Básica. Dessa forma, pode-se observar a importância desse programa para a educação no estado do Pará, pois viabiliza a formação de docentes em nível superior para professores em exercício na educação básica que nem sempre poderiam fazê-lo; isso de certa forma contribui de maneira expressiva para a valorização do trabalhador docente, já que eleva o número de professores com formação em cursos de licenciatura. Outro ponto a ser destacado é que, estabelece uma conexão positiva entre Educação Superior e Educação Básica, inserindo os graduandos ainda que parcialmente na dinâmica da vida universitária, além de proporcionar-lhes oportunidades de criação e participação em experiências com exigências metodológicas importantes, o que contribui para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes e à própria instituição universitária.

Todavia, vale destacar que aumentar o número de vagas das universidades com o objetivo de qualificar a maior quantidade de professores possível, caso dos cursos ofertados fora dos campi ou polos da instituição de educação superior, sem os investimentos básicos,

propicia a improvisação, já que o ritmo desses cursos é muito intenso, além da pouca clareza existente no credenciamento de professores para atuar no programa. Isso tudo nos leva a problematizar a viabilização do PARFOR, o que pode para camuflar lacunas presentes no âmbito da educação superior, especialmente, na formação de professores.

Sabe-se que as condições de funcionamento do programa podem interferir diretamente na qualidade da formação do professor em atuação na educação; entretanto é necessário que essa formação se faça acompanhar de condições de trabalho satisfatórias as quais igualmente interferem na qualidade da educação básica, já que é justamente neste espaço que estes professores atuam, o que demanda medidas que possam corrigir as prováveis lacunas na formação desse docente (ARAÚJO; DUARTE, LIMA; SOARES, 2012).

Como já visto, o programa é destinado a formação de professores que têm uma carga grande de trabalho, já que a eles não é concedida a licença para estudo, e por isso, as aulas são programadas para o período de férias escolares, desse modo, o aluno passa em média quatro anos sem férias para descanso; a distância entre a cidade que possui um polo da universidade e a cidade onde o aluno-professor reside é longa, portanto, para se dedicar aos estudos, é necessário se “afastar da família”. O fato é que muitas vezes o programa não leva em consideração as peculiaridades da sua clientela, bem como suas dificuldades no decorrer do processo.

É interessante pensar o PARFOR, não apenas em números, mas nas contribuições que suas ações poderão trazer para o trabalho pedagógico do professor, razão pela qual é importante que os professores, em processo de formação sejam, instigados a pensar, questionar, refletir, reelaborar saberes, caso contrário como será possível que eles levem seus alunos a essas ações?

A educação não pode ser vista apenas como instrumento ideológico de sustentação de uma sociedade capitalista. O problema não se restringe somente à oferta de cursos, mas envolve condições de permanência e de qualidade na formação. Ainda assim, não se pode negar que essa experiência tem seu mérito diante do enfrentamento do déficit formativo no Estado do Pará.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao número de professores formados, pode-se dizer que o PARFOR possibilitou o crescimento da atuação da UFPA junto aos professores da rede pública.

Segundo entrevista¹ feita em março de 2016, com a coordenação do PARFOR na UFPA, desde sua implantação já foram formados 3. 240 docentes da Educação Básica.

Está ocorrendo sem dúvida um processo de expansão nas universidades a partir do PARFOR, mas em muitos casos essa expansão ocorre de maneira conturbada, em um espaço de tempo curto e, muitas vezes, sem o planejamento necessário. Assim sendo, a partir desta pesquisa e pelas especificidades advindas do Programa, consta-se que há nas universidades públicas uma expansão na oferta de vagas, sobretudo em lugares mais distantes em relação a sede dos *campi* das universidades.

Em relação às lacunas no processo formativo dos alunos-professores, sabe-se que não é possível responsabilizar o PARFOR por tal. A educação básica está repleta de problemas, inclusive, em aspectos básicos que envolvem a ausência de condições estruturais para que o professor possa desenvolver habilidades dos alunos como as que envolvem a leitura e escrita.

É necessário ressaltar que o PARFOR enquanto programa de formação para a docência precisa de condições básicas para seu funcionamento que perpassam por aspectos estruturais, financeiros, mas, acima de tudo, que promova a articulação entre os conhecimentos prévios dos alunos-professores ao processo formativo que ocorre a partir da universidade, o que se revela como essencial à construção de novos conhecimentos.

O PARFOR possui um grande mérito pedagógico e até social, devido à dificuldade que muitos professores enfrentam para adentrar em um curso superior. Porém, a preocupação dos nossos governantes não deve se limitar a oferta de cursos, é necessário criar condições apropriadas para que esses cursos aconteçam de maneira exitosa; além disso, é importante que sejam adotadas políticas permanentes de qualificação dos professores que envolvam a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, já que embora o PARFOR seja impulsionado pelo engajamento na formação dos professores das redes públicas de ensino, muitas vezes, o que prevalece é a certificação e não a preocupação com a qualidade da formação.

Em que pese as características desses tipos de curso, há a problemática de ter que se ministrar aulas em um período curto de trabalho, o que ocasiona o aceleração da formação. Outro fator que merece ser destacado é o *lócus* onde as aulas acontecem, escolas municipais ou estaduais, onde muitas dessas escolas não disponibilizam de uma infraestrutura adequada, o que se intensifica quando estas escolas são muito longes dos *campi* universitários e os

¹ Disponível em <https://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=11477>. Acesso em 23 de junho de 2016.

alunos não têm acesso, por exemplo, a biblioteca, laboratórios, entre outros espaços pedagógicos.

Ampliar o número de vagas das universidades com a finalidade de promover a formação de maior número de educadores, sem investimentos essenciais, propicia a improvisação e a intensificação na formação de professores do nosso país, o que possibilita efetivamente constatar que houve um aumento (quantitativo) na formação de professores, o que acaba por esconder as limitações encontradas no âmbito da formação na educação superior, e, sobretudo, na formação docente.

Em meio a todo esse debate, é importante pensar em medidas que possibilitem a correção ou procurem superar os pontos fracos que podem comprometer a formação de professores, visto que o PARFOR se apresenta como uma possibilidade de resgatar o direito à educação superior que é inerente a todos nós professores e que repercutem na formação do cidadão brasileiro, já que se trata da formação do formador.

Para além de maiores investimentos no âmbito da formação docente é relevante ressaltar a importância de se considerar as marcas que cada sujeito (aluno-professor) traz consigo incluem não só as experiências de vida, mas também as vivenciadas na escola (OLIVEIRA, 2011). Tal afirmação nos leva a uma reflexão sobre os caminhos pelos quais o professor passa no seu processo de formação, tanto no que se refere à construção de relações com o outro, quanto o acúmulo de experiências que carrega e à descoberta de elementos guardados, que precisam ser repensados, para que possa entender melhor as experiências vivenciadas diariamente.

THE PARFOR / UFPA AND ITS IMPLICATIONS FOR THE STATE OF PARÁ

ABSTRACT

This article is based on the dissertation project in development, whose object of study is the National Plan of Education Teacher Training Basic - PARFOR- program for teachers already working in basic education, but do not have the minimum training required by law of Directives and Bases of Education - LDB (law No. 9.394/1996), where the main challenge is the consolidation of professionalization. The Plan is an emergency action that envisions the formation at a higher level of teachers working in the Brazilian basic and public education, allowing them access to professional qualification. The study aims to assess the impacts that this policy has been showing in the state of Pará, considering the training offered by the Federal University of Pará - UFPA and from some reflections on aspects that have guided the course of teacher training. To better understand what is happening, given the scope of PARFOR this state, it took into account the state of the reform context and its impact on teacher training courses within the University. The methodological procedures include the analysis of

official documents on the policies of teacher training and related literature. The results achieved are not yet conclusive, however possible to reflect on the challenges and difficulties the program faces.

Keywords: teacher training; PARFOR; educational policies.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. R. P.; DUARTE, E. F.; LIMA, G. O.; SOARES, V. M. R. Análise crítica do PARFOR enquanto propósito e realidade no Cariri cearense. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas, SP: Junqueira e Marin Editores, 2012.

BRUNS, Bárbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes**. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Grupo Banco Mundial, 2014. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 22 set. 2014.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 set. 2014.

_____. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>>. Acesso em 30 nov. 15.

CABRAL NETO, A. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 7-40, jan./abr. 2012.

CAMARGO; A. M. M.; SILVA, D. R. A; BRAGA, L. L. N. Organização acadêmica e expansão da educação superior brasileira no período pós-LDB: um estudo sobre a formação docente em exercício na educação básica. In: CAMARGO, A. M. M.; SOUSA, A. S.Q. **Interfaces da educação superior no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

CASAGRANE, I. M. K.; PEREIRA, S. M.; SAGRILLO, D. R. O Banco Mundial e as Políticas de Formação Docente no Brasil. **Educ. temat. digit.** Campinas, SP. v. 16, n. 3, set./dez. 2014, p. 494- 512.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão Observatório da Educação Básica**. Brasília: 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

HADDAD, Sérgio (org) **Banco Mundial, OMC e FMI. O Impacto nas Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2014.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqui.**, Mar 2003, n.118, p. 89-118.

MAUÉS, Olgaíses. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 26, 2003, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaísescabralmaues.rtf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

NASCIMENTO, Denise de Souza. **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, 2012 (Dissertação de Mestrado).

SEDUC/PARÁ. **Relatório de Avaliação do PARFOR/PA.** Belém, 2013. Disponível em: <[http://C:/Users/ADIMINISTRADOR/Downloads/RELAT%C3%93RIO%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20PARFOR%202012%20\(1\).pdf](http://C:/Users/ADIMINISTRADOR/Downloads/RELAT%C3%93RIO%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20PARFOR%202012%20(1).pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SEDUC/ PARÁ. **Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente.** Pará: 2010. Disponível em: <http://www6.educ.pa.gov.br/planodeformacao/?action=forum_parfor>. Acesso em: 15 jun. 2015.

UFPA. **Relatório de Gestão PARFOR/UFPA 2009-2013.** Dez 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/legislacao/RelatorioFinal4anos.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas: SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação. Políticas educacionais e reformas da Educação Superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de Formação Continuada de Professores. CARVALHO, M. J. S.; NEVES, B.; MELO, R. **Cultiv. Educa** – valorizar o educador faz toda a diferença. BR nº 512014001340-5, 07 nov. 2014. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/15-2013.html>. Acesso em: 30 abr. 2016.

Recebido em 01 de maio de 2016. Aprovado em 21 de junho de 2016.