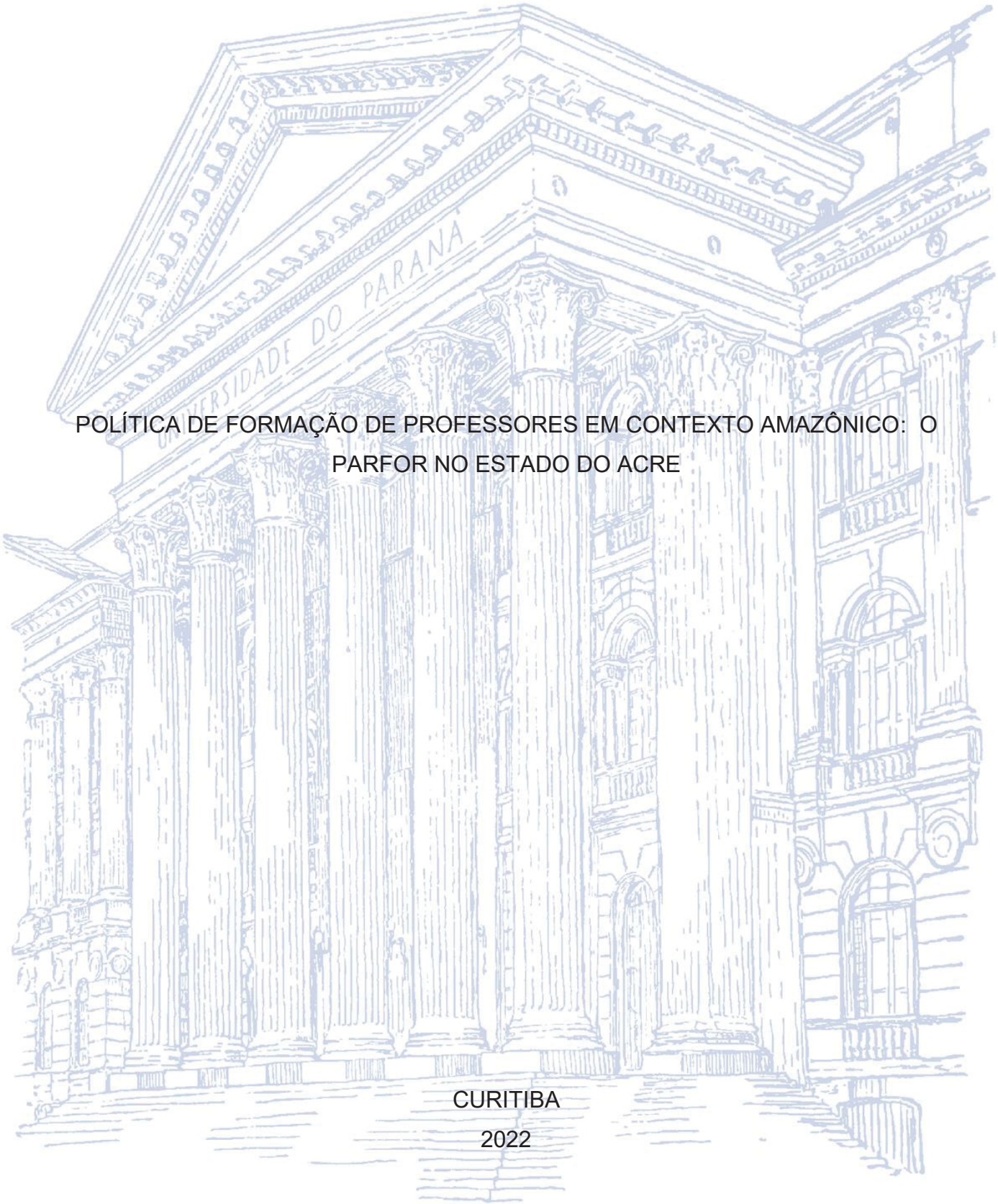
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FRANCISCA DO NASCIMENTO PEREIRA FILHA



POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO AMAZÔNICO: O PARFOR NO ESTADO DO ACRE

CURITIBA

2022

FRANCISCA DO NASCIMENTO PEREIRA FILHA

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO AMAZÔNICO: O PARFOR NO CONTEXTO AMAZÔNICO: O PARFOR NO ESTADO DO ACRE

Tese apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, do curso de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Elisangela da Silva Scaff

Coorientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Pereira Filha, Francisca do Nascimento.
Política de formação de professores em contexto amazônico : o Parfor no estado do Acre / Francisca do Nascimento Pereira Filha – Curitiba, 2022.
1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Elisangela da Silva Scaff
Coorientador : Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. Educação e Estado. 4. Educação básica. 5. Acre. I. Scaff, Elisangela da Silva. II. Carvalho, Mark Clark Assen de. III. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

ATA Nº509

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO

No dia trinta e um de outubro de dois mil e vinte e dois às 17:00 horas, na sala Virtual, link para acesso: https://bbb.c3sl.ufpr.br/b/elih5w-xfz-heo, por videoconferência, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **FRANCISCA DO NASCIMENTO PEREIRA FILHA**, intitulada**: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO AMAZÔNICO: O PARFOR NO ESTADO DO ACRE**, sob orientação da Profa. Dra. ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), LÚCIA DE FÁTIMA MELO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE), JOSENILDA MARIA MAUÉS DA SILVA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.
Observações: A banca registra os agradecimentos ao professor Mark Clark Assen de Carvalho, da Universidade Federal do Acre, pelo trabalho de coorientação da tese apresentada

CURITIBA, 31 de Outubro de 2022.

Assinatura Eletrônica
11/11/2022 15:30:56.0
ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
11/11/2022 14:27:54.0
ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
15/11/2022 11:42:42.0
LÚCIA DE FÁTIMA MELO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

Assinatura Eletrônica
23/11/2022 09:58:02.0
JOSENILDA MARIA MAUÉS DA SILVA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 235446
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 235446

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **FRANCISCA DO NASCIMENTO PEREIRA FILHA** intitulada: **POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO AMAZÔNICO: O PARFOR NO ESTADO DO ACRE**, sob orientação da Profa. Dra. ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Outubro de 2022.

Assinatura Eletrônica
11/11/2022 15:30:56.0
ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
11/11/2022 14:27:54.0
ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
15/11/2022 11:42:42.0
LÚCIA DE FÁTIMA MELO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

Assinatura Eletrônica
23/11/2022 09:58:02.0
JOSENILDA MARIA MAUÉS DA SILVA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 235446
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 235446

DEDICATÓRIA

À minha família, em especial aos mais novos membros, os netos: Isabel, Miguel e Isis, símbolos da triplicação do amor e renovação do ciclo da vida;

À minha irmã Lúcia, teimosa (com a graça de Deus), por nascer de novo e permanecer conosco até quando Deus quiser;

À Adízia de Sá Mesquita (*In memoriam*), professora que passou para o ciclo de amizade, uma referência em parceria de trabalho, de exemplo profissional e paixão pela infância;

A todes os(as) professores(as) que têm como bandeira de luta a Educação universal, pública, laica para todes! E, em especial, aos professores(as) parfonianos acreanos, sujeitos ativos que na sua singularidade diante das adversidades, nos lugares mais longínquos são parte dessa colcha que compõe a História da Educação no Estado do Acre e no Brasil

AGRADECIMENTOS

Sinto-me muitíssimo agradecida ao nosso bondoso Deus, por me ajudar a superar os desafios e realizar esse sonho.

À Professora Dra. Elisangela da Silva Scaff, pela generosa partilha do saber, pelas valiosas contribuições e competente orientação na produção deste trabalho, bem como por sua acolhida aconchegante, abrindo as portas da sua casa e o convívio com sua família, a qual tenho enorme carinho e gratidão.

Ao professor Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, de igual modo, pela tamanha generosidade que, mesmo entrando em meados do percurso deste trabalho, trouxe valiosas contribuições para o redirecionamento no caminho desta pesquisa. E de modo especial, por ter sido meu primeiro orientador de TCC, na graduação, agora fechando ciclo no doutorado, uma inspiração, parceiro de ideias e ideais comuns e que tenho uma imensa admiração e carinho.

À CAPES, à UFPR e à UFAC, pela realização do DINTER e, em especial, aos interlocutores dessa parceria, ao Prof. Doutor Paulo Vinícius, o organizador do projeto, à Dra. Andréa Lopes Dantas (UFAC) e à Profa. Dra. Elisangela da Silva Scaff (UFPR).

À professora Dra Lúcia de Fátima Melo, uma das minhas referências na UFAC, minha orientadora no mestrado a qual tenho muita admiração e carinho, pela sua generosidade e valiosas contribuições no momento da qualificação e por suas profícuas sugestões, bem como pelo incentivo de ousar fazer o mestrado e o doutorado. A ela, minha eterna gratidão e imenso carinho.

À professora Dra. Andréa Barbosa Gouveia, de igual modo, por sua leitura e valiosas contribuições ao direcionar nosso olhar para o papel da análise de uma política que se amplia para além desta pesquisa. Sua fala sempre é uma aula! Gratidão!

À professora Dra. Josenilda Maria Maués pela generosidade e disponibilidade em contribuir com seu olhar e profissionalismo, uma referência nacionalmente e, especialmente, para a região Norte sobre políticas como o Parfor.

À Beatriz pela disponibilidade e carinho de sempre, sem se preocupar em qual dia e horário da semana, sempre disponível para ajudar nas dúvidas com as TDIC.

Aos parceiros do NUPgep/UFAC: Mark Clark, Jean Mauro, Josenir, Adão, Paola, Paula, Sernizia e Suzy, por dividirem tensões, sufocos, mas também, muitas aprendizagens, risos e sonhos no entremeado da pesquisa e na vida cotidiana. Em

especial, a Adão, pela ajuda na tabulação e organização nas normas do texto para a qualificação e ao Josenir pelos papos que se tornaram aulas sobre a educação no Estado do Acre;

Aos parceiros orientandos da professora Elisangela, em especial, à Camille, Simone, Kelly e Camila pela parceria, especialmente, na época do cumprimento das disciplinas no período em que fiquei em Curitiba.

Ao meu colega e amigo Jorge Fernandes, parceiro desde a graduação, ingresso e atuação profissional na docência no ensino superior.

Ao meu amigo Nádson Araújo, que chegou recentemente na IES e em minha vida, mas para além de parceiro de trabalho, ideais e ideias, sua presença foi fundamental com apoio moral no momento final do texto e com orientações e materiais sobre a técnica de análise de conteúdo de Bardin, ocupando um lugar cativo de amizade em meu coração.

Aos diferentes guetos de amizade, os quais deixaram os dias de trabalho e estudo mais leves: os aglomerados, as recatas, improviso, as enroladas e Morrões.

Ao CWB&RB (Ires, Nilda, Maria, Augusta e Élida) que mesmo estando longe (no período dos cumprimentos das disciplinas), se faziam presentes independentemente da distância geográfica se faziam presentes no momento difíceis que passei;

Às amigas/irmãs: Ceiça, Nilda e Ires pela parceria de/para a vida.

Ao grupo das “Meninas da terceira idade” que trabalho há mais de dez anos como voluntária, pelas orações e carinho de “mães e avôs de coração”.

Aos amigos Simone Tojal, Amilton, Cauê, Marileize e Elaine por dividir e somar os anseios do processo de pós-graduação;

À minha família: minha mãe D. Francisca (D. Lena) pelas orações e por acreditar que tudo nessa vida é só “bença”! Exemplo de fé e determinação. Às minhas filhas Pâmera Katrinny, Kayla Monique e Layla Karinne, minhas molas propulsoras e aconchegos nessa vida; às minhas irmãs Lúcia e Maria e aos cunhados Denilson e João Leal e ao genro Bruno pelo apoio e socorro quando preciso.

Aos meus netos: Isabel, Miguel e Isis, que chegaram comprovando os dados científicos de que amor de avó é como um fermento de bolo, consegue triplicar-se!

Aos colegas do Dinter, em especial as amigas: Flávia e Girlane (com as quais dividi não só a moradia, mas também, choros, tristeza e alegrias), de igual modo: Nayra, Aldenora, Graça, Adriana (também parceira não só de estudos, confissões,

mas desbravadora da cultura curitibana) e Joseane que, com suas alegrias e diversão, deixavam nossos dias mais leves e mais quentes com o calor humano contrapondo ao clima curitibano.

Aos sujeitos desta pesquisa, professores e professoras da educação básica de rede de ensino do estado do Acre, participantes do Parfor que, voluntariamente, cederam seu tempo precioso para prestarem as informações necessárias à realização deste estudo.

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade…. Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados. Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

Cora Coralina

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar as condições em que vêm se materializando o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) no estado do Acre. A metodologia da pesquisa aqui apresentada caracteriza-se pela sua natureza qualitativa, com uma abordagem de estudo de caso. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e questionários semiabertos. A pesquisa documental considerou os documentos relativos ao Parfor em âmbito nacional e institucional, emanados da Universidade Federal do Acre (UFAC). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 6 (seis) coordenadores vinculados ao Parfor, quais sejam: um coordenador do programa na Capes; um coordenador institucional do programa na UFAC e quatro coordenadoras locais dos núcleos da UFAC. Os questionários semiabertos foram aplicados a 40 egressos e 147 professores matriculados no Parfor a partir do ano de 2017. A análise de dados foi referenciada na técnica de análise de conteúdo. O resultado da pesquisa evidencia que a implementação do Parfor no Estado do Acre foi marcada por condicionantes diversos, dentre os quais, podemos destacar, os desafios relativos ao cumprimento dos compromissos assumidos pelos entes federativos envolvidos na implementação do Programa, como a oferta de bolsas e/ou auxílios financeiros aos estudantes para ajuda de custos e a manutenção do contrato provisório por parte da prefeitura aos professores em formação. Ressalte-se, também, os aspectos operacionais, como a disponibilização de infraestrutura física e de materiais adequados para a realização dos cursos e imprecisões em relação aos critérios de seleção de candidatos no período de inscrições. Para além das limitações, importa também registrar as contribuições destacadas pelos estudantes e egressos, sejam estas atinentes à realização pessoal, ao Parfor como única via de acesso ao ensino superior e à necessária formação acadêmica para o exercício da docência e a possibilidade de relacionar teoria e prática da sala de aula, uma vez que os estudantes matriculados no programa já se encontravam em exercício na educação básica. Diante de tais constatações, concluiu-se pela tese de que programas emergenciais como o Parfor são necessários no campo da formação de professores (as), diante da ausência de uma política pública de formação e valorização docente, agravada pela precariedade e provisoriedade dos vínculos e das condições de trabalho aos quais estão submetidos os (as) professores (as) que atuam principalmente em regiões remotas no país.

Palavras-chave: Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Parfor; Formação de Professores; Políticas Públicas; Acre.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the conditions under which the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (Parfor) has been materialized in the state of Acre. The research methodology presented here is characterized by its qualitative nature, with a case study approach. The following instruments were used for data collection: documentary research, semi-structured interviews and semi-open questionnaires. The documentary research considered documents related to Parfor at the national and institutional level, emanating from the Federal University of Acre (Ufac). The semi-structured interviews were carried out with 6 (six) coordinators linked to Parfor, namely: a program coordinator at Capes; an institutional coordinator of the program at Ufac and four local coordinators of the Ufac centers. The semi-open questionnaires were applied to 40 graduates and 147 teachers enrolled in Parfor from 2017 onwards. Data analysis was referenced in the content analysis technique. The research result shows that the implementation of Parfor in the state of Acre was marked by several conditions, among which we can highlight the challenges related to the fulfillment of the commitments assumed by the federative entities involved in the implementation of the program, such as the offer of scholarships and/or financial aid to students to help with costs and maintenance of the provisional contract by the municipality to teachers in training. Operational aspects should also be highlighted, such as the availability of physical infrastructure and adequate materials for carrying out the courses and inaccuracies in relation to the criteria for selecting candidates during the registration period. In addition to the limitations, it is also important to record the contributions highlighted by students and graduates, whether related to personal fulfillment, to Parfor as the only way to access higher education and the necessary academic training for the exercise of teaching and the possibility of relating theory and classroom practice, since students enrolled in the program are already working in basic education. In view of these findings, it is concluded by the thesis that emergency programs such as Parfor are necessary in the field of teacher training, given the absence of a public policy for teacher training and valorization, aggravated by the precariousness and provisionally of bonds and working conditions to which teachers who work mainly in remote regions of the country are subjected.

Keywords: National Policy for the Training of Basic Education Teachers - Parfor; Teacher training; Public policy; Acre.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Localidade de hospedagem na época das aulas no Parfor (2021) .. 183
GRÁFICO 2 – Natureza da ajuda recebida 190
GRÁFICO 3 – Situação de ingresso no Parfor 193

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Técnica de Análise.....47
FIGURA 2 – Mapa das Mesorregiões e Regionais (microrregiões) do estado do Acre 116
FIGURA 3 – Mapa do estado do Acre distribuído segundo as Regionais e a Oferta do Parfor 2012/2013 149
FIGURA 4 – Mapa do estado do Acre: localização dos municípios e a oferta do Parfor no Edital 19/2018 150
FIGURA 5 – Professores em formação no trajeto entre suas residências e o polo de aula do Parfor – Município de Tarauacá.....180
FIGURA 6 – Professores em formação no percurso entre suas residências/ trabalho e a formação pelo Parfor.....181
FIGURA 7 – Professores(as) em atividade de aula no corredor do Núcleo de Feijó/Turma Pedagogia (2021).....185
FIGURA 8 – Professor atuando no programa Asa da Florestania 200
FIGURA 9 – Professor e aluno no programa Asas da Florestania.....201

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Bases legais sobre formação e valorização dos profissionais da educação básica 41
QUADRO 2 – Instituições representadas no Fórum de Apoio a Formação Docente no estado do Acre 140
QUADRO 3 – Lista dos municípios e o respectivo valor de bolsa repassado pelas prefeituras aos professores(as) no período das aulas (2021). 191

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição de turmas objeto do edital 19/2018 por região 110
TABELA 2 – Dados e informações gerais do Parfor (2009/2019)..... 110
TABELA 3 – Oferta e matrícula no Parfor de 2009 - 2018..... 111
TABELA 4 – Número de professores da Educação Básica com e sem formação em nível superior no estado do Acre – ano de 2009 – 2012 (2021) 119
TABELA 5 – Número de Docentes sem nível superior no estado Acre – 2020 119
TABELA 6 – Quantitativo de Professores Efetivos e Temporários da rede pública de Ensino Acreano com/sem Formação em nível superior no ano de 2021 120
TABELA 7 – Remuneração de Professor com Formação Superior em regime de 30 horas no estado do Acre no ano de 2022..... 123
TABELA 8 – Salarial Inicial dos Professores em diferentes municípios do estado do Acre – 2022 124
TABELA 9 – Programas Especiais de Formação de Professores Implantados no Acre a partir dos anos 1990. 130
TABELA 10 – Vínculo dos (as) professores (as) participantes da pesquisa com relação ao Parfor (2021)..... 152
TABELA 11 – Faixa etária dos (as) professores (as) participantes da pesquisa (2021) 152
TABELA 12 – Sexo dos(as) professores(as) participantes da pesquisa (2021)..... 153
TABELA 13 – Curso de formação dos (as) professores (as) participantes da pesquisa (2021) 154
TABELA 14 – Município de origem dos (as) professores (as) participantes da pesquisa (2021) 154
TABELA 15 – Rede de Ensino em que atuam os (as) professores (as) participantes da pesquisa 155
TABELA 16 – Tipo de vínculo Empregatício como Professor (a) dos (as) participantes da pesquisa (2021) 155
TABELA 17 – Tempo de atuação como professor (a) dos (as) professores (as) participantes da pesquisa (2021) 156
TABELA 18 – Localização das escolas onde atuam 182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Acordo de Cooperação Técnica

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ADE – Arranjos de Desenvolvimento da Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica

BNC– Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAP – Colégio de Aplicação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCP – Coordenadora da Capes/Parfor

CF – Constituição Federal

CIPU – Coordenador Institucional do Parfor na Ufac

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEB – Diretoria de Educação Básica

EaD – Educação a Distância

ENADE – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino médio

ERE – Ensino Remoto Emergencial

FEPAD – Fórum de Apoio à Formação Docente do Acre Estadual

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FMI – Fundo Monetário Internacional

FORPARFOR – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor

FPRPROF AC – Fórum de Apoio à Formação Docente do Acre

FUNDAPE – Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária no Acre

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GTA – Grupo de Trabalho Acadêmico

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

IBGA – índice Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEA – Índice de Desenvolvimento da Educação do Acre

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IFAC – Instituto Federal do Acre

IFET's – Institutos Federais de Educação e Tecnologia

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NUPGEFE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organizações Não Governamental

OMS – Organização Mundial da Saúde

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de formação de Professores da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEFPEB – Programa Especial para a Formação de Professores para a Educação Básica

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica

PIBID – O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROEMAT – Programa Especial de Formação de Professores de Matemática

PROFIC – Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores

PROFIR – Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

REPLAG – Grupos de Pesquisas da Rede de Estudos e Pesquisas sobre Planejamento e Gestão Educacional

SESACRE – Secretária de Estado de Saúde

SEE/Ac – Secretaria de Educação do Estado do Acre

SEAPE – Sistema de Avaliação da Aprendizagem

SIMAED – Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Educacional

TCE/AC – Tribunal de Contas do Estado do Acre

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UaB – Universidade Aberta do Brasil

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....23
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 51
2.1 POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS ANTECEDENTES.....52
2.2 A LDB ATUAL E AS MUDANÇAS ANUNCIADAS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....57
2.3 FORMAÇÃO, CARREIRA E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUESTÕES E DEBATES 71
3 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....88
3.1 O PARFOR COMO POLÍTICA EMERGENCIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: A COSTURA DE UMA POLÍTICA E O REGIME DE COLABORAÇÃO 89
3.2 A AÇÃO E PAPEL DOS FÓRUNS ESTADUAIS PERMANENTES DE APOIO À FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FRENTE AS EXIGÊNCIAS DE EFETIVAÇÃO DO REGIME DE COLABORAÇÃO.....103
3.3 SENTIDOS E CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR EM UM CONTEXTO DE INDEFINIÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....106
4 A IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR NO CONTEXTO ACREANO 114
4.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO DO ACRE – DADOS GEOGRÁFICOS NO CONTEXTO ACREANO 114
4.2 FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DO ACRE.....118
4.3 POLÍTICAS E PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DESENVOLVIDOS ANTES DO PARFOR NO ACRE....128
4.4 DOS PROGRAMAS ESPECIAIS À ADESÃO DA UFAC AO PARFOR 136
4.4.1 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS/ATORES DA PESQUISA 151
5 LIÇÕES E DESAFIOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO AMAZÔNICO: O PARFOR NO ACRE 158

5.1 LIÇÕES E DESAFIOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO: O OLHAR DOS SUJEITOS FRENTE A REALIDADE E O CONTEXTO ACREANO 160
5.1.1 DESAFIOS E CRITÉRIOS (NÃO) OFICIAIS NA SELEÇÃO E INGRESSO NO PARFOR NO ACRE 160
5.1.2 ESTRUTURA FÍSICA, ADMINISTRATIVA E DE PESSOAL DE APOIO PARA ACOMODAÇÃO DAS TURMAS: A DIFÍCIL PRÁTICA DE COLABORAÇÃO 165
5.1.3 APOIO FINANCEIRO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA E "BOLSAS" PARA ALUNOS EM FORMAÇÃO 172
5.2 O REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE OS ENTES FEDERADOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A QUEM INTERESSA SUA EFETIVAÇÃO? .. 179
5.2.1 DESAFIOS E DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR: REVERBERAÇÕES SOB O OLHAR DOS SUJEITOS/ALUNOS 179
5.2.1.1 DIFICULDADES DE ACESSO, DESLOCAMENTO E MORADIA DURANTE AS AULAS 179
5.2.1.2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: INFRAESTRUTURA E APOIO PEDAGÓGICO PARA AS AULAS 184
5.2.1.3 CARGA HORÁRIA CONDENSADA EM CURTO ESPAÇO DE TEMPO 187
5.2.1.4 APOIO FINANCEIRO (BOLSA) PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO 188
5.2.1.5 MANUTENÇÃO DOS CONTRATOS DOS ALUNOS JUNTO ÀS PREFEITURAS E REDE ESTADUAL NO PERÍODO DE FORMAÇÃO 192
5.2.1.6 ALAGAÇÕES E PANDEMIA DA COVID -19 194
5.2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR COMO POLÍTICA EMERGENCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 197
5.2.2.1 CONTRIBUIÇÃO DA POLÍTICA DO PARFOR NO ASPECTO PESSOAL E ACADÊMICO 198
5.2.2.2 CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO ACADÊMICA E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA 199
5.2.2.3 CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR PARA A COMUNIDADE LOCAL 203
CONSIDERAÇÕES FINAIS 206
REFERÊNCIAS 211
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ALUNOS DO PARFOR 228
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ALUNOS DO PARFOR 229
APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 231

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM COORDENADORA DA CAPES 233
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR INSTITUCIONAL DO PARFOR NO ESTADO DO ACRE 235
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DOS NÚCLEOS NOS MUNICÍPIOS CRUZEIRO DO SUL, TARAUCÁ E FEIJÓ NO ESTADO DO ACRE..... 238
APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM..... 240

1 INTRODUÇÃO

A presente tese possui como objeto de estudo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no estado do Acre, e faz uma análise de como se deu a materialização do programa entre os anos (2012[1] a 2021), no contexto local, frente às distintas realidades da formação de professores(as) acreanos(as).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor foi lançado em 2009 pelo Governo Federal, por meio da Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o objetivo de fomentar a oferta de educação superior aos professores(as) que atuavam nas redes públicas de ensino da educação básica sem formação superior, ou que, mesmo tendo formação superior, atuavam em áreas distintas daquelas de sua formação inicial, contribuindo, assim, para a elevação do nível de formação e a melhoria da qualidade da educação, consoante às exigências constantes na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/1996).

O Parfor se configura como um plano emergencial de formação de professores, assentado na perspectiva do regime de colaboração entre os entes federados, nos termos formulados pela Constituição Federal de 1988 (Art. 211) e na atual LDB, que reitera o princípio da colaboração entre os entes para a organização e a oferta da educação nacional.

Do ponto de vista do arcabouço legal, o regime de colaboração entre entes federados foi consagrado na Constituição Federal (CF) de 1988, que salientou a importância e as competências materiais e legislativas da União para a coordenação nacional da política de educação, inclusive no combate às desigualdades territoriais e ao proceder com a suplementação e/ou indução nos planos subnacional e em outras providências.

A CF de 1988, conhecida como a Constituição cidadã, assegurou avanços relevantes em relação aos direitos sociais, ao propor mudanças significativas na reorganização do país. No entanto, parece-nos oportuno ressaltar o desmonte das políticas educacionais decorrentes do golpe político-midiático de 2016 e do avanço do

[1] Ano em que a Universidade Federal do Acre, conjuntamente com a Secretaria de Estado de Educação e as secretarias municipais de educação, aderiu ao programa junto da Capes.

conservadorismo, do atraso e do negacionismo, que se estabeleceram na cena política após as eleições presidenciais de 2018.

Após trinta e quatro anos de sua promulgação, a Carta Magna de 1988 continua servindo como base e farol para as lutas travadas pelas instituições da sociedade civil como dispositivo para a garantia de conquistas e direitos sociais aos cidadãos brasileiros:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 2009a).

Na Carta Magna de 1988, a educação é tomada como um direito de todo cidadão e, dentre os princípios que regem a organização do ensino no Brasil, destaca-se a valorização dos profissionais de educação, aspecto que demarca uma diferença histórica em relação às constituições que lhe precederam. A CF de 1988 determina que a forma de ingresso no serviço público, inclusive no magistério, seja feita mediante a realização de concurso público de provas e títulos.

A partir dessa determinação, se impôs novas exigências aos gestores públicos, principalmente aos Governadores e Prefeitos, quanto à seleção e ocupação de cargos nas esferas das administrações públicas estaduais e municipais. No caso da educação e do magistério, impôs-se, em igual medida, a necessidade de formulação de políticas públicas educacionais voltadas para a valorização dos profissionais da educação, as quais devem se revestir de investimentos na formação inicial e continuada, na aprovação de planos de cargos, de carreira e remuneração e de condições de trabalho.

Esse dispositivo legal corrobora com o fortalecimento das lutas e das reivindicações históricas do movimento nacional dos professores por reconhecimento e valorização. A título de ilustração, se ressalta, por exemplo, que a formação de docentes para o “ensino das primeiras letras” ocorreu na história do Brasil em cursos específicos no século XIX, com a criação das Escolas Normais. Esta formação correspondia ao nível secundário inicialmente e, na sequência, ao nível médio do século XX, mais especificamente quando da aprovação da Lei Orgânica do Ensino

Normal em 1946, que reconheceu as Escolas Normais como ramo do ensino de segundo grau.

Com a aprovação da Lei nº 5.692/71, que operou com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, as antigas escolas normais foram transformadas em habilitação específica para o magistério com dimensão profissionalizante. A formação ensejada pelos “cursos de magistério”, como assim passou a ser identificada a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), habilitava o professor para atuar nos primeiros anos do antigo ensino de 1º Grau (primeiras quatro séries) e nas classes de pré-escola, condição essa que contribuiu para reforçar a ideia de que para essa etapa da escolaridade, o professor carecia de formação superior.

Essa configuração da formação docente perdurou até a década de 1990, quando houve a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº9.394/96 que, ao definir as diretrizes e bases para a educação nacional previu, dentre outras questões, que a formação dos docentes da educação básica devesse ser realizada em nível superior, estabelecendo como prazo temporal para a efetivação dessa formação, o fim da década da educação instituído no ato das disposições transitórias da referida lei (Art. 87).

No que se refere ao nível de formação, o texto da LDB nº 9.394/96 pode ser considerado controverso, a julgar que no texto original, quando de sua homologação, no Artigo 62, reproduz praticamente aquilo que já constava nas legislações precedentes no que se refere à formação de professores ao determinar que:

> Art. 62. 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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Sobre essa questão são pertinentes as análises de Carvalho (2004), quando o autor assim se manifesta:

> Pelo que explicita o Artigo 62, em que pese o ato de se extinguir a licenciatura de curta duração como recurso de formação superior (aspecto a nosso ver absolutamente positivo). Entretanto, a Lei repisa a questão do ideal de formação quando indica que a primeira etapa da educação básica continuará sendo desmerecida no tocante às exigências do nível de formação do profissional que nela atuará. (CARVALHO, 2004. p. 69).

Passados vinte e seis anos, na atual redação dada ao mesmo artigo pela Lei nº 13.415/2017, prevalece a mesma prerrogativa:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como **formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.** (BRASIL,1996, grifo nosso).

Como podemos ver, a seguridade garantida por lei de modo a fortalecer a luta pela formação em nível superior para todos os profissionais, independente do segmento em que atua, dentre outras garantias de valorização profissional, é um grande desafio a ser conquistado ao longo da história frente às lutas e disputas. Neste contexto, a implementação de políticas que atenuem essa defasagem é imprescindível.

É nesse contexto, aliás, marcado por mudanças, reações, disputas e contradições, que tão fortemente impactaram o campo da formação de professores e as instituições públicas, que foi editado, treze anos após à homologação da atual LDB, o Decreto nº6.755/2009 que instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e que dispôs sobre a atuação da CAPES no fomento à programas de formação inicial e continuada de professores.

Diante do contexto que se apresenta, esse trabalho elege como temática central a política de formação de professores, tendo como objeto de estudo o programa emergencial de formação de professores e sua implantação em uma unidade da federação, qual seja, o estado do Acre. A escolha desse objeto de pesquisa se deve, inicialmente, à experiência vivenciada pela pesquisadora ao longo da atuação como professora em instituições escolares de educação básica de Rio Branco, capital do estado do Acre, ao longo de 18 anos.

Nessa confluência de práticas e inserções no magistério, se situa também meu ingresso na docência universitária, primeiramente como professora substituta e, posteriormente, desde o ano de 2013, como professora efetiva do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre/UFAC, concursada para a área de Ensino e Aprendizagem, trabalhando com disciplinas como Investigação e Prática Pedagógica, Estágio Supervisionado e Didática, em diversos cursos de Licenciatura. Portanto, sem nunca me distanciar do chão da escola, de suas vivências e das múltiplas realidades que permeiam o trabalho docente.

O segundo fator, que não se desvincula dos outros dois aspectos supramencionados, está intrinsecamente relacionado à experiência da pesquisadora como professora formadora do Parfor na UFAC, desde a sua implantação, tendo atuado nos municípios de Sena Madureira, Feijó, Tarauacá, Jordão, Santa Rosa do Purus, Porto Walter e em Rio Branco. Dessas experiências, resguardo-me dos momentos de necessidade, desafios, dificuldades, superações e ausência de apoio por parte daqueles que deveriam sustentar e prover as condições para que a formação superior dos(as) professores (as) da educação básica se realizasse.

Nas memórias de professora formadora do Parfor, mantenho igualmente nítidos os aprendizados dos(s) professores(as) em formação, seus saberes e fazeres, suas carências, buscas e expectativas pela possibilidade de materializar a realização de um sonho que é a formação em nível superior em uma Universidade Pública Federal, realizando a formação em curso presencial, o que lhes abre no horizonte a possibilidade de participarem de um concurso público, adquirirem um contrato efetivo e de constituírem uma carreira e, assim, melhorarem suas condições de vida e de sua família.

As vivências partilhadas e os relatos feitos por parte dos(as) professores(as) em formação, induzem a muitas inquietações sobre as políticas de formação de professores no Brasil, os contextos em que se dão essas ações de formação e os papéis que deveriam ser desempenhados pelos diferentes entes federados para consubstanciar o regime de colaboração, conforme previsto nas diretrizes operacionais do programa.

Uma outra ordem de fatores são aqueles referentes à necessidade de, como professora do magistério superior, buscar oportunidades de aprofundamento de estudos e ampliação da qualificação, condições essas necessárias para o desenvolvimento na carreira do magistério superior, como a que comecei na segunda edição do Doutorado Interinstitucional entre a UFPR e a UFAC com apoio financeiro da CAPES.

Dentro desses esquadros é que o projeto traz a proposta de continuidade dos estudos realizados no Mestrado Acadêmico em Educação da UFAC, inserida na linha de pesquisa de Políticas e Gestão Educacional, na qual possibilitou o contato com o arcabouço teórico e as discussões sobre o papel das políticas educacionais com o

foco na formação docente[2]. Esse primeiro trabalho suscitou novas inquietações sobre a temática, o que veio a se concretizar com o prosseguimento dos estudos na linha de Políticas Educacionais, buscando alargar o horizonte do estudo e da pesquisa, agora concentrando-se o foco no Parfor no doutorado.

Nessa mesma direção, a investigação se insere também e almeja fortalecer os Grupos de Pesquisas da Rede de Estudos e Pesquisas sobre Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (NUPGEFE) nos quais está inserida, além de integrar e reforçar o campo de pesquisa na linha de Política Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

Vale a pena ressaltar que no decorrer do cumprimento das disciplinas obrigatórias, até na disciplina Seminário de Tese, tive a oportunidade de ser avaliada e avaliar mais criteriosamente a proposta de pesquisa por colegas e professores da área, o que promoveu desdobramentos em encontros de orientação, oportunidade em que me foram sugeridos e incorporadas alterações com o intuito de ajustar o projeto de tese à linha de pesquisa de Políticas Educacionais.

Tais ajustes levaram em conta as ponderações de Arretche (2001, p.51), ao afirmar que “na prática real da administração pública, a implementação de políticas ocorre em um ambiente caracterizado por uma contínua mutação, esta que é inteiramente alheia à vontade dos implementadores”.

Do exposto depreende-se que, no campo educacional, a elaboração de uma política e/ou programa também não é neutra, pois há um emaranhado de interesses e possibilidades envolvidas que implicarão no resultado desta política. Assim, em busca de elementos para discutir essas questões, como também para resguardar a originalidade desta pesquisa, realizou-se um levantamento de trabalhos acadêmicos produzidos sobre o tema, os quais serão brevemente apresentados na sequência.

Ao fazer um levantamento no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) em busca de estudos sobre a formação de professores, foi possível identificar que existe uma produção vasta ultrapassando mais de cem mil publicações a respeito da temática, e

[2] Dissertação intitulada “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID como política de formação inicial de professores no curso de Pedagogia na Universidade do Acre”, inserida na linha de pesquisa Política e Gestão Educacional, defendida em dezembro de 2017.

como o nosso foco volta-se para as políticas de formação, delimitamos como primeiro critério para a seleção, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), utilizando como descritor a palavra-chave “Parfor”.

Na primeira busca, a partir desse descritor, foram encontrados noventa e oito dissertações e quarenta e três teses de doutorado. Com uma nova busca realizada em junho de 2021, foram encontrados cento e uma dissertações e quarenta e quatro teses com o tema, seguindo os mesmos critérios pré-estabelecidos.

Com o segundo critério para buscar trabalhos publicados nos últimos seis anos, entre 2015 a 2021, com a palavra “Parfor”, o número foi reduzido para cento e cinco trabalhos. Já o terceiro critério se deu através de “filtros” como: grande área de conhecimento - Ciências Humanas, Educação; área de avaliação-Educação e área de concentração-Educação, chegando no número reduzido de cinquenta e seis trabalhos.

Observando-se as dimensões apontadas nos trabalhos publicados, nota-se as diferentes abordagens com o tema Parfor que variam desde experiências em cursos específicos, predominantemente no Curso de Pedagogia, até o impacto dessa política na vida pessoal e profissional de professores e professoras, bem como a sua formulação e implementação em diferentes estados brasileiros. Assim, a partir dos cinquenta e seis trabalhos, o quarto critério de seleção e exclusão foi a busca no título e/ou a identificação de palavras-chaves como as seguintes: Parfor, regime de colaboração e formação de professores ou docente e que se aproximavam do recorte da temática de pesquisa.

Em seguida, o quinto critério, foi a leitura dos resumos no intuito de identificar quais dos estudos se aproximavam e/ou podiam vir a contribuir diretamente para com nossa pesquisa. Após a seleção e leitura desses resumos, foram selecionados quatorze trabalhos, dentre os quais dez foram dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado. A partir dessa leitura selecionou-se seis trabalhos, os quais são: as teses de Bastos (2015), Nucci (2017) e Souza (2018) e as dissertações de Silva (2015), Damasceno (2019) e Rocha (2020).

A partir da leitura desses trabalhos, verificou-se a contribuição para esta pesquisa, dando margem para a ampliação dos conhecimentos sobre a política de formação ensejada Parfor em diferentes regiões do país, bem como possíveis indicações para o percurso metodológico e os dados que poderiam servir de base e suporte ao desenvolvimento do estudo pretendido.

Nesse sentido, Bastos (2015), ao estudar a implementação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) na formação inicial de professores no regime de colaboração entre os entes federados entre os anos de 2009 a 2013, a partir das análises dos documentos selecionados e das entrevistas feitas com o coordenador da Capes e com os coordenadores nos estados do Pará, Amazonas e Rondônia, identifica pontos convergentes e divergentes no processo de implementação dos planos nos referidos estados.

Silva (2015) também investiga a implementação do Parfor a partir do regime de colaboração no território de Identidade do Vale do Jiquiriçá – estado da Bahia, no período de 2009 a 2014. Em seu trabalho, discute o papel do Estado, da política de formação de professores e das políticas públicas e seu percurso metodológico tem por base o materialismo histórico-dialético, na busca da compreensão da realidade na sua totalidade. A partir dos dados estudados, apresenta quatro contradições internas no percurso da implementação do Parfor e as possibilidades a partir dessas contradições, sinalizando um caráter inovador para a superação e efetivação de uma política de formação de professores na perspectiva transformadora.

A tese de Nucci (2017) tem como objetivo analisar o processo de implementação do PARFOR no que se refere ao regime de colaboração entre os entes federados e as Instituições de Ensino Superior (IES) no estado de Mato Grosso do Sul. Sua análise parte do pressuposto que as políticas públicas passam por múltiplas determinações de ordem estrutural presente na sociedade capitalista.

Os dados encontrados pelo autor revelam que o Parfor, nacionalmente, no ano de 2010, teve seu ápice no que se refere à oferta de vagas, pré-inscrições e matrículas, com uma desaceleração nos anos posteriores, fator este que ocorreu da mesma forma no MS. No que diz respeito ao processo de implementação do programa no estado, segundo o autor, houve uma limitação no papel da União, reduzindo-se ao papel de articulador entre a Secretaria de Educação e as IES, e estas, por sua vez, negligenciaram seu papel na condução do Fórum/MS, não se responsabilizando pela implementação do programa e, tampouco, propiciando as condições necessárias para a participação dos professores para a formação, sobrecarregando as IEPS. Assim, o regime de colaboração constituiu-se num gargalho e num jogo de “empurra-empurra” entre os colaboradores federados.

Essa fragilidade no processo de regime de colaboração também foi encontrada por Souza (2018), que realizou uma discussão sobre a formação docente

no contexto das reformas estruturais influenciadas pelos organismos multinacionais. A partir desta conjuntura, analisou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), como este se configurou a partir de determinações estruturais, bem como com uma nova concepção de formação em serviço, provocando mudanças na formação docente.

A autora buscou identificar como ocorreu o regime de colaboração no estado do Pará. Nesse percurso, os dados encontrados revelaram a vinculação do Parfor ao projeto neoliberal, assim como a fragilidade no regime de colaboração, visto que os acordos firmados pelos entes federados se materializavam por ações estanques e não cooperativas, na ausência de regulamentação do regime de colaboração, o que consequentemente trouxe complicações ao desenvolvimento do Plano no estado do Pará.

Damasceno (2019), por sua vez, analisou a implementação do Parfor no estado do Rio Grande do Norte a partir da legislação vigente considerando o recorte temporal entre os anos de 2009 - 2018. Fez um levantamento quantitativo do programa utilizando como fonte de dados a plataforma Freire e realizando entrevistas com Coordenadores gerais do Parfor. Segundo seu levantamento, o programa foi desenvolvido com uma articulação entre a Capes, as IES e a Secretaria de Educação, dando destaque ao papel desenvolvido pelo FEPAD/RN para a materialização do regime de colaboração. Contudo, o engajamento e apoio das redes municipais deixou a desejar, sobrecarregando as instituições formadoras, que assumiram o seu papel.

Já o autor Rocha (2020), abre o leque de pesquisa voltada para a temática no estado do Acre e sua dissertação tem como objetivo analisar o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor) e seus efeitos na prática e na vida dos professores de Pedagogia e de Letras Português da Universidade Federal do Acre – Campus de Cruzeiro do Sul. Os dados apresentados evidenciaram as contribuições propiciadas pelo programa, formando um número elevado de professores que já atuavam na educação básica, contribuindo, assim, para a melhoria da prática docente e pessoal, despertando a percepção de que seu trabalho necessita de ações mais humanizadas para saber lidar tanto com os alunos quanto com as demais pessoas de forma geral.

Nesta busca, também foi incluída a dissertação de Moura (2018), mesmo não tendo a descrição “Parfor” no seu título e palavras chaves, discute o acesso à

educação superior através das políticas de formação de professores no estado do Acre.

As pesquisas apresentadas têm muito a contribuir com a investigação desta tese, pois possibilitam o contato com dados já levantados, especialmente no que se refere à formação de professores e à implementação do Parfor em vários estados brasileiros e como vem ocorrendo o regime de colaboração entre os entes federados, previsto nos altos do programa como elemento central para sua efetivação. Tais elementos reforçam a importância de buscar compreender como vem ocorrendo o regime de colaboração na implementação do Parfor no estado do Acre, levando em consideração o contexto, a produção e os seus resultados na consolidação da formação de professores (as).

Assim, as revisões levantadas e selecionadas até o momento reforçam a relevância da temática da pesquisa, que contribuirá com fonte de dados sobre as políticas de formação de professores desenvolvidas na educação acreana, complementando as pesquisas analisadas no capítulo 4. No processo histórico de formulação da política educacional brasileira, no plano das diretrizes e metas e objetivos educacionais, nunca houve a definição de uma política nacional de formação de professores que assegurasse, por parte dos entes federados, a pactuação, a incumbência e a responsabilidade federativa para garantir investimentos na formação e na valorização dos (as) professores (as) da educação básica de uma forma efetiva e contínua.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007), ocupou um papel fundamental para o entendimento na formulação de políticas educacionais ao oferecer elementos para a formulação e sustentação para essa política. Com o objetivo de identificar e propor estratégias para solucionar os diversos problemas que impedem a qualificação da educação para oferecer um ensino e uma aprendizagem com qualidade, destacou-se a formação do professor como estratégia fundamental para se alcançar os objetivos da educação. Nesse sentido, ousa-se a dizer que o PDE foi um grande guarda-chuva para as políticas educacionais do governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

No projeto político do governo Lula, a formação dos professores ganhou uma atenção de destaque, ao se ter uma política nacional que consolidou um conjunto de políticas voltadas para a formação de professores. Dentre estas políticas, organizou-se programas específicos para a formação de professores, para a preparação de

material de estudo, programas de estímulo a iniciação à docência no ensino superior, um sistema de formação a distância, uma política articulada à Capes, programas como o Gestar e o Pradime, além de políticas de editais de financiamento e a transformação dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia (IFET's) em agências de formação. (EVANGELISTA, 2012).

Se constatou que, mesmo em um curto espaço de tempo, houve uma política nacional que consolidou diversas políticas voltadas para a formação e valorização docente no governo Lula. E a sua descontinuidade, no atual governo, representa um retrocesso na luta em defesa da formação e valorização dos professores e professoras.

Nesse conjunto de políticas, faziam parte, dentre outros, programas como o Pibid, que focava no aluno licenciando para vivenciar a rotina escolar na sua área de formação nas instituições escolares e o Parfor que atende uma clientela bem peculiar, como são os professores que atuam na docência sem a formação em nível superior ou com uma atuação distinta da sua formação em diferentes contextos do território nacional, com o diferencial dessa política ser induzida pelo governo federal.

Cada uma das regiões que compõem o imenso território nacional tem suas peculiaridades sociais, culturais, econômicas, climáticas e geográficas o que implica na implementação de uma política específica e de seus resultados. A necessidade de formação de professores (as) nas regiões Norte e Nordeste são distintas das necessidades das regiões Sul e Sudeste, por exemplo, onde há um número maior de instituições públicas e privadas, o que em perspectiva amplia as possibilidades de oferta e acesso aos cursos superiores. Na região Norte, no estado do Acre mais especificamente, conta com uma única universidade, a Universidade Federal do Acre (UFAC)[3], responsável pela formação em nível superior e um Instituto Federal do Acre (IFAC), responsável majoritariamente pela formação em cursos técnicos em nível médio e em menor porcentagem com vagas para graduações em áreas tecnológicas e mestrado profissional.

Além disso, as questões geográficas no estado do Acre têm um peso a mais para a implementação de uma política como o Parfor, levando em consideração a

[3] No dia 22 de janeiro de 1971, sob regime de Fundação, sendo integrado pelas Faculdades de Direito e de Ciências Econômicas. A federalização da Universidade do Acre seria concretizada no dia 5 de abril de 1974, por meio da Lei n.º 6 025.

distância entre os municípios, dada a dificuldade de acesso via terrestre através das principais estradas por não serem completamente asfaltadas, fazendo com que o acesso a muitos dos municípios só seja possível via fluvial ou aérea, o que gera um custo financeiro mais alto e dispendioso de tempo e deslocamento.

Nesse contexto vivem muitos professores e professoras que atuam na educação básica, sendo muitos deles oriundos de comunidades mais remotas, na zona rural do interior do estado. Sem uma política de formação em nível superior como a do Parfor, torna-se ainda mais difícil se pensar em formação, valorização e qualificação profissional, na melhoria da prática pedagógica e, por seguinte, na melhoria da qualidade educacional na sua localidade onde reside.

Diante do contexto que se apresenta o estado do Acre, assim como em outros da região Norte, se formula a tese de que a emergência de programas especiais, a exemplo do Parfor, se apresentam como necessários aos investimentos no campo da formação de professores (as) ante a ausência de uma política nacional de formação e valorização docente agravada com a precariedade e provisoriedade dos vínculos e condições de trabalho aos quais estão submetidos os (as) professores (as) que atuam principalmente em regiões remotas no estado.

Diante de tal contexto se formula a seguinte problemática: Em quais condições vem se materializando o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor no estado do Acre?

A busca por resposta a esse problema se desdobra em outras questões, dentre as quais pontuamos:

- Como tem se configurado a Política Nacional de Formação de Professores no Brasil?
- Qual o perfil dos alunos atuais e egressos do Parfor no estado do Acre?
- Qual o contexto de formulação do Parfor como política emergencial de formação de professores?
- De que forma tem se desenvolvido o Parfor no estado do Acre?
- Quais os desafios, dificuldades e entraves tem se apresentado na materialização do Parfor no Acre?
- Quais as percepções do programa para os alunos e aos implementadores do Parfor?

Com base nessas questões, definiu-se como objetivo **geral:** Analisar em quais condições vêm se materializando o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor no estado do Acre. E como **objetivos específicos**, definimos**:**

- Contextualizar o Parfor no âmbito da política nacional de formação de professores;
- Caracterizar a implementação do Parfor no estado Acre;
- Problematizar quais os desafios e dificuldades que se apresentam na implementação do Parfor no Acre.
- Analisar as contribuições do Parfor como política de formação de professores no estado do Acre.

O percurso metodológico desta pesquisa teve como referência o conceito de política como ação pública, razão pela qual apoia-se nas formulações de Muller e Surel (2002, p. 10) que definem o conceito de política a partir de três termos que contemplam “a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*) ”.

Para os autores, a *polity* estabelece a diferença entre o mundo da política e a sociedade civil, referindo-se aos órgãos estruturantes da política, ou seja,

> É a parte institucional, a organização jurídico-política, o que pode ser condensado na expressão de o político, como também na expressão as regras do jogo, no Brasil, por exemplo, são características da polity, o federalismo, o presidencialismo, a organização do Estado em poderes, a organização partidária, as regras das relações intergovernamentais, as regras das relações intergovernamentais, a organização específica de cada setor da política, entre eles organização político-administrativa da Educação. (PERGHER; FARENZENA, 2017, p. 450).

Já as *politics* se referem à atividade política em geral, desde a obtenção de cargos políticos, passando por formas de mobilização, debates partidários, dentre outros. As *policies*, por sua vez, se referem ao “processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos políticos-administrativos coordenados em princípios em torno de objetivos explícitos”. (MULLER E SUREL, 2002, p. 10).

Nesta pesquisa, buscou-se compreender o processo e o papel dos diferentes atores na implementação de uma política específica, qual seja, a política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica, concebida e executada durante a gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010). Este pode ser considerado como um governo promotor das políticas sociais à camada mais vulnerável da sociedade. Um governo marcado pelo modelo de gestão política social, que embora essa concepção tenha início no governo Fernando Henrique Cardoso-FHC (responsável pela abertura das reformas neoliberais no país), foi na gestão do governo Lula que houve um alargamento dessas ações.

As parcerias entre o Estado, prefeituras e a instituição escolar é uma marca do governo Lula. Como exemplo desse acordo, têm-se o programa bolsa-família, em que o vínculo de recebimento da bolsa estava atrelado a frequência escolar do aluno e ao cartão de vacinação atualizado. Nesse monitoramento, a escola e o professor ocupavam um papel central para a execução do programa. Essas parcerias ocorriam também com outras instituições, seja em nível local ou federal ou mesmo com "Organizações Não Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Sindicatos". (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 198).

As políticas podem ser públicas ou privadas, todavia, as políticas voltadas para o campo educacional, ocupam o papel de política pública, pois "envolvem um conjunto de ações realizadas pelo Estado, formada pela política de diferentes atores, tanto público como o privado, às vezes, em disputa". (BURTON, 2014, p. 319). Desse modo, portanto, as políticas públicas são formuladas e implementadas em meio à constantes disputas pelo poder.

Nessa perspectiva, tem-se como referência que "[...] quanto mais complexo for um programa, maior será a variedade de interesses e concepções envolvidos em sua execução e, por consequência, mais fortes será as tendências a não-convergência". (ARRETCHE, 2001, p. 48). Compreender como se dá a formulação e execução de uma política pode também contribuir com o processo de avaliação, levando em consideração o confronto de interesses e as vozes dos seus diferentes atores, favorecendo uma análise mais completa da política ou do programa desenvolvido.

Neste sentido, este trabalho se caracteriza como pesquisa qualitativa, como o tipo de estudo que, segundo Richardson (2008, p. 71): "deve ser realizado quando o pesquisador deseja obter melhor entendimento do comportamento de diversos

fatores e elementos que influem sobre determinado fenômeno". Essa concepção é reforçada pelas análises de Creswell (2014), quando afirma que "A ideia-chave por trás da pesquisa qualitativa é aprender sobre o problema ou da questão com os participantes e adotar as melhores práticas para obter tais informações". (CRESWELL, 2014, p. 52).

Postas essas considerações preliminares, entende-se que para a análise da política nacional de formação dos professores da educação básica materializada no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor, tal análise envolve questões que perpassam desde à sua formulação enquanto política até a sua tradução em ações executadas pelos entes federados frente ao cumprimento de seus objetivos e finalidades.

Portanto, buscar abordar e operacionalizar uma análise de uma política como é o caso do Parfor, mesmo correndo o risco de não contemplar a sua totalidade, têm-se a compreensão de que para sua análise, implica não perder de vista que uma política não se constitui em um documento oficial rapidamente. Há todo um contexto de influência anterior, durante e posterior a sua formulação e implementação, envolvendo embates, contradições e disputas de poder no cenário político, econômico e social, uma vez que essas relações nunca são neutras. Acreditamos ser oportuno, ainda, considerar que toda política tem sua peculiaridade, sua especificidade que a diferencia das demais. Neste sentido, essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa que, conforme Minayo,

> [...] responde questões muito particulares. Ela se ocupa na Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou que não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das inspirações, das crenças, dos valores e atitudes [...]. (MINAYO, 2015, p. 21).

Para captar esse universo dos significados, umas das características da pesquisa qualitativa é "a descrição minudente, cuidadosa e atilada", pois, "é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto". (CHIZZOTTI, 1991, p. 82).

Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa é fundamental, pois possibilita ao pesquisador fazer a interpretação de um cenário natural, permitindo desse modo fazer uso de múltiplos métodos, estabelecer credibilidade e harmonia com as pessoas no

estudo, ao passo que os reais métodos de coleta de dados são baseados em observações abertas, documentos e entrevistas. (CRESWELL, 2006).

Ao se adotar essa abordagem têm-se, por certo, que está a buscar compreender e analisar as especificidades do objeto em tela. Para tanto, a pesquisa se propôs a fazer uma análise documental, o que Lakatos (2011, p. 48), define como "as características da pesquisa documental e que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primarias".

Para Cerllad (2012) a pesquisa documental favorece eliminar boa parte da influência exercida pelo pesquisador. Numa visão mais globalizante, define o documento enquanto:

> [...] tudo o que serve de testemunho, é considerado como "fonte", tudo que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho, é considerado como documento ou "fonte", como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano. Elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar como "documento" um relatório de entrevistas, ou anotações feitas durante uma observação. (CELLARD, 2012, p. 297).

Para tanto, busca-se não perder de vista, como indica Cellard (2012), dois pontos pertinentes ao se trabalhar com a pesquisa documental: 1. Localizar o texto, sua credibilidade e representatividade; 2. Compreender o sentido da mensagem e satisfazer-se com que tiver em mãos, ou seja, nem sempre o documento é rico e compreensivo de interpretação, pois as vezes são meros fragmentos de um dado momento, uma vez que "é impossível mudar um documento, é preciso aceitá-lo tal como ele se presenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja". (CELLARD, 2012, pg. 299). Nesse sentido, é necessário reconhecer as limitações deste instrumento e saber extrair as informações pertinentes aos objetivos propostos da pesquisa.

Para o autor, uma avaliação crítica é a primeira etapa de uma análise, contemplando cinco dimensões. A primeira dimensão, o do *contexto*, busca examinar o contexto global no qual foi construído o texto, procurando conhecer a conjuntura política, econômica e social que propiciou a produção do documento. Busca também identificar os sujeitos envolvidos, a que grupo social e local representa.

A segunda dimensão, *o autor ou os autores*, como o próprio título expressa, aborda a necessidade de se conhecer a identidade ou as identidades dos atores do documento. Buscar identificar se o autor fala em nome de si próprio, de um grupo social ou de uma instituição, a quem ele se destina, por exemplo.

A terceira dimensão, *a autenticidade e a confiabilidade do texto*, traz a prerrogativa de assegurar a qualidade da informação emitida. Para tanto, a investigação da procedência do documento é fundamental. Outro fator importante colocado por Cellard é considerar a relação entre o autor ou autores com o que eles escreveram. Eles estavam presentes? Se reportam a fala de algumas pessoas? O indicativo também aponta se é possível ter contato com os instrumentos de coleta de dados utilizados.

A quarta dimensão, a natureza do texto, objetiva olhar para a natureza do documento, buscando entender a que público ele se destina, pois, a depender do contexto de sua produção, o documento tem uma formulação diferente. Por isso, o cuidado exige ter precações para com a postura do autor, mas não exagerar nestas, não ter uma lista exagerada paralisante. Neste caso, a proposta é confiar na intuição e na postura do pesquisador, não deixando de lado o conceito-chave.

A quinta e última dimensão colocada por Cellard (2012) é a análise do documento em si. Neste momento é hora de reunir todas as partes, composta pelos "elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceito chave". (CELLARD, 2012, p.302). Para o autor, é relevante extrair elementos do texto e compará-lo com os documentos, uma vez que a qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, em grande parte, da postura crítica tomada pelo pesquisador.

Desta perspectiva, foram analisados documentos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 (capítulo sobre os Profissionais de Educação), o Decreto nº 6755/2009, a Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009 que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); o Manual Operativo do Parfor (2009); o Decreto nº 8.752 de 2016, que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; os Relatórios de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Capes (2009-2013; 2014), os quais apresentaram uma panorâmica avaliativa do Parfor Nacional, dentre outros;

Dentre os documentos locais analisados, estão as Atas das reuniões do Fórum de Apoio à Formação Docente do Acre[4] (2010, 2014, 2016) que trazem, desde as primeiras discussões para a implementação do Parfor, o papel da Universidade Federal do Acre, as dificuldades e desafios na organização e efetivação do programa no estado, a partir dos relatos feitos pelo coordenador institucional. Outro documento analisado foi o Termo de Adesão da UFAC ao Plano (2012), além de alguns outros registros e informações que traduzem as orientações e os procedimentos organizativos da Coordenação do Programa como, por exemplo, o cronograma de oferta, os calendários e etapas da execução, a lotação de formadores, além dos quantitativos dos cursos e turmas ofertadas de matrículas, os alunos formandos, os alunos em curso, dentre outros dados.

Seguindo essa perspectiva de análise, a pesquisa se propõe a fazer uma contextualização breve das políticas de formação de professores que antecederam a atual LDB (Lei nº 9394/96) para, na sequência, tratar de questões que pretensamente indicavam para proceder com rupturas no campo da formação superior de professores. Como decorrência, se posicionaram também questões que demarcaram o debate mais recente sobre a valorização profissional, configurada a partir de três elementos fundantes: a formação (inicial e continuada), a carreira e remuneração e as condições de trabalho.

Para além da fundamentação teórica sobre a formação dos profissionais de educação, nossa pesquisa se ancora na análise de textos legais que configuram a política educacional e a política de formação de professores, a partir da aprovação de atos normativos sobre a valorização e carreira dos profissionais de educação básica:

[4] Nos últimos três anos o Fórum está desativado no estado do Acre.

QUADRO 1 – Bases legais sobre formação e valorização dos profissionais da educação básica

Base Legal	Objeto	Referência Instituição Responsável
Constituição Federal CF/1988	Título VIII- Da Ordem Social, Capítulo III- Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I- Da Educação.	Congresso Nacional
LDB 9.394/1996	Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Congresso Nacional
Lei 9.424/96	Regulamenta o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)	Congresso Nacional
Resolução CNE nº 03/1997	Fixa Diretrizes para nos novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.	CNE
Lei nº. 10.172/2001 (PNE 2001)	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências	Congresso Nacional
Emenda Constitucional nº 53/2006	Dá nova redação aos artigos 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao Artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias.	Congresso Nacional
Lei 11.494/2007	Regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB	Congresso Nacional
Lei 11.738/2008	Regulamenta a alínea “e” do Inciso III do Caput do Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para Instituir o Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica.	Congresso Nacional
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – PARFOR	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 à programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.	Presidência da República
Decreto 7.415/2010	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o programa de formação inicial em serviço dos profissionais da educação básica dos sistemas de ensino público- pro funcionário, e dá outras providências	Presidência da República
Lei nº. 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação/PNE)	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	Congresso Nacional
Decreto 8.752/2016	Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica	Presidência da República
Lei 14113/2020	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	Congresso Nacional

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Para discutir a carreira e a valorização profissional do magistério da educação básica buscamos, também, situar o contexto de produção do texto que ambientou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) como uma política emergencial em meio ao contexto nacional que desdobrou-se para a realidade da educação acreana, a partir do momento em que se deu a adesão da Universidade Federal do Acre, cujo processo de adesão foi entrecruzado por outras iniciativas de formação de professores já realizadas pela IES.

Nessa perspectiva é que foi situado o contexto que influenciou a produção da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, materializada na formulação do Parfor, objeto de análise dessa investigação, procurando-se estabelecer as conexões entre as ações e as contrapartidas dos entes federados, sem perder de vista o papel do Estado como mediador dessa ação e os receptores dessa política no processo de triangulação dos dados, buscando confrontá-los.

Os dados da pesquisa empírica e sua legitimidade foram buscados por meio de dois instrumentos: um questionário semiaberto e uma entrevista semiaberta. O uso do questionário como técnica favorece a aplicação de questões mais padronizadas e uniformes, facilitando a conversão dos dados para tabulação. (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2018).

O questionário com questões fechadas e abertas foi aplicado aos professores em formação e aos egressos, os quais consideramos os protagonistas dessa política. Contudo, no percurso de coleta de dados, ocorreu (e ainda estamos vivenciando até a presente data) a pandemia sanitária mundial da Covid-19, provocando o isolamento social e mais de oitocentos e quarenta mil mortes entre 2019 a 2022 no Brasil.

Como as aulas do Parfor no estado do Acre ocorreram de forma presencial e modular, os professores formadores se deslocavam da capital para os municípios onde ocorria o encontro presencial, com exceção das turmas que eram da capital Rio Branco e da cidade de Cruzeiro do Sul (cidades que têm campus da Universidade Federal do Acre - UFAC). Como as aulas aconteceram nos meses de janeiro a abril e julho de cada ano, o planejamento da coleta de dados seguiu essas datas no decorrer do ano de 2020.

O primeiro momento da coleta de dados ocorreu em fevereiro de 2020 como previsto. A pesquisadora se deslocou via terrestre a dois municípios do interior do

Acre: Tarauacá, que à época havia duas turmas do Parfor em funcionamento, uma de Letras Português que estava finalizando as disciplinas para conclusão do curso e uma outra turma de Licenciatura em Pedagogia; no município de Feijó, por sua vez, havia duas turmas de Licenciatura em Pedagogia.

Um fator importante para se levar em consideração com essa experiência na coleta de dados, como previsto, foi que a maioria dos sujeitos da pesquisa não possuía acesso à internet, pois a maioria residia na zona rural e porque também, a prestação desse serviço deixa a desejar nestes locais, portanto, não havia condições de responderem o questionário on-line. Como foi levado a cópia impressa, mais de 60% responderam através deste instrumento. Isso nos mostrou a necessidade de se ter cópias impressas no contato direto com os sujeitos para as próximas coletas de dados e uma posterior transcrição para análise.

Contudo, devido a pandemia da Covid 19[5] que atingiu o mundo inteiro, a Universidade Federal do Acre, considerando o Decreto nº 5.496/2020, de 20 de março de 2020, do Governo do estado do Acre, bem como as discussões, as recomendações e as orientações proferidas pelo Comitê de Acompanhamento Especial do COVID-19, órgão auxiliar do estado nas matérias relacionados ao COVID-19, decidiu suspender as atividades presenciais por 15 dias inicialmente. No dia 30 de março, através da Resolução 4 do Conselho Universitário, se “suspende as aulas de educação básica no Colégio de Aplicação, graduação e pós-graduação presenciais, bem como a realização de eventos no âmbito da UFAC, por tempo indeterminado”. (Resolução nº 4 de 30 de março de 2020).

Diante da situação posta, dadas as incertezas do retorno às aulas presenciais, no ano de 2021, houve uma autorização para a retomada das aulas pelo Parfor de forma semipresencial, o que abriu novos caminhos para a coleta de dados

[5] Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa.
A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. (Disponível: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid. Acesso em 21/01/2021).

acompanhados de uma reorganização do cronograma e de novas estratégias para que a coleta de dados fosse realizada dentro do prazo. Nesse sentido, contamos com a ajuda de terceiros, através de um instrumento elaborado e disponibilizado pela plataforma virtual do *Google Forms,* que com ajuda dos coordenadores, professores formadores e dos líderes das turmas, foi enviado o endereço da plataforma via WhatsApp para que a informação se multiplicasse e, assim, chegasse aos seus destinatários: aos professores(as) egressos(as) e aos discentes atuais no programa dos diferentes municípios do estado do Acre onde o Parfor se fez presente.

Do universo dos professores (as) egressos (as) formados (as) pelo Parfor, teve-se um quantitativo de 1218 professores(as) no estado do Acre e, desses, obteve-se uma amostragem de 42 (quarenta e dois) egressos, o que corresponde a 3,44% do total. Com relação aos professores (as) que estavam cursando à época da coleta, obteve-se um quantitativo de 144 de um total de 400 alunos, o que corresponde a 36% do total.

Uma observação que deve ser feita, segundo os dados atuais (mês de janeiro de 2022), obtidos junto à Coordenação Institucional do Parfor na UFAC, é que com o retorno presencial das aulas, houve uma desistência de 35 alunos, o que corresponde a 8,7% do total. A respeito dessa desistência, o que se tem como hipótese, é que dado ao número significativo de alunos em formação oriundos da zona rural de difícil acesso, estes foram para suas localidades, se envolveram com seus afazeres ou que, devido a comunicação restrita, não conhecem ou estavam assustados com o caso da pandemia, não retornando para cumprir as disciplinas.

A porcentagem de participação dos(as) egressos(as) foi pequena em relação ao quantitativo de formandos, mas isso justifica-se devido ao seu contexto: a) a coleta[6] no período de pandemia sanitária da Covid (isolamento social eminente); b) ao distanciamento entre os municípios (o que será demonstrado no decorrer do texto); c) dada a dificuldade de acesso à internet; e d) devido ao número significativo dos participantes residirem e atuarem profissionalmente na zona rural, onde o acesso à internet é difícil ou ainda nem chegou.

[6] A coleta ocorreu no mês de setembro de 2021, no período de retorno das aulas semipresenciais, com turmas divididas para evitar a aglomeração. Como as aulas ocorreram de janeiro a abril e de julho a agosto por conta do período letivo, esta data no mês de setembro foi uma excepcionalidade por conta do cancelamento das aulas desde 2020 em virtude da Pandemia da Covid.

O questionário como instrumento para coleta de dados contemplou as seguintes dimensões:

a) **Dados gerais**: perguntas relacionadas ao perfil dos sujeitos, como, por exemplo: sexo, idade, período que estuda, local onde mora;
b) **Formação acadêmica e profissional**: perguntas relacionadas à formação acadêmica e profissional (rede que atua, se está atuando ou não como docente na rede pública de ensino de educação básica);
c) **Perfil e ingresso no Parfor**: perguntas relacionadas ao ingresso no Parfor (se é egresso ou aluno atual, qual curso de graduação realiza, quais atividades desenvolve na escola);
d) **Concepção do Parfor e apoio à formação**: perguntas relacionadas ao apoio pedagógico e estrutural no programa (se recebe algum tipo de apoio do empregador durante o período de formação, que tipo de material de apoio recebe e quem os fornece);
e) **Relação entre a formação recebida e a atuação profissional**: perguntas relacionadas às contribuições do programa em sua formação, relação entre a formação acadêmica e sua área de atuação profissional (exercício do magistério);
f) **Atuação dos entes federados**: perguntas relacionadas ao papel da União, estado e municípios na materialização das ações frente aos desafios para a formação dos professores pelo Parfor na região amazônica.

Outro instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista semiestruturada. Concordando-se com Yin (2016), esse pode ser um instrumento predominante na pesquisa qualitativa, pois têm suas características peculiares, se diferencia das entrevistas estruturantes, uma vez que o pesquisador não segue um roteiro fechado. Dessa forma, o pesquisador “terá uma concepção mental das perguntas do estudo, mas as perguntas especificamente verbalizadas, proposta qualquer participante, vão diferir de acordo como contexto e o ambiente da entrevista”. (YIN, 2016, p. 119). Assim, o roteiro elaborado, como já se diz, é um eixo flexível, pois a depender das respostas dos participantes, o pesquisador poderá fazer inferências não previstas antes, mas que serão complementares ao tema discutido.

O universo dos atores participantes da entrevista foi composto por um (1) representante da CAPES, um (1) coordenador Institucional da Universidade Federal do Acre - UFAC responsável pelo programa e representante da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, por uma (1) ex-coordenadora de Núcleo Campus Cruzeiro do Sul/UFAC e por três (3) Coordenadoras atuais (núcleos dos municípios de Cruzeiro do Sul, Tarauacá e Feijó).

Para a aplicação das entrevistas foram adotadas formas diferentes para sua realização. Tal situação ocorreu por questões de tempo, de logística e de trânsito fortemente comprometido pelo contexto da pandemia do Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, como já citado. A entrevista com o Coordenador Institucional do Parfor na UFAC ocorreu de forma presencial na sua sala de trabalho na IES e foi gravada no computador e celular para garantir o registro dos dados com data e horário agendados. Enquanto as entrevistas com a coordenadora da CAPES e as demais coordenadoras dos municípios citados, por residirem uma em um estado e as demais em outros municípios distantes, bem como por conta da pandemia, houve o contato inicial através do telefone para marcar data e horário para a realização da entrevista via sala do *Meet*, gravada com o consentimento de todas.

Assim, para ampliar a coleta de dados, a entrevista foi estruturada e aplicada considerando três pontos centrais:

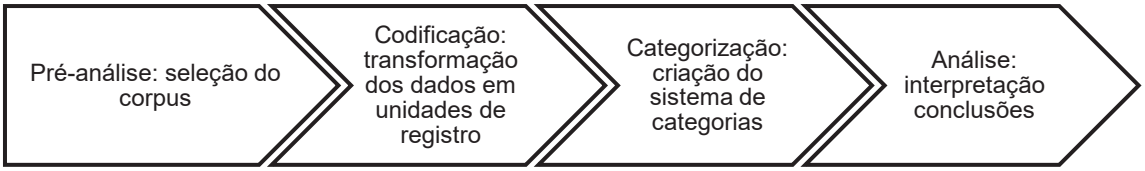
a) **O primeiro** foi composto por questões relacionadas a organização nacional da política, o papel da União na formulação do projeto nacional;
b) **O segundo** se referiu ao processo de adesão da UFAC e ao seu papel na implementação da política, além de procurar identificar o papel das Secretarias Estadual e Municipais de Educação dos municípios acreanos envolvidas na execução do projeto, a representação dos sindicatos, a implementação do programa e as mudanças decorrentes;
c) **O terceiro** se voltou para questões relacionadas às influências do Parfor na educação municipal, a participação no planejamento das atividades do programa, se existe regime colaborativo como prescreve a política para a efetivação do programa no estado do Acre, assim como seus entraves e desafios para a implementação do programa frente às adversidades para formação de professores no contexto local.

Para a análise dos dados diante dos objetos e contexto do momento da pesquisa, escolhemos a técnica de Análise de Conteúdos de Bardin (1977), para quem,

> (..) a análise de conteúdo é conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31).

Para contemplar esse conjunto de técnica do método de análise de conteúdos foram definidos quatro momentos nesse percurso, conforme a figura a seguir:

FIGURA 1 – Técnica de Análise



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme o esquema acima, a princípio nesta pesquisa realizamos, segundo a análise de conteúdos de Bardin (1977), a seleção do *corpus*. Esta foi realizada através de aplicação de um questionário online pelo Google Formes com 186 professores (as) em formação Parfor e por meio de uma entrevista semiestruturada com seis coordenadores do Parfor (Capes, coordenador institucional e quatro coordenadores locais). As respostas a estes instrumentos e a suas transcrições constituem o Corpus da pesquisa.

A partir da seleção do corpus, segundo a técnica de análise de Bardin, realizamos a sistematização dos dados a partir dos objetivos estabelecidos para a pesquisa, transformando o corpus em unidades de registro conforme as categorias pré-estabelecidas. Feita essa sistematização e organização dos dados, selecionamos as categorias e as subcategorias desveladas a partir deles.

A partir destas categorias, realizamos a interpretação dos dados, as nossas inferências e as conclusões. Sendo assim, essa pesquisa que adotou a análise de conteúdo como técnica, realizou o processo de pré-análise, codificação, categorização e a análise dos dados conforme Bardin (1977). Neste percurso, buscamos identificar as ações desenvolvidas entre os entes federados a partir da adesão pela UFAC ao plano via Capes, com o intuito de demonstrar em que condições

vem se materializando as diretrizes da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no estado do Acre para a efetivação do Parfor.

Neste processo, foi pertinente não deixar de lado as peculiaridades de cada município no estado do Acre, bem como o papel dos diversos atores envolvidos nesta política. Nesse sentido, consideramos em que medida o estado do Acre, a Secretaria de Estado de Educação, as Secretarias Municipais de Educação, o Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente contribuíram para pôr em prática os objetivos dessa política, pretendendo, com isso, poder demonstrar, a execução do programa no contexto da prática, as muitas lições e desafios, bem como as adversidades no processo de materialização do Parfor em contexto amazônico cindido pelas múltiplas realidades, diversidades, desigualdades e pluralidades manifestadamente presentes nos diferentes recônditos do território acreano.

Para efeito de localização das falas dos (as) entrevistados (as) no decorrer das análises, utilizou-se de siglas para cada um/uma correspondente: Coordenadora Capes/Parfor-CPC 01; Coordenador Institucional/Parfor UFAC-CIPU 02; Ex-Coordenadora Parfor Município de Cruzeiro do Sul - EXCCZ 03; Coordenadora Parfor Atual Cruzeiro do Sul - CPCZ 04; Coordenadora Parfor Tarauacá-CPTK 05; Coordenadora Parfor Feijó - CPFJ 06.

Um fator que vale considerar relativo ao percurso metodológico foi o uso da tecnologia no primeiro momento da coleta, pois, pode ter sido isso um agravante, ao passo que em um segundo momento, foi um elemento facilitador para que se tivesse os dados nesse período pandêmico.

Como as aulas semipresenciais ocorreram em agosto e setembro de 2021, aproveitou-se para a aplicação do questionário, pois os alunos, no período das aulas, ficaram concentrados nos municípios sediados na zona urbana, o que garantiu o acesso à internet (o que não se torna regra, no entanto, pois têm-se municípios em que mesmo situado na zona urbana, o sinal da internet é difícil), tornando mais fácil o contato via mensagens de WhatsApp. Uma outra via facilitadora no contato com a coordenadora da Capes e dos demais municípios se deu através da plataforma digital *Google Forms.*

Considerando as questões e definições apresentadas, se definiu então a seguinte estrutura para o corpo da tese. A seção 1 apresenta a Introdução do trabalho

Na Seção 2, intitulada: *A Formação de Professores no Brasil no contexto das políticas educacionais,* pretendeu-se fazer um breve resgate do caminho das políticas

educacionais e a formação de professores que antecedeu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96. O estudo tem início a partir de uma revisão bibliográfica sobre o campo de formação de professores, a carreira e a valorização dos profissionais da educação, na intenção de situá-lo no contexto das políticas educacionais, cuja as referências preliminares foram: Carvalho (1997); Weber (2000); Freitas (1992, 2007); Oliveira; Adrião (2007); Evangelista; Shiroma (2007); Gatti, Barreto e André (2011); Maués; Camargo (2012); Cury (2012); Gouveia e Souza (2012); Brzezinski (2014); Hypolito (2015); Camargo; Jacomini (2016); Dourado (2014, 2018); Oliveira (2018); Oliveira; Leiro (2019), dentre outros.

Na Seção 3, intitulada *O Parfor no contexto das políticas educacionais no estado do Acre*, buscamos apresentar elementos que caracterizam o Parfor como política emergencial de formação de professores, o papel dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos profissionais de educação frente às exigências de efetivação do regime de colaboração, bem como os sentidos e contribuições do Parfor em um momento histórico, político e social de tantas incertezas e indefinições, cuja as referências preliminares foram: Brzezinski (2014); Gatti (2014); Ball; Mainardes (2011); Souza (2014); Sena (2016); Scaff (2006, 2011); Damasceno (2019); Carvalho (2020); documentos legais como: Brasil (2009, 2013, 2014), Decreto 6755 (2009), Manual Operativo Parfor (2009), dentre outros.

A Seção 4 intitulada *A implementação Parfor: o contexto acreano*, contemplou um levantamento dos programas emergenciais de formação de professores já implementados no estado do Acre, o processo de Adesão da UFAC ao Parfor articulado com as Secretarias de Educação, contextualizando e caracterizando o Parfor no contexto local. Considerou também as lições dos diferentes atores atuantes no processo de execução e dos participantes que são os professores em formação, uma vez que são os sujeitos mais interessados para a efetivação dessa política nos diferentes municípios do estado do Acre, cuja as referências preliminares foram: Souza (2002); Camargo *et. al* (2009); Mainardes (2007, 2011), Cabral (2010); Santos (2015); Gurgel; Junior (2016); Ball; Maguire; Braun (2016); Brzenzinski (2020), dentre outros.

A Seção 5 intitulada *Lições e desafios de uma experiência de formação de professores em um contexto amazônico: O Parfor no Acre,* contemplou as especificidades do Parfor no estado do Acre, as lições e desafios de uma experiência de formação de professores sob o olhar dos sujeitos envolvidos, cuja as referências

preliminares foram: Bardin (1977); Mainardes (2011); Brzezinski (2014); Gatti (2014), dentre outros.

A Seção 6 contemplou, por fim, o espaço para apresentar a conclusão da investigação considerando a problemática, os objetivos, a metodologia, os dados e os achados da pesquisa em interlocução com as referências, além de propor alguns questionamentos, reflexões e possiblidades de novos caminhos a partir dos achados de pesquisa.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

> *"as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados 'problemas'. As políticas – novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiências existentes". (BALL; MAGUIRE; BRUN, 2016).*

Esta seção tem como objetivo contextualizar como vem se configurando as políticas de formação de professores (as) no Brasil, especialmente a partir da LDB nº9.394/96. Para tanto, e visando situar a discussão, retoma-se alguns elementos expressos nas legislações anteriores, principalmente aqueles que, do ponto de vista da prescrição, estabeleceram orientações que estruturaram a formação de professores (as) nas últimas décadas na realidade educacional brasileira.

Neste percurso, procuramos evidenciar os eventuais avanços e retrocessos, dentre os quais, a questão da indefinição acerca do nível e do *lócus* de formação devidamente ancorados nos atos regulamentadores e nas investidas para que a formação de professores passasse a ser pautada pela busca da qualidade nos processos formativos, margeada pela ampliação da compreensão sobre a valorização do magistério a qual se entrelaça à propositura de um discurso que, mais recentemente, está centrado na tríade "formação, carreira e remuneração e condições de trabalho".

Essa seção está organizada em três subseções. A primeira inicia-se buscando situar alguns antecedentes desse percurso localizando as antigas Escolas Normais como *lócus* formal e obrigatório dessa formação e de pertencimento, bem como a implantação e a reformulação dos cursos de pedagogia como "licenciatura" destinada a formar o(a) professor(a), chegando-se até a promulgação da Constituição Federal de 1988. A segunda subseção procura pontuar e discutir as principais mudanças trazidas a partir da aprovação da atual LDB (Lei nº. 9394/96) no que se refere à formação de professores/as da educação básica, ao preconizar mudanças e alterações quanto ao *lócus* de formação dos (as) professores (as) mormente à aprovação de um conjunto de novos dispositivos legais que impactaram a formação dos (as) mesmos no ensino superior, apesar de continuarem deixando em aberto a possibilidade de ser aceito a formação em nível médio. Fechamos a seção com uma discussão sobre a formação, a carreira e as condições de trabalho dos profissionais da educação básica no contexto da implementação das políticas educacionais,

destacando esses elementos como aspectos centrais na discussão no campo da valorização do magistério.

As reflexões nesta seção têm como base de análise as produções de: Weber (2000); Freitas (2007); Evangelista; Shiroma (2007); Camargo; Gouveia; Gil; Minhoto (2009); Freitas (1992); Maués; Camargo (2012); Brzezinski (2014); Camargo; Jacomini (2016); Senna (2016); Dourado (2015; 2016; 2017, 2018); Farias; Morgan (2018); Oliveira; Leiro (2019), dentre outros.

2.1 POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS ANTECEDENTES

No Brasil, a formação de professores e professoras vem se constituindo como um campo de estudo frente aos muitos embates, críticas e debates principalmente pelo lugar que a formação de professores tem ocupado no cenário das políticas educacionais. Com o avanço dos estudos, das pesquisas e da produção acadêmica e científica no campo, nas últimas décadas particularmente, têm se um número cada vez maior de pesquisa realizadas.

Ao buscar, mesmo que de forma breve, a definição do *lócus* dessa formação, em especial dos (as) professores (as) que atuam nas etapas iniciais da educação básica com foco nas leis que regulamentam a política de formação, concorda-se com Carvalho (1997) quando o autor identificou que esse debate se situa entre o discurso em torno do desejável e do real em termos de formação, sem que, com isso, haja a definição do local e do nível específico dessa formação.

De acordo com as análises apresentadas pelo autor, essa questão perpassa o conjunto das legislações educacionais que foram implantadas e se projeta, inclusive, nos termos da atual LDB quando essa não define que o nível de formação de todo e qualquer professor que atua na educação básica, independente da etapa em que atua, deva ser a licenciatura de graduação plena.

Para Weber (2000), discutir sobre formação de professores na legislação educacional impõe levar em consideração duas características principais: a primeira, de caráter prescritiva, estabelece cautelosamente as exigências mínimas e a formação. A segunda dialoga com as questões voltadas para o exercício do

magistério, ampliando as preocupações com o contexto social, no qual a prática pedagógica é inserida.

Estas duas características estão imbricadas, pois na medida em que se apropriam de conhecimentos específicos de uma profissão, que tem como base a docência, pode-se vislumbrar as mudanças que essa ação pode ou deve fazer na vida de outros sujeitos no meio social. Além disso, consideramos que, a despeito de outros exercícios profissionais, a docência certamente carrega em si esse compromisso social tão fortemente marcado pela ideia de que a educação, a escola e o professor podem resolver certos problemas latentes da/na sociedade.

No Brasil, por mais de um século, a formação de professores esteve resguardada e abrigada pelas antigas Escolas Normais, cujo objetivo era formar professores para atuar no primário. A primeira delas foi instalada em meados de 1835, em Niterói. Em 1880, no município da Corte, foi criada a primeira Escola Normal com a incumbência de formar professores e professoras para atuarem no ensino fundamental e, por conseguinte, por quase um século, ocupou o espaço de formação para professores atuarem também na escola complementar e na própria escola normal. (BRZEZINSKI, 1994; CARVALHO, 1997).

A Escola Normal se tornou nos anos trinta do século passado a referência nacional na organização e formação do professor. Carvalho (1997), em suas análises, ressalta que esses estabelecimentos não tinham uma organização fundamentada em diretrizes nacionais, ao passo que posiciona o ciclo de reformas educacionais iniciado no Brasil em 1931 em razão da aprovação da Reforma Francisco Campos[7] e da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (1930). Reforma essa que teve como primeiro-ministro o já citado Francisco Campos como um elemento importante da política de educação que viria a desenvolver-se nas décadas subsequentes, em que pese o fato dessa reforma abranger o ensino do secundário ao superior e não fazer referência ao ensino normal e primário.

O Decreto-Lei nº1.190, de 4 de abril de 1939, instituiu o curso de Pedagogia, extinguindo a experiência de Anízio Teixeira, se impondo a tarefa de formar o técnico

[7] A reforma era composta por sete Decretos: Decreto nº19.850, de 11 de abril de 1931 (cria o Conselho Nacional de Educação); Decreto nº19.851, de 11 de abril de 1931 (dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o regime universitário); Decreto nº19.852, de 11 de abril de 1931 (dispõe sobre a organização do ensino secundário); Decreto nº20.158, de 30 de junho de 1931 (organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador e dá outras providências) e, por fim, o Decreto nº21.241, de 14 de abril de 1932 (consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário).

(bacharel) e o professor (o licenciado), com estes últimos podendo atuar no magistério normal, bem como no ensino secundário. O Parecer n°161/1986 do Conselho Federal de Educação/CFE que trata da reformulação do curso de Pedagogia, facultou a este curso “oferecer formação para exercer a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 98), o que já ocorria em algumas instituições com autorizações provisórias.

Naquela mesma década, em 1980, foi instituído o movimento da constituinte que resultou, em 1988, na aprovação de uma nova Constituição Federal (CF), a qual representou um marco para ampliar a garantia dos direitos civis, uma vez que as ações do Estado devem manter a harmonia com os princípios constitucionais e resguardar os direitos dos cidadãos. A referida carta apresenta a educação como o primeiro direito social (art. 6º) e lhe confere um capítulo específico no qual são definidos os princípios para a organização, o funcionamento e o financiamento da educação nos diferentes níveis de ensino pelos entes da federação brasileira.

No artigo 205, por exemplo, define-se os responsáveis em proverem a oferta da educação quando assim estabelece:

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

A partir desde artigo fica a educação instituída como um direito garantido, sob a responsabilidade do Estado, trazendo subjacente a responsabilidade da família como corresponsável por essa promoção. Mesmo decorridas mais de três décadas de sua homologação e após sofrido várias alterações e emendas, a CF de 1988 continua a funcionar como um princípio basilar, como alicerce fundamental para resguardar as lutas em defesa das conquistas e dos direitos sociais, como o dispositivo legal principal para imprimir a organização republicana do país e, em particular, para a defesa da educação como direito fundante e a questão da formação de professores (as) como uma necessidade premente.

Do texto da Carta Magna de 1988, extrai-se ainda dois artigos que vão alicerçar toda a discussão e a luta em favor da formulação de políticas educacionais que favoreçam a formação e a valorização dos professores (as), a saber: o artigo 206 e o artigo 211. Por seu turno, o artigo 206 trata a Educação como um direito de todo

cidadão, prescrevendo a organização do ensino e se diferenciando das demais constituições anteriores ao destacar a valorização dos profissionais de educação como elemento prioritário no contexto educacional. Esta valorização contempla o plano de carreira, o ingresso na carreira através de concurso público e o estabelecimento do piso salarial nacional. O art. 206 elenca também os princípios que devem ser observados na organização e na efetivação do direito à educação.

No escopo do aludido artigo, a valorização dos professores é assim apresentada:

> [...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
> Verifica-se que a questão da valorização profissional é centrada em dois aspectos: a formação e a remuneração. Estes princípios são pilares para as políticas educacionais de valorização dos profissionais da educação [...]. (BRASIL, 1988).

Já no art. 211 ficam definidas as responsabilidades da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios em organizarem, em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino. Essa organização propõe a divisão de competências mais descentralizadas, integrando os municípios como um dos responsáveis pela organização político-administrativa da República Federativa do Brasil. A União fica responsável por coordenar a política educacional como um todo, de financiar as instituições de ensino públicas federais, com função redistributiva e supletiva, no intuito de garantir a equalização de oportunidades e a qualidade do ensino, dando apoio técnico e financeiro aos entes federados. (BRASIL, 1988).

Em perspectiva, esses dois artigos contribuem para a ampliação e o fortalecimento das lutas em prol da ampliação do direito à educação de forma indistinta e para todos (as). Por outro lado, a materialização desse princípio implica a necessidade de se formular e implantar políticas educacionais como respostas às demandas e necessidades da população brasileira em diversos domínios da vida social com destaque para o campo da educação escolar que continua a se apresentar como um imperativo.

Na divisão de competências, os municípios assumem a responsabilidade da oferta do ensino fundamental, compartilhada com os estados e da educação infantil. Os estados, além do ensino fundamental, têm a responsabilidade pelo ensino médio.

Dispõe também acerca da responsabilidade dos governos estaduais e municipais a investir no mínimo 25% da receita de impostos anuais na manutenção do ensino.

Neste sentido, a preocupação com a formação de professores (as) torna-se alvo de pesquisas e políticas públicas, diante do contexto social, econômico e político na época em que o país estava inserido. Em que pese o papel da educação como responsável pela qualidade no ensino, também é colocado sob sua responsabilidade de preparar o indivíduo para corresponder às exigências do sistema neoliberal, o que vem a implicar na formação desses professores (as) marcada por políticas emergenciais e focalizadas subordinadas ao Estado e às orientações dos organismos Internacionais. (FREITAS, 2007).

No contexto de formulação de políticas emergenciais influenciadas, de alguma maneira, pela ação dos organismos internacionais, mesmo elas não constituindo-se no foco direto dessa abordagem, concorda-se com a ideia de que elas concorrem para ampliar a compreensão sobre o tema à medida que se identificam a formulação de algumas diretrizes perfiladas ao ideário neoliberal para a educação, o que em certa medida impacta sobre a formação e o exercício profissional dos (as) professores(as).

Dentre essas inciativas, pode-se citar os “Arranjos de Desenvolvimento da Educação” (ADE), coordenado pelo MEC e que uniu esforços das redes estaduais e municipais de ensino para aturarem de forma colaborativa para contribuírem com os aprendizados dos alunos, envolvendo questões referentes à formação de professores, a estrutura física das escolas, dentre outras. Nesse mesmo cenário, se situa a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**IDEB)**, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com a intenção de identificar um indicador nacional que possibilitasse o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos. No entanto, não é que não se concorde com esse instrumento, porém, a questão é o reducionismo das avaliações padronizadas, o que implica na redução do currículo oficial, além de refletir diretamente na prática do professor, pois, em muitos casos, o professor precisa realizar adaptações, focando nos conteúdos que serão cobrados nas avalições externas, deixando de lado os demais conteúdos do currículo, reduzindo assim sua prática pedagógica.

Retomando a formação de professores(as), na Carta Magna, por exemplo, ganhou mais espaço face à necessidade de se imprimir novas disposições e

orientações as quais começaram a se materializar quando da formulação e homologação da LDB nº9394/1996.

A partir de então foram produzidos um conjunto de novos atos normativos e prescrições que reacenderam novamente o debate sobre o nível, o *lócus* de formação, a quem compete realizá-la, qual deve ser a ação do Estado frente a necessidade de formulação de uma política nacional de formação e valorização do magistério, dentre outras questões.

2.2 A LDB ATUAL E AS MUDANÇAS ANUNCIADAS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para entender o contexto e o papel da LDB nº. 9394/1996 para a formação dos (as) professores (as), é importante perceber que, no âmbito das políticas públicas, as políticas educacionais possuem um caráter social e sua construção se dá numa constante correlação de forças entre os grupos que a compõe, sendo o papel do Estado promover ações para sua imersão e aplicabilidade (SOUZA, C., 2012).

Tomando como referências educacionais as desenvolvidas sob a orientação do neoliberalismo, especialmente no Reino Unido, que tiveram repercussão no Brasil, Ball (2004), destaca que a área da educação é percebida como:

> [...] um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou excepcional. (BALL, 2004, p.1108).

Uma das dimensões da política educacional que é afetada por esta visão mercadológica da educação é o da formação de professores. O (a) professor (a) passa ser percebido como um insumo fundamental para o processo de melhoria da qualidade da educação, a despeito dos contextos nos quais estão inseridos o aluno e a escola. Neste sentido, a política educacional sofre as consequências do processo de reestruturação do capitalismo, que define a educação como um serviço e não como um direito humano fundamental, sujeita aos mecanismos de funcionamento do mercado.

Entender que as políticas educacionais não estão alheias às modificações que ocorrem na sociedade e no mundo, implica em ver o contexto de influência nas

mudanças educacionais no Brasil, as quais perpassam a esfera nacional chegando às esferas regionais e locais de distintas formas.

Nesse movimento, a educação, a formação de professores (as), especialmente a partir da década de 1990, passou a ser vista como um ponto central e, ao mesmo tempo, como um desafio para responder a necessidade emergente em buscar pela qualidade educacional e em atingir o desenvolvimento social, influenciados pelas reformas ocorridas no exterior no processo de reestruturação do capitalismo em tempos de economia globalizada.

A LDB n.9.394/96 conhecida também como Lei “Darcy Ribeiro”, foi sancionada pelo poder executivo em 20 de dezembro de 1996 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em um contexto marcado por reformas que trouxeram consigo um conjunto de dispositivos para a educação nacional como, por exemplo, o redimensionamento da educação básica e novas exigências à formação de professores (as) influenciadas pelas mudanças educacionais internacionais e por suas implicações no contexto nacional.

A conjuntura de aprovação do novo ordenamento para a educação nacional, conforme já se explicitou, ocorreu em meio a fortes debates, movimentos reivindicatórios e críticas à política educacional gestada durante o período do regime militar que já vinham se consolidando nas décadas anteriores, especialmente a de 1980, se configurando como pano de fundo para as políticas de formação ocorridas no país na década de 1990. Esta década é tida por muitos teóricos como o momento de maior mobilização dos educadores, só comparada a década de 1920, em que foi inaugurada a Reforma da Instrução Pública Paulista dirigida por Sampaio Dória, que proporcionou um conjunto de reformas que se estenderam por décadas posteriores. (SAVIANI, 2013).

Também conhecida como a “Década da Educação”, a década de 1990 representa o momento de consolidação das políticas neoliberais como respostas às crises do capitalismo acentuadas desde anos de 1970. O Brasil vivia a ascensão da agenda neoliberal, a economia seguia os ditames do Fundo Monetário Internacional (FMI), a nossa política educacional aliando-se com a pauta do Banco mundial. (CRUZ, CRUZ, 2018, p.7).

Neste sentido, a educação e a formação de professores foram postas em destaques como meio de responder às demandas através das reformas educativas impostas especialmente pelo Organismos Internacionais, mas também sob as

pressões das associações acadêmicas e dos sindicatos dos trabalhadores pela formação e profissionalização docente, variando em termos de concepções, orientações e exigências que por formulação e princípios foram distintas.

Nesse contexto, a LDB n°9394/96 representou um documento resultante de diferentes forças, tendo o governo como seu principal proponente. Dourado (2018) destaca que essa tramitação foi *sui generis*, pois partiu da iniciativa do poder legislativo em concordância com os movimentos sociais. A partir desta, um conjunto de reformas foram desencadeadas traduzidas em leis, decretos, projeto e programas em consonância com a CF de 1988; ora criando condições concretas para as reformas referente ao financiamento, a organização, a estrutura e ao funcionamento do ensino, ora retrocedendo nas conquistas até então.

Nesse cenário, vale a pena lembrar as vozes que se fizeram presentes, principalmente o papel de entidades como, por exemplo, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) em defesa das verbas públicas para esse setor e os combates com os defensores da escola privada, marcando a agenda educacional no decorrer da tramitação dessa lei, em meio ao embate entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a privada, numa guerra de forças entre representantes do governo e os representantes da população.

A formação docente é tratada no Título VI da Lei n°9.394/96 com o subtítulo “Dos Profissionais de Educação” (capítulo 61 a 67). O título sugere a ampliação do conceito de profissionais da educação, não se restringindo apenas ao termo professores. No artigo 61 são explicitados os critérios que definem o pertencimento em que são considerados os profissionais da educação básica escolar como todos aqueles que estão em pleno exercício e que tenham sido formados em cursos reconhecidos:

> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996).

Foram incluídos neste grupo, através das leis posteriores, os trabalhadores em educação portadores de diploma de curso técnico ou que possuíam curso superior

em área pedagógica ou afim em 2009. No ano de 2017, foram reconhecidos mais os profissionais com notório saber [8] pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, desde que atestados por titulação específica ou por prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada das corporações em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

O artigo traz a prerrogativa da ampliação desse campo profissional agregando outros profissionais que atuam na escola. Já o artigo 62 define que o *lócus* de formação seja no ensino superior em universidades e institutos superiores.

> Art. 62- 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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2009).

Neste sentido, a LDB n°9.394/96 trouxe um marco organizacional ao definir como *lócus* de formação dos (as) professores (as) da educação básica as universidades e cursos superiores como condição necessária para atuação profissional. Ao prescrever a formação superior em cursos de licenciatura para atuar na educação básica, se abriu possiblidades para se buscar o fortalecimento na luta por políticas de valorização na formação e na atuação profissional, bem como também para ampliar a possibilidade do crescimento dos cursos no sistema privado.

Esses artigos trazem dois contrapontos. No primeiro momento, com a disposição transitória da LDB, afirma que no prazo de dez anos todo professor deveria ter formação em nível superior, o que gerou expectativa tanto nos professores sem formação superior quanto nos gestores públicos para buscarem se capacitarem em um curto espaço de tempo, incentivando indiretamente estratégias como a formação em serviço que passou a se constituir em terreno fértil para a proliferação de instituições privadas interessadas em atender essa demanda e em oferecer cursos de qualidade duvidosa.

---

[8] O *Notório Saber* é o processo pelo qual se identifica, avalia e valida formalmente os conhecimentos, habilidades e aptidões desenvolvidos na experiência de trabalho ou de vida, independente da formação formal, com o objetivo de possibilitar a atuação na docência, como se licenciado fosse, estritamente nos itinerários. Disponível em: https://www.google.com/search?q=notorio+saber+significado&rlz=1C1SQJL_ptBRBR998BR998&ei=iQBCYoq7O-ax5OUPktq52A8&ved=0ahUKEwjKo-.

Segundo Santos (2008), ao desenvolveram programas de qualificação em serviço no intuito de capacitar os professores e atender as novas demandas de formação impostas pelas reformas educacionais, alguns estados da federação criaram cursos de formação em serviço quase sempre à distância com apoio pedagógico de determinadas instituições de ensino superior. Nesse cenário, muitos municípios também fizeram convênios com instituições de nível superior, ofertando cursos presenciais intensivos trabalhados nos períodos do recesso escolar e de férias dos professores.

Segundo os dados, o estado do Acre, juntamente com as prefeituras municipais, também fez um convênio[9] nos anos 2000 com a Universidade Federal do Acre para formar professores que atuavam na docência, mas que não tinham formação em nível superior.

O outro contraponto volta-se ao que diz a lei, pois o mesmo artigo abre a prerrogativa para que essa formação ocorra em nível médio na modalidade “normal” aos professores (as) dos anos iniciais e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que não se diferencia das leis anteriores. Ao deixar aberta a prerrogativa de “aceitar” a formação mínima em nível médio “normal” para atuação como professores (as) da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o artigo retira, de certo modo, a ideia de um único nível de formação para todo e qualquer professor (as) da educação básica e reproduz o discurso da indefinição tanto do *lócus* de formação quanto do nível de formação.

Nessa discussão, outra questão que vale a pena ressaltar, consiste em um esvaziamento na formação deste professor, pois há uma sobreposição da importância na formação em nível superior para atuar no Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio na medida em que não é exigido a mesma formação para atender a educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

Deste modo, ao “aceitar” a formação mínima para atuação docente na primeira etapa da educação básica, reitera-se a duplicidade de níveis de formação ou mesmo da indefinição do nível de formação de todo e qualquer professor para atuar na educação básica que deve ser, no mínimo, a licenciatura de graduação plena realizada preferencialmente de forma presencial sob chancela do Estado, indo ao encontro do que prevê a lei no referido artigo:

---

[9] Programas que serão explicitados na seção a seguir deste texto.

> § 1 A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (BRASIL, 1996).

Neste inciso, fica claro a responsabilidade dos entes federados sobre a incumbência de promoverem em regime de colaboração a formação e a capacitação dos professores.

No artigo 63 da lei se reforça a incumbência dos Institutos Superiores de Educação (ISE) a responsabilidade em formar profissionais para educação básica e o curso normal superior destinado a formação de professores (as) para a educação infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental.

A esse respeito, Pimenta (2004) chama atenção para o contexto político vivenciado no momento da implantação dos Institutos de Ensino Superior (IES), destacando o acordo feito no início do governo FHC[10] que previa que o país investiria na educação pública e gratuita, o que iria de encontro aos interesses privatistas. A solicitação destes seria atendida com a criação de um amplo segmento de mercado voltado a formação de professores em nível superior, culminando com a criação das referidas instituições para formar professores para a educação básica e para as séries iniciais.

Segundo a autora, em que pese a formação de professores como seguimento de mercado da empresa privada, a criação do IES não foi a resolução do problema, haja vista que a criação de inúmeros institutos no país trouxe consigo a reação e a rejeição, exemplificadas na defesa do Curso de Pedagogia e na negação dos cursos normais superiores como o lugar da formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse mesmo ambiente e combinando com os artigos precedentes da LDB, o artigo 64 demonstra uma clara compreensão em pretender relegar ao Curso de Pedagogia uma formação de natureza mais técnica, contrariando o curso de desenvolvimento de algumas experiências de formação de professores realizadas a partir das definições e defesas produzidas nos debates da década de 1980 sobre a formação de professores no referido curso.

[10] Período de 01 de janeiro de 1995 à 01 de janeiro de 2003

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

O artigo, ao focar o olhar na formação do corpo de apoio da gestão e da organização administrativa da escola, que ocorre na graduação em Pedagogia, reacende a ênfase bacharelesca, desconsiderando seu papel de formador dos professores (as) para a educação infantil e aos anos iniciais. Dessa forma, desvia, assim, essa formação para os institutos "estabelecendo um modelo de formação com forte apelo à qualificação técnica destes profissionais, desvinculada da produção do conhecimento". (SCHEIBE, 2008, p. 83).

Nesse particular, concorda-se com Carvalho (2021), quando o autor afirma que essas atribuições tendiam a desconsiderar as experiências de formação de professores realizadas em faculdades de educação e em cursos de Pedagogia desde o final da década de 1980, na medida em que alguns desses cursos vinham se direcionando em afirmar a docência como alicerce na construção da "identidade profissional do egresso da Pedagogia e assumindo a formação de professores(as) para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental como objetivo". (CARVALHO, 2021, p. 206-207).

Percebe-se que o artigo 64 tem a tentativa de contemplar o que prescreve seu título "Os profissionais de educação", contudo, deixa de fora os atores protagonistas como os alunos em formação, que são os professores (as) da Educação Infantil e das séries iniciais com relação ao *lócus* de sua formação nos cursos de pedagogia nas universidades.

No escopo desses dispositivos estava estabelecido um conjunto de princípios voltados para a formação de professores (as), como, por exemplo: o Decreto nº3.276/1999, no qual em seu art. 3, § 2º prescrevia que a formação dos professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental seria realizada exclusivamente nos Cursos Normais Superiores. Com essa prescrição, o referido decreto previa a retirada da chancela da universidade e do curso de Pedagogia a responsabilidade da formação desses profissionais.

A questão dos ISEs, aos quais estariam alocados o Cursos Normal Superior e os cursos de Pedagogia, foram tema de muita discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE). As críticas feitas por alguns representantes dos setores defendiam

a formação de professores em outros cursos que não fosse o da pedagogia, contudo, não apresentavam clareza das finalidades e definição das especificidades de cada formação e como essa seria oferecida. (FARIAS; VASCONCELOS, 2018).

As análises de Carvalho (2021) trazem contribuições relevantes para compreensão desse movimento e acerca da permanência da formação dos professores(as) da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental como *lócus* no corpo das universidades. O autor reitera a importância e o vigor dos movimentos dos educadores e a importância capital da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) para, dentre outras questões, alterar o Decreto nº3.554/2000 no que tange à redação dada ao Parágrafo 2° do art. 13 do Decreto nº3.276/1999, substituindo a expressão *obrigatoriamente para preferencialmente*.

Na prática, essa substituição dos termos deu respaldo para que somente as universidades e os centros universitários tivessem a chancela e a autonomia para continuar a formar os professores (as) com habilitação para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que significou um ganho na busca desse *lócus* de formação garantir o que já estava posto. Para as demais instituições de ensino superior, coube criar seus ISEs e ofertar seus cursos no limite da lei conforme o parecer da Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação n° 133/2001.

A Lei nº 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com a previsão de duração para 10 anos, cabendo aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a criação dos seus planos decenais. O papel gerenciador da União se faz presente na implementação e na avaliação através do poder legislativo, representados pelas Comissões de Educação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

O contexto de produção dessa lei é resultante de um diagnóstico da educação brasileira, no qual identificou a necessidade de se melhorar o ensino brasileiro, representando um plano audacioso de construção de uma política global do magistério, tanto para a formação inicial como também para os professores que atuavam nos anos iniciais sem formação em nível médio. (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

Para os autores, as entidades representativas da comunidade educacional[11] identificaram dificuldades para a implementação das ações de valorização docente, o que seria demonstrado pela falta de preparo adequado na formação inicial, marcada ainda pela predominância do ensino tradicional, em discordância do formato de ensino no século XXI, do papel mediador no processo de ensino-aprendizagem e do domínio de novas metodologias para esse fim.

O Plano era composto por sete artigos, nos quais foram prescritos o tempo de vigência e os responsáveis pela implementação. Em seu artigo 3º, previa a responsabilidade da União, em articulação com o Distrito Federal, os estados, os municípios e a sociedade civil, pelas avaliações periódicas e a implementação do Plano Nacional de Educação, o tempo, e quem são os responsáveis por sua avaliação, os mecanismos de avaliação e divulgação progressiva dos objetivos e metas. (BRASIL, 2001).

Dentre seus objetivos estavam:

> A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, n/p).

A formação de professores aparece dentro das prioridades, a depender dos recursos financeiros, com a redação afirmando a:

> Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira do magistério. (BRASIL, 2001, p.12).

[11] Representantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. (Cf. REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p.40).

No tópico 1.3 objetivos e metas, se encontram estratégias voltadas para a formação:

> 5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superior es de educação e organizações não - governamentais, que realize as seguintes metas:
> a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;
> b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. (BRASIL, 2001, p. 12).

A partir da vigência deste plano, com a previsão de formação de professores em nível médio a curto prazo e a longo prazo com até 70% dos professores com formação em nível superior, impõe-se aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios ações para viabilizar essa formação. O plano previa que no prazo máximo de três anos, a contar do seu início, a execução programada de formação em serviço, em cada município ou por grupos de município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos estados, a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar.

Diante da necessidade de sistematizar essa temática, em 2001, o MEC aprovou junto ao CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena (DCN), o Parecer nº CNE/CP 009/2001, documento que tramitou ao longo de cinco audiências públicas, dentre estas, a regional, a técnica e a audiência pública.

Ao analisar o relatório, identifica-se a justificativa voltada para o desenvolvimento atrelada a influência das pressões internacionais.

> A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. (BRASIL,2001, p. 4).

Vê-se, então, a necessidade de formação atrelada à consolidação de políticas que visassem a melhoria da educação básica. Para sua implementação, dentre tantos desafios, estava a questão do “preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente”. (BRASIL, 2001, p.4).

A homologação da Resolução CNE/CP nº1, de 2 de fevereiro de 2002, em conformidade com a redação dada pela Lei nº9.131, 25 de novembro de 1995 e com os Pareceres CNE/CP de 9/2001 e de 27/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, compõe um conjunto de fundamentos, princípios e procedimentos que orientam as IES na formulação de seus currículos de todas as etapas de ensino.

Em seu art. 3º consta que deveria observar a formação de professores que atuavam nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, tendo como princípios norteadores: a) a competência como concepção nuclear na orientação do curso; b) - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista a “simetria invertida”, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera [...]. (BRASIL, 2002). Ou seja, a formação deve ocorrer com o foco na competência profissional, portanto, sendo o espaço de formação o mesmo da atuação, com os objetivos bem claros para que não haja confusão de papéis e a função social da formação fique a desejar.

No processo de reordenamento da formação de professores, dentro das novas disposições legais, em 2005 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, dado ao Parecer CNE/CP nº 5/2005, (consecutivo pela Resolução CNE/CP nº1/2006).

O Parecer CNE/CP nº 5/2005 define que o objetivo do curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se,

> À formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 7).

Vê-se neste parecer a amplitude na formação do curso de Pedagogia, desde a habilitação para atuar na Educação Infantil, no Ensino Médio, bem como na Educação profissional, mais focada na formação para gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino na sua plenitude. O documento também descreve, para além do objetivo do curso, as finalidades, os princípios, o perfil do licenciando em pedagogia, a organização e a sua duração para conclusão, ou seja, define o Curso de Pedagogia como Licenciatura com carga horária mínima de 3.200 horas e duração de 04 anos para integralização dos créditos obrigatórios.

As Diretrizes CNE/CP nº 5/2006 trazem um ponto polêmico ao sugerir a que formação de especialistas deva ocorrer na pós-graduação lato-sensu, contrariando, assim, o que diz a Lei nº9394/96. Esse fato motivou uma mobilização nacional das associações de especialistas, ocasionando a revisão do art. 14 do Parecer CNE/CP nº 5/2005 pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006.

A esse respeito Reis; André; Passos (2020) reforçam a importância dada as DCNP no que se refere à formação de professores em conformidade com os art. 2º e 3º, ao fixar as diretrizes à formação inicial para o exercício da docência na Educação e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vinculando os conhecimentos pedagógicos aos estudos teórico-práticos, criando um espaço de investigação e reflexão crítica, conforme o descrito no § 2º do artigo 2º. Contudo, os autores chamam atenção para a impossibilidade de sua concretização, haja visto as IES não terem uma estrutura que ainda não é padrão e, especialmente, por trata-se de um curso com matrículas predominantemente no horário noturno, reforçando assim a precarização na formação da prática docente.

Dando continuidade, identifica-se que a partir do ano de 2006, já na vigência do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram lançados alguns planos e programas voltados especificamente para a educação. Vale apena lembrar que mesmo com muitos programas sociais, seu governo seguiu algumas marcas herdadas do seu antecessor, ou seja, das gestões do governo de FHC, pois algumas análises indicam que sua ação estatal deveria ser de natureza pública ao invés de estimular as parcerias entre o público e privado.

Exemplo dessa parceria, em 2007, foi lançado O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007) em conjunto com o Plano de Desenvolvimento da Educação, onde previa que em regime de colaboração (conforme CF/1988) a União Federal, o Distrito Federal, os estados e municípios, bem

como a comunidade geral, se comprometeriam com a melhoria da educação. Esse plano se daria em parceria com instituições financeiras, dentre estas: Gerdau, Santander, Bradesco, entre outros. Dessa forma, a “sociedade civil” tornou-se o *lócus* de responsabilização social para a solução dos “problemas econômicos” (EVANGELISTA, 2012).

O objetivo do Decreto nº 6.094/2007 era fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, melhorando o fluxo escolar e atingir a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), numa busca de uniformidade do processo escolar. Dentre as suas 28 diretrizes, está a proposta de instituir um programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação (art. XII).

Para Evangelista (2012), o PDE foi transparente na enunciação do objetivo da política nacional de educação (BRASIL, 2007, p. 5-6), na difusão do seu projeto político. Ideia esta que vai ao encontro da visão de Saviani (2008) ao se referir ao PDE como um grande guarda-chuva, pois agregava todos os programas do MEC.

Lançado em 2006, antes do PDE (2007), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), tinha por objetivo ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior. O Prodocência financiava projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica, somando-se aos programas desse guarda-chuva citado por Saviani.

Dentre estes, dos programas voltados para a formação inicial, destacam-se, ainda, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) nos termos do Decreto nº5.800 lançado em 8 de junho de 2006, que oferecia cursos de nível superior de formação inicial e continuada na modalidade à distância.

Dentre os seus objetivos, estavam: a) oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; b) ofertar cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; c) disponibilizar cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; d) ampliar o acesso à educação superior pública; e) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país, dentre outros. (BRASIL, 2006).

Outro programa que ganhou destaque e repercussão foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), lançado em 2007, tendo como referência o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC[12]). Trata-se de uma política voltada para a formação inicial, financiada pela Capes, responsável por induzir e fomentar a formação docente e com a intencionalidade de inserir os licenciandos na escola de educação básica, interagindo no processo educacional como um todo, estreitando a relação teoria e prática e a relação entre ensino, pesquisa e extensão, propondo assim novas possibilidades de formação. Sua proposta deveria estar em consonância com os objetivos definidos pelo Plano de Desenvolvimento Institucional, do Projeto Pedagógico Institucional e do Projeto Pedagógico do Curso de cada instituição, como também é o caso previsto nas novas DCN.

O atendimento prioritário do programa, inicialmente, focava nas áreas de matemática, física, química e biologia, dada a carência de professores nestas áreas, com desafio de aumentar as médias das escolas que participavam do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, além de atender uma das metas do compromisso Todos pela Educação, já previsto no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE). O intuito era de alcançar até 2022 a média 6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, numa parceria entre as Secretarias estaduais, os municipais e as universidades públicas, para a melhoria da educação. Na época, a média do IDEB foi de 3,8. (PEREIRA FILHA, 2016).

No contexto mais geral de planos e programas voltados para valorização da formação de professores, o Governo Federal instituiu, através do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, para o fomento a programas de formação inicial e continuada. Dentre os objetivos desta política, estava o de promover a melhoria na qualidade da educação básica pública e a valorização docente através da formação inicial e continuada, a permanência e progressão na carreira. (BRASIL, 2009).

Para atender o que previa o plano, dentre outras providências, através da Portaria nº9/2009 se instituiu o PARFOR (objeto de análise desta tese) que, dentre as suas finalidades, estaria o de promover ações conjuntas entre o MEC e a Capes, em articulação com os estados e municípios e as Instituições Públicas de Educação

[12] Objetivo era de promover uma ênfase científica aos novos talentos que estão para se formar. Serve como incentivo para se iniciar em pesquisas científicas em todas as áreas de conhecimento

Superior (IPES), com o objetivo de organizar e oferecer cursos de formação inicial ou continuada aos professores das redes públicas de educação básica em exercício na rede pública que não tenham formação adequada de acordo com LDB nº9394/1996.

Considerando as políticas implementadas, sejam através de leis, decretos ou pareceres, se percebe que ora elas fortaleceram a construção de um espaço como *lócus* para a formação e profissionalização da formação de professores, ora deram passos para traz. Neste processo de ida e vinda, buscou-se identificar as políticas que anunciavam o fortalecimento e a valorização dos professores (as) da educação básica, questões estas a serem abordadas no subtópico a seguir.

2.3 FORMAÇÃO, CARREIRA E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUESTÕES E DEBATES

A partir do papel determinado pelo sistema e pelas leis vigentes, como a atual LDBEN n. 9394/1996, o termo valorização dos profissionais de ensino passou a ocupar uma demanda importante na agenda de todos os governos e prefeituras no território nacional, devendo ser incluído dentro do planejamento estratégico e orçamentário do poder público, a constituição do plano de carreira, o salário e a exclusividade de ingresso na carreira por via de concurso público e de provas de títulos.

A LDBN nº 9394/1996 reiterou o que dizia a CF de 1988, em seu art. 67, onde prevê a valorização dos profissionais da educação como um princípio constitutivo. Dessa forma, manteve a garantia do ingresso por concurso público e por prova de títulos, o direito ao aperfeiçoamento contínuo e remunerado, o piso salarial profissional, a progressão funcional com base na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho. Manteve garantido também, o direito ao período reservado para estudos, planejamento e avaliação de desempenho, incluído na carga de trabalho, bem como melhorias nas condições adequadas de trabalho.

A partir desse novo cenário, os governos foram formulando e implementando políticas que contemplassem essas novas exigências, o que ocasionou a construção de um novo perfil da docência e do ser professor. As pesquisas de Freitas (2007); Libâneo (2010); Gatti; Barreto (2009); Gatti; Barreto; André (2011), demonstraram uma eterna transição, ao estudarem os problemas historicamente construídos na

formação de professores. Este cenário é permeado por lutas por reconhecimento e valorização docente atrelada a ideia de qualidade na educação. Tal ideia, consequentemente, implica em um novo parâmetro de formação, carreira e valorização desse docente. Mas, para tanto, se faz antes necessário definir o que seria exatamente a valorização do profissional de educação?

Embora concordando com a relevância da valorização de todos os profissionais da educação, no recorte desta pesquisa o foco se concentra na valorização dos professores e professoras da educação básica. Neste sentido, se faz necessário definir alguns conceitos que sustentam nossa discussão. Assim, iniciamos essa discussão com os conceitos de formação inicial e continuada.

Ancorando-se na perspectiva de Pimenta (1999), a formação inicial, para além de conferir uma habilitação legal para o exercício profissional da docência, colabora para o seu exercício docente, visto que estamos falando de uma profissão complexa que não basta possuir conhecimentos técnico-mecânicos. Para Pimenta,

> Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se que a licenciatura desenvolva nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construído seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social lhes coloca no cotidiano, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a sua própria prática. (PIMENTA, 1999, p. 18).

Nesse percurso formativo são necessários conhecimentos científicos e específicos da área de formação, bem como conhecimentos que envolvem as relações sociais e a reflexão sobre sua própria prática.

Para Nóvoa (1992, p.18), a formação do professor “é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”, ou seja, é no momento da formação inicial que o aluno tem a possibilidade de preparar-se, ter contato com conhecimentos específicos da sua área de atuação profissional. Como nos diz Gatti (2013, p. 39), a formação inicial de um profissional, para além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização de saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”.

A ideia da formação inicial traz intrinsicamente a ideia da apropriação de saberes e não prevê a experiência antecipada, o contato com diferentes disciplinas

no currículo teórico/prático, sendo que este último, se faz através de disciplinas como as Investigações e Práticas e Estágios Supervisionados. Enquanto que a formação continuada, por sua vez, favorece a ampliação e a atualização dos conhecimentos sobre a área de atuação, o que, segundo Cunha (2013), são:

> Iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. (CUNHA, 2013, p.368).

Portanto, a formação continuada apresenta uma característica de formação em processo, com flexibilidade de tempo de duração diferenciada para conclusão. Elas podem ocorrer especialmente através do próprio sistema de formação através das universidades. Para Gatti, Barreto é André (2011), a Política Nacional de Formação de Professores em Serviço, sob a responsabilidade do MEC nos últimos anos, elevou a um novo nível as ações do Estado brasileiro em termos do seu comprometimento com o desenvolvimento educacional do país. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.85).

Outro conceito que se buscou maior clareza, é o termo valorização dos profissionais da educação. Dentro deste mesmo cenário de análise, se enquadram as reflexões de Dourado (2016, p.38), para quem “a valorização dos profissionais da educação tem sido objeto de vários olhares, proposições e lutas política permeado por concepções distintas sobre valorização”.

Dourado se perfila em favor de uma concepção ampla sobre a valorização do profissional da educação e se apoia no Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014) para dizer que nele se explicita uma concepção ampla de valorização dos profissionais da educação que rompe com a visão de valorização restrita ou tributária da formação, definindo que valorização dos profissionais da educação envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, a carreira, o salário e as condições de trabalho.

Para o autor, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi um avanço nesse processo. Contudo, é primordial a participação “da sociedade civil e da sociedade política para fazer valer as metas e diretrizes. Para que não se torne letra morta, é imprescindível que ganhe materialidade e seja plenamente executado” (DOURADO,

2014, p.231), o que vai ao encontro do previsto pela Lei CF de 1988, em artigo 206, quando afirma a valorização dos profissionais do ensino por meio da implantação do plano de carreira, do piso salarial e do ingresso na docência via concurso público. (BRASIL, 1988).

Para a efetivação da valorização dos profissionais que contemple o previsto, é necessária uma receita destinada para este fim. Com relação as receitas ligadas à educação, evidenciada no artigo. 212 da CF/1988, também é definido o termo manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), o qual passou a se constituir de base e argumentação para a produção de políticas posteriores, como, por exemplo, a Emenda Constitucional nº 14/1996 que determinava que 60% dos recursos da vinculação constitucional deveriam compor o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Posteriormente, a Emenda Constitucional se tornou na Lei nº 9.424/1996, que regulamentou o FUNDEF. Nessa lei, a formação de professores (as) também é vista como item que vai reverberar na qualidade do ensino, ao destinar 60% dos recursos para o pagamento de salários dos profissionais da educação. Prevê também que o Estado e o Distrito Federal no papel dos governos estaduais e municipais seriam responsáveis pela manutenção e distribuição de fundo de acordo com o valor de custo por aluno do Ensino Fundamental público, bem como pela valorização do magistério.

Em seu artigo 9º, determinara a criação de plano de carreira e a remuneração digna dos professores que exercem o magistério no Ensino Fundamental público. Dez anos depois, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), criado pela lei n. 11.494/2007, ampliando a responsabilidade dos estados e dos municípios pela política de valorização dos profissionais de educação.

Em seu art. 22, estabeleceu que pelo menos 60% dos recursos anuais totais do Fundo fossem destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério. Em parágrafo único, define o que seja a remuneração dos profissionais do magistério e que categorias fazem parte dela: a) remuneração como o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência da sua atuação profissional no exercício do cargo ou função, seja no Estado, no Distrito ou município, incluindo os encargos sociais incidentes; b) os profissionais do magistério da educação são os docentes profissionais que oferecem suporte pedagógico, que ocupam cargos de direção ou da administração escolar, bem como

são os responsáveis pelo planejamento, pela inspeção e supervisão, pela orientação educacional e coordenação pedagógica; c) efetivo exercício: profissionais com atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério previstas no inciso II deste, associando a sua regular vinculação contratual, temporária ou estatutária com ente governamental que o remunera. (BRASIL, 2007).

Os termos que estão diretamente ligados a valorização e remuneração sempre foram tema de muita discussão, assim, tomando-se por base a perspectiva de análise de Camargo et. al. (2009, p.342), vemos em suas análises sobre o financiamento da educação e remuneração docente que os autores identificam que as diferentes expressões utilizadas, como “piso salarial, jornada de trabalho e qualidade no ensino”, na elaboração dos planos de carreira nos estados e municípios brasileiros, revelam a polarização da política pública de financiamento da educação no país.

Para melhor compreensão da questão, os autores apresentam os conceitos dos termos “salário, vencimento e remuneração”, bem como a necessidade do aprofundamento de estudo sobre o tema no sentido de auferir as situações reais de trabalho e da remuneração dos professores e sua ressonância na qualidade do ensino.

Para os autores, *salário* tem uma definição jurídica, correspondente ao valor pago pelo empregador ao empregado pelo trabalho realizado segundo a Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT; o termo *vencimento*, por sua vez, tem sua definição legal nos termos da Lei nº8.112, de 11 de dezembro de 1990, em seu art. 40, definido como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público” (p. 342). Enquanto a *remuneração*, por fim, é definida como o “montante de dinheiro e/ou bens pagos pelo serviço prestado”, com o *salário* fazendo parte da remuneração. Portanto, no magistério público, a remuneração é composta pelos vencimentos do cargo, somada as “vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o salário”. (CAMARGO, *et. al*., 2009, p.342).

A Resolução CNE/CEB nº 03/1997 veio reiterar o foco na remuneração do magistério do Ensino Fundamental, visto que os recursos do FUNDEF se direcionavam aos profissionais desta etapa. Depois de muitas lutas e reivindicações, com a implantação do FUNDEB, com a Resolução CNE/ nº 02/2009, foram contemplados todos os profissionais do magistério público da educação básica.

A Emenda Constitucional nº 53/2006, dentre a nova redação aos artigos 206 da CF/1988 com o foco na valorização dos profissionais da educação, destacou o artigo V, o qual garante, na forma da lei, os planos de carreira com ingresso exclusivamente por concurso público e por provas de títulos aos das redes públicas; e no artigo VII, a garantia de um piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Nesse processo de consolidação da valorização dos profissionais do magistério público, a Lei nº11.738/2008 veio dar respaldo para a institucionalização do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) do Magistério público da educação. Definiu o vencimento básico para professores com formação em nível médio, modalidade normal, para jornada de trabalho de 40 horas semanais. Com relação a outras jornadas de trabalho, o cálculo foi feito por hora/aula trabalhada.

Na política de colaboração entre os entes federados, ficou a cargo da União, como unidade majoritária, o papel responsável por cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, bem como em assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos. O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica deverá ser atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Pode-se dizer que os projetos voltados às tentativas de imprimir novos contornos à formação de professores foram iniciados quando dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002) na esteira do processo de promulgação da atual LDB Lei nº 9394/96, considerada como novo marco de regulamentação e de redimensionamento da educação nacional e quando teve desdobramentos nas gestões dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010) e de Dilma Rousseff (2011/2016).

Neste movimento, não se pode perder de vista que a nova regulação das políticas educacionais que vem sendo adotadas nos países ocidentais com a emergência dos processos formativos pretendem atender a demanda econômica e social na contemporaneidade. (MAUÉS; CAMARGO, 2012). A partir dessa nova realidade, começaram a serem gestadas mudanças na organização do trabalho e na formação de professores, o que irá verberar na reestruturação e organização do trabalho escolar e na formação de professores no contexto nacional atual.

É importante perceber que essa ênfase dada no campo da formação tem como pano de fundo o discurso constante pela melhoria da qualidade na educação

brasileira, tendo como referência as mudanças ocorridas em outros países articulados às recomendações dos organismos internacionais para século XXI, que foram se intensificando no Brasil a partir da década de 1990, cujo sistema neoliberal impõe novas relações e novos papéis do Estado, do mercado e da sociedade. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Destarte, Maués e Camargo (2009) ponderam que os organismos internacionais como, por exemplo, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em documento publicado em 2009, preconizava a importância de se investir na educação universitária como meio de se sair da crise considerada como uma das formas de investimento no capital humano, o que resultaria em mais empregos e maiores salários.

Se situam, ainda, dentro dessa mesma ambiência, outras manifestações em âmbito internacional que reforçam a importância do investimento na educação superior, como foi o caso da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe que ocorreu em 2008, como segmento preparatório à Conferência Mundial da Educação Superior que ocorreria no ano de 2009 e que posicionou a educação superior como um direito humano e um bem público e social, sob a responsabilidade do Estado em garantir esse direito.

O Brasil, em preparação à sua participação na Conferência Mundial, organiza por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Fórum Nacional de Educação Superior, reiterava a relevância da educação como um bem social, com ênfase central na discussão sobre a “democratização do acesso e na flexibilização dos modelos de formação; na elevação da qualidade na avaliação e no compromisso com a inovação”. (MAUÉS, CAMARGO, 2012, p. 151). No bojo dessas mudanças, têm-se a definição do modelo de avaliação em larga escala, o que implica no papel do Estado em controlar tanto o fazer pedagógico quanto a formação desse professor obtidos em diferentes níveis educacionais.

As novas regulações das políticas educacionais implicaram diretamente sobre a formação de professores, embora tal configuração não seja novidade na recente história da formação de professores brasileiros. Contudo, merece destaque o lugar a ser ocupado pela classe do magistério no processo de reformulação, “revisão ou aprovação de planos de cargos, carreira e remuneração dos profissionais do magistério” previstos em leis, sem admitir olhar ingênuo de que a lei por si só é suficiente. (MAUÉS, CAMARGO, 2012, p. 151).

O Decreto nº7.415/2010, ao instituir a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências, trazendo um desafio para gestão pública, pois reforça a valorização do profissional da educação no processo educativo da escola, cuja valorização profissional deva ocorrer traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, com jornada única, com progressão na carreira, que estimule a formação inicial e continuada, melhorando as condições de remuneração e que garanta condições dignas de trabalho.

Segundo esse Decreto, cabe a União, dentre outras providências voltadas para a formação, carreira e valorização dos profissionais de educação, desenvolver ações por intermédio do Ministério da Educação, bem como apoiar ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, ofertadas mediante o Decreto:

> I - indução da oferta de cursos e atividades de formação continuada destinados aos profissionais da educação básica;
> II - ampliação da oferta pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de vagas em cursos de formação inicial em nível médio e superior destinados a profissionais da educação básica;
> III - concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a professores que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nos termos da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006; e
> IV - apoio técnico e financeiro a ações e programas destinados à consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
> Art. 5º Sem prejuízo de outras iniciativas, a União, por intermédio do Ministério da Educação, fomentará o acesso à formação inicial dos profissionais da educação básica por meio do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário. (BRASIL, 2010).

Tem-se, a partir deste Decreto, a formulação de programas como os citados na subseção anterior, para fomentar a formação, carreira e valorização dos profissionais da educação básica. O que significa dizer que sendo a formação de professores tema e bandeira de luta de grupos, entidades, instituições e associações, ganha reforço a partir do momento em que essas ou parte dessas reivindicações são prescritas em formas de leis, decretos e pareceres, o que não é garantia da sua efetivação, mas, pelo menos, torna-se base para sustentação e referência para sua efetivação e/ou a busca desta.

Seguindo os marcos regulatórios da formação e da valorização dos profissionais do magistério, chega-se à Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. O PNE 2014 -2024 representou um planejamento com avanços significativos no campo educacional, também fazendo parte deste cenário de desafios, apresentando propostas para sanar muitas lacunas deixadas pelo PNE anterior, dentre as 20 metas e uma lista de estratégias para cada meta, contemplando a educação básica e a educação superior em suas diferentes etapas e modalidades de ensino.

Na apresentação do novo texto, no artigo 2º, são definidas 10 diretrizes, dentre estas, a erradicação do analfabetismo, a melhoria da educação e a valorização dos profissionais da educação, que são postas pelo próprio documento como os maiores desafios a serem alcançados nas políticas educacionais. Cabe, portanto, à União, ao Distrito Federal, aos estados e municípios, a responsabilidade, em regime de colaboração, de organizar e implantar estratégias vislumbrando alcançar os planos previstos no texto.

Percebe-se na busca em promover a melhoria nos cursos em licenciatura, a qualificação profissional do professor universitário colocada como prioridade, pois são estes professores responsáveis pela formação de outros professores para a educação básica. Levando em conta como o conhecimento é visto na universidade, que este deva ir para além dos muros da IES, exige-se uma ampliação dos currículos dos cursos, de modo que garantam espaço para que o graduando possa entrar em contato com o espaço escolar real, associando a teoria e a prática concomitantemente, de forma crítica, levando em conta as diferenças, sejam étnico-raciais, de gênero, pessoas com deficiência, dentre outras.

Com o foco mais diretamente na formação dos profissionais da educação básica, são tratadas nas metas 15, 16, 17, 18:

> **Meta 15**: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos, I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1990 assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específicas de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
> **Meta 16:** formar, em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica, formação continuada na sua área de atuação considerando as necessidades e contextualizada dos sistemas de ensino.

> **Meta 17:** valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da educação básica de forma a equiparar seus rendimentos médios aos dos (as) demais profissionais com a escolaridade equivalente até o final do sexto ano e vigência deste PNE.
> **Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, e para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do Inciso VII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 23- 25, grifo nosso).

A meta 15 caminha na mesma perspectiva de qualificação, voltada para a garantia do artigo 61 da LDB nº 9394/96, "assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam". (BRASIL, 2014, p. 78).

Esta meta busca romper com práticas frequentes no dia a dia da educação básica, como o fato de professores lecionarem disciplinas distintas de sua formação inicial ou, ainda, como temos no Brasil, um considerável número de professores leigos exercendo a docência em área diferente de sua formação inicial ou sem a formação. Assim, são elencadas treze estratégias para alcançar esta meta.

Dentre as estratégias propostas na meta 15, destaca-se a 15.3, que propõe a "ampliação permanente da iniciação à docência de estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica". (BRASIL, 2014, p. 50). A estratégia 15.8 prevê a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, garantindo seu atendimento gradualmente por profissionais com formação no Ensino Superior.

Outra estratégia que merece destaque, também, é a 15.9, que prevê colocar em prática,

> [...] nos cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício. (BRASIL, 2014, p. 80).

Nessa meta, encontra-se, mais uma vez, a justificativa para implantação do programa fonte de nossa pesquisa, o Parfor, cuja intencionalidade é aproximar o aluno em formação do contato direto com o fazer pedagógico das escolas de educação básica.

Na meta 16, vê-se o foco voltado para a formação em pós-graduação, com a intencionalidade de alcançar cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE e de garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica, a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A Meta 17 do PNE traz uma proposta desafiadora de equiparar os salários dos professores aos dos profissionais com formação equivalente até 2024, sendo que, até 2020, terá que ter alcançado 70% desta proposta, que está distante do real, pois, em muitos estados e municípios, as arrecadações não suprem nem as necessidades essenciais, comprometendo cerca de 60% a 90% da receita do município. (PINTO, 2014). A Meta 18 previa, no prazo de dois anos, a criação de plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior.

A busca pela efetivação do PNE permite-nos fazer algumas suposições, dentre elas, a de que por ser um plano que prevê um planejamento de ação e, como não é estanque, outros itens devem ser levados em consideração, como questões de planejamento, financeiro, pessoal, aplicação das ações planejadas, bem como a dependência de outras instâncias na sociedade.

Tudo isso demanda um tempo maior e depende, também, de sob quem está a responsabilidade pelo controle e pela avaliação das estratégias e metas: a) Ministério da Educação (MEC); b) Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; c) Conselho Nacional de Educação (CNE); e, d) Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 11).

São estas quatro instâncias as responsáveis por avaliar e propor políticas públicas para garantir o cumprimento das estratégias e metas previstas. Cabe ao Ministério da Educação/MEC a responsabilidade maior por estas políticas e pelo monitoramento de diferentes ações, dentre estas, o Parfor fonte desta pesquisa, sob a responsabilidade da Capes.

Dourado (2017, p.138) chama atenção para os indicadores da meta 15 em atualização no portal pne.mec.gov.br no ano de 2014: a proporção de docências como professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento em que lecionam na educação básica estava em 52,5%.

O autor segue trazendo alguns desafios para o cumprimento da meta chamando atenção para as iniciativas que se conectam a Política Nacional, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), objeto desta tese, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), dentre outros. Outro importante avanço foi a edição do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, resultado de uma luta coletiva que instituiu a política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica.

Desta feita, mesmo sendo o PNE 2014-2024 um avanço significativo no campo educacional, trouxe um enorme desafio no cenário político brasileiro,

> Atropelado pelo impeachment da presidenta eleita e pela adoção de políticas de ajuste fiscal que caminham na contramão das políticas sociais, o que, no campo educacional, sinaliza para um recuo na materialização do plano Nacional de Educação como epicentro de políticas para o setor.
> O processo de impeachment e seus desdobramentos vêm sendo entendidos por intelectuais como Golpe de estado a partir de vários olhares que se intercruzam. Tal compreensão sinaliza para o reabastecimento efetivos na democracia e no Estado de Direito no País. (DOURADO, 2017, p. 23)

Na atualidade e considerando a política do atual governo[13] que se orienta por ações e declarações negacionistas contra a ciência e a educação por exemplo, há que se levar em conta que estamos a três anos para o cumprimento do plano, restando como praticamente irrealizável a efetivação da grande maior parte de suas metas e estratégias. Como demonstração dessa história de luta para a consolidação do plano, dentre outras conquistas históricas voltadas para a formação de professores (as), Freitas (2014) ressalta que,

> A Anfope tem destacado, em seus encontros nacionais ao longo dos últimos 20 anos, a necessidade de expansão do ensino superior público, bem como a priorização do aumento de vagas nas licenciaturas das instituições públicas. Esta é uma exigência atual do País, instrumento de garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação dos profissionais da educação básica. (FREITAS, 2014, p.431).

Assim, considera-se oportuno sobrelevar que, no contexto das políticas educacionais no cenário educacional brasileiro, as entidades científicas têm contribuído para projetar a questão da valorização de professores articuladas à necessidade de políticas de formação, conforme indicam as análises de Aguiar (2009):

[13] Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022).

> As entidades acadêmicas e sindicais da área de educação tem exercido, de acordo com as suas especificidades, um papel importante no debate nacional sobre a formação e valorização do magistério da educação básica e na formulação e implementação da política educacional, em especial a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum dos Dirigentes das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN). (AGUIAR, 2009, p. 251).

Dentro destas circunstâncias, considera-se importante e oportuna a referência ao Parecer CNE/CP nº 2, de 2015, que resultou na Resolução CNE/CP nº 2, do Conselho Nacional de Educação, onde se estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Definiu também a dinâmica formativa, tendo por eixo a base nacional comum, de acordo com os referidos marcos regulatórios, passando a requerer das instituições formadoras um projeto institucional de formação que se articule ao Projeto de Desenvolvimento Institucional e ao Projeto Pedagógico Institucional com vistas à definição de projetos pedagógicos de cursos mais orgânicos e articulados à educação básica, expressando assim a identidade institucional.

Em relação ao significado das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Dourado (2015) enfatiza:

> [...] as novas DCNs enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração. Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos. Para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as novas DCNs definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, as novas DCNs

> reconhecem esse lócus de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país. (DOURADO, 2015, p. 307).

Nessa mesma direção situa-se, ainda, o Parecer CNE/CES nº 264, de 2016 que resultou na Resolução CNE/CES nº 2, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica, consolidando esta política por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação nos estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, Dourado (2015, p. 307) define que “as novas DCNs reconhecem esse *lócus* de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país”.

Assim, se explicita como a questão da política de formação e valorização dos professores da educação básica ganhou destaque, aspecto que se coaduna com a compreensão de que o

> [...] trabalho docente, como especialidade profissional, e a luta por sua valorização podem ser estudados de acordo o desenvolvimento e o histórico de conteúdos e períodos em que são estabelecidos estatutos e planos de carreira que estruturam a profissão. [...] No Brasil, a existência de planos de carreira e de remuneração condigna aos profissionais da educação tem sido compreendida como elemento importante de um conjunto de insumos necessários à garantia de uma educação de qualidade. Esse entendimento é expresso numa legislação que, desde à Constituição da República Federativa do Brasil de 18988, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 19 vem incumbindo o Estado de valorizar os profissionais da educação pública por meio de planos de carreira, em outras formar. (CAMARGO; JACOMINI, 2016, p. 07-08).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Teve como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. A Resolução foi composta por 9 capítulos e um anexo em que estão dispostas as competências gerais e específicas, contempladas na dimensão da prática e no engajamento profissional.

No III capítulo, dispõe sobre a organização dos cursos superiores para a formação docente com princípios norteadores em consonância com a BNCC. No artigo 7º, inciso 2º, prescreve que este deva ter:

> II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado. (BRASIL, 2010, pg. 04).

A Resolução deixa claro a necessidade de desenvolve no aluno (a) em formação, um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, bem como o contato com a prática, ou seja, as instituições formadoras devem criar situações através de disciplinas que possibilitem ao alunado o contato com a escola, com a prática do cotidiano escolar.

No artigo 8º que trata dos Fundamentos Pedagógicos dos cursos destinados a Formação Inicial dos professores, inciso 3º, reforça a necessidade da conexão entre o ensino e a pesquisa como a centralidade no processo de ensino e aprendizagem. No inciso quinto, propõe a validação da avaliação como possibilidade de aferir através de diagnósticos os resultados das competências do processo de formação.

No artigo 9º, prescreve que se deve garantir aos estudantes um ambiente organizacional em que seja articulado as ofertas de licenciaturas aos demais cursos, assim como também aos programas das instituições, integrando os professores em formação com os professores da rede de ensino. No mesmo artigo, prescreve que cabe ao Ministério da Educação a organização da forma de avaliar os cursos e as instituições de Ensino Superior (IES), utilizando de sua autonomia, ficando responsável pela organização estrutural do processo.

Percebe-se que por esta divisão de responsabilidades, a União se exime de responsabilidades mais efetivas, apenas ficando com o papel de avaliar, de controlar, ficando sob as instituições a responsabilidade maior para gestar e organizar o ensino e aprendizagem numa relação com a rede de ensino de cada localidade.

Todavia, mesmo reconhecendo ter havido muitos avanços sobre a valorização dos professores, sobretudo quando se refere à definição de um piso nacional salarial e a propositura de metas constantes no atual PNE, é pertinente que sejam feitas duas observações: a primeira delas se reporta aos riscos à efetivação da ampliação do

direito à educação e à universalização de outras conquistas incorporadas no PNE em decorrência da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 que instituiu um novo Regime Fiscal, aqui entendido como a “observação obrigatória de limite de despesa primária (despesa total menos a despesa financeira- amortização de dívidas, juros passivos, concessão de empréstimos) dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, para cada exercício dos próximos vinte anos”; a segunda observação, está diretamente relacionada ao movimento de postergação da implantação da Resolução CNE 02/2015 que veio a resultar em sua revogação e na aprovação de novas disposições por parte do CNE para se reorientar, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, os professores da educação básica.

O atual Fundeb sancionado pela Lei nº14.276, de 2021, em seu artigo 26, reitera que são todos os profissionais da educação básica:

> II - profissionais da educação básica: docentes, profissionais no exercício de funções de suporte pedagógico direto à docência, de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional, coordenação e assessoramento pedagógico, e profissionais de funções de apoio técnico, administrativo ou operacional, em efetivo exercício nas redes de ensino de educação básica. (BRASIL, 2021).

No mesmo artigo, define valores para serem destinados à educação:

> § 2º Os recursos oriundos do Fundeb, para atingir o mínimo de 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos destinados ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício, poderão ser aplicados para reajuste salarial sob a forma de bonificação, abono, aumento de salário, atualização ou correção salarial." (BRASIL, 2021).

Proporção não inferior a 70% dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício, se diferenciando do Fundeb anterior, cujo valor de repasse tinha o teto de até 60%.

Em um parágrafo único, para os fins do disposto no artigo, considera-se:

> I - remuneração: o total de pagamentos devidos aos profissionais da educação básica em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, do Distrito Federal ou do Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes;
> II - profissionais da educação básica: aqueles definidos nos termos do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como aqueles profissionais

> referidos no art. 1º da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, em efetivo exercício nas redes escolares de educação básica;
> III - efetivo exercício: a atuação efetiva no desempenho das atividades dos profissionais referidos no inciso II deste parágrafo associada à regular vinculação contratual, temporária ou estatutária com o ente governamental que o remunera, não descaracterizada por eventuais afastamentos temporários previstos em lei com ônus para o empregador que não impliquem rompimento da relação jurídica existente. (BRASIL, 2020).

Como a arena das políticas educacionais não é um campo neutro, o seu contexto representa muitas vozes em disputas. A consolidação da formação, remuneração e valorização dos profissionais da educação básica, representa uma mola propulsora entre diferentes discursos, tendo como pano de fundo a qualidade da educação e, consequentemente, a melhoria na sociedade. Assim sendo, é um terreno fértil para a imposição capitalista e, ao mesmo tempo, um desafio para entidades, associações, a continuar na defesa de políticas de formação como um direito garantido como dever do Estado e não de ações de governo. Nesta perspectiva, a seção a seguir se propõe a discutir a produção do texto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor.

3 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

> Políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos. (BALL, 1994).

Esta seção tem como objetivo caracterizar o eixo estruturante da política do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor instituído por meio da Portaria Normativa nº09, de 30 de junho de 2009, em contexto nacional no âmbito das políticas educacionais. Com este propósito, serão tratados como dados com base em Decretos, Pareceres, Leis, Relatórios da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - Diretoria da Educação Básica (2009- 2013, 2014), Manual Operativo do Parfor e demais documentos pertinentes, buscando identificar e analisar as orientações e as diretrizes gerais que fundamentam a proposta do programa e as contrapartidas definidas para cada ente federado envolvido na ação, como resultado das suas contribuições na formação de professores (as).

A seção está organizada em três subseções: na primeira é apresentado o Parfor como uma política emergencial de formação de professores em cuja abordagem será apresentada a costura e a tessitura de uma política pensada para ser efetivada de forma tripartite sob a inspiração de um regime de colaboração entre os entes federados, que de forma colaborativa deveriam criar as condições para o cumprimento dos objetivos e finalidades desta. A segunda subseção abordará a configuração da ação a ser empreendida pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais de Educação frente às exigências de efetivação do regime de colaboração. Enquanto que a terceira subseção, por fim, se destinará a apresentar alguns dos sentidos, finalidades e contribuições emprestados pelo Parfor ao longo de mais de uma década de execução marcada pela indefinição de uma política nacional de formação de professores, o que indica a sua necessidade de continuidade, em que pese sua natureza emergencial como uma ação política que, nas circunstancias atuais, se aproxima das metas do atual PNE nº13.005/2014 em relação à formação e valorização dos profissionais do magistério da educação da educação básica.

3.1 O PARFOR COMO POLÍTICA EMERGENCIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: A COSTURA DE UMA POLÍTICA E O REGIME DE COLABORAÇÃO

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica tem suas diretrizes perfiladas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto nº6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. (BRASIL, 2013, p. 27).

O plano simboliza o esforço de União de todos os entes federados, das famílias e comunidades em prol da melhoria da educação previsto no seu art. 1º. Prevê também o apoio direto da União aos estados e municípios e aos sistemas de ensino a implementação de diretrizes que envolvam a aprendizagem e o acompanhamento do desenvolvimento, sendo estas diretrizes instituídas a partir de programas próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (inciso XII).

É a partir do documento do Todos pela Educação[14] que o MEC incorporou o plano de metas para suas ações. Mais especificamente, foi a partir de estudos propostos pelo MEC e do levantamento do diagnóstico realizado pela CAPES/EB sobre a situação da formação docente em nível nacional. (BRZEZINSKI, 2015). É nesse contexto que o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor teve sua gênese no Decreto nº6.755, de 29 de janeiro de 2009, proposto pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O referido decreto estabeleceu uma política de colaboração em que os entes federados têm a incumbência de fomentar e acompanhar as políticas de formação inicial e continuada em regime de colaboração, pois, como afirma o Art.1:

> Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (BRASIL, 2009).

[14]O Todos Pela Educação conta com cerca de 200 representantes, entre fundadores, mantenedores e instituições. Dentre estes: Fundação Bradesco, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Família Kishimoto, dentre outros.

Nos termos do artigo citado, resta explicitada a questão da parceria colaborativa entre os entes federados sob a responsabilidade da Capes:

> A CAPES assume as disposições do decreto, por meio da criação de duas diretorias, de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância. **As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009**. Com o Plano, mais de 330.000 professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuam sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) poderão iniciar cursos gratuitos de licenciatura. (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Assim, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, na modalidade presencial, foi instituído pela Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009, para atender ao dispositivo do art. 11, § III, do Decreto nº 6.755 de 29 do mesmo ano. Sua implementação, ao prever o regime de colaboração entre os entes federados, propôs ações formativas entre as redes de ensino da educação básica com a participação dos alunos em formação, a revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e que a pesquisa de alguma forma ecoasse na formação docente (Art. 10 e 11).

Dentro destes limites, concorda-se com as análises de Reis, André e Passos (2020) que, ao discutirem sobre as políticas voltadas para a formação de professores no Brasil, afirmam que,

> Ao tratar da regulamentação para a formação de professores no Brasil, é possível inferir que as políticas criadas pelo Estado legitimam o vínculo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras e as escolas, colocando a formação do professor como elemento importante na visualização de melhoria da qualidade da educação. (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 38).

Pode-se dizer então que o Parfor foi criado com esta finalidade, para atender a demanda inicial e continuada por formação dos professores das redes públicas de educação básica e, por conseguinte, a melhoria do ensino na educação. Neste sentido, em suas disposições gerais, fica acordado a abertura de turmas especiais que podem abranger:

> I) **Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar cursos de licenciatura na etapa disciplina em que atua em sala de aula;
> II) **Segunda licenciatura** – para professores licenciados em que estejam em exercício há, pelo menos, três anos na rede pública de Educação Básica e

> que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutores intérpretes de Libras na rede pública de Educação Básica;
> III) **Formação Pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da Educação Básica. (BRASIL, 2009).

Infere-se que em suas diretrizes o Plano amplia o direito à formação superior aos professores atuantes em sala de aula sem formação em nível superior, aos formados, mas com atuação em outra área distinta de sua formação inicial, assim como abre o precedente para outro grupo de profissionais, embora ainda relativamente pequeno na área da educação, que são os intérpretes de Libras, desde que atendam aos mesmos critérios, quais sejam: que estejam exercendo a docência em sala de aula na rede pública de ensino de Educação Básica.

Aos interessados e aptos a participar da seleção nos cursos ofertados cabe: a) realizar o cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; b) ter um cadastro registrado no Educacenso na função de docente ou de tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; c) ter sua pré-inscrição validada pela Secretária de Educação Básica. (BRASIL, 2009).

No contexto de produção de texto, que antecedeu a implementação do Parfor, houve a publicação do Decreto nº 6.755/2009, em que a mobilização de diferentes atores, representados por entidades, associações, grupos, defenderam a unidade de um projeto único para educação e, de outro lado, o Ministério da Educação como responsável maior pelo projeto.

No ano de 2003, através de editais ligados a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, já se incentivava a constituição, por meio da ação das universidades e de centros de formação continuada, de desenvolvimento e tecnologia, a prestação de serviços para redes públicas de ensino com o objetivo de incluir a Rede Nacional de Centros de Pesquisas e Desenvolvimento.

Nos anos subsequentes, o MEC disponibilizou documentos que serviriam para orientar as ações a serem desenvolvidas pelas redes e respectivos cursos. Nesse percurso, mesmo sem a oficialização da Política Nacional de Formação, as universidades já estavam sendo convocadas a se manifestarem apresentando formas e condições para oferecerem formação superior aos professores.

Nesse sentido, como forma de imprimir a institucionalização nas IES, foi firmado na legislação que a responsabilidade pela articulação, organização,

coordenação dos projetos de formação de professores ficaria sob a responsabilidade das instâncias responsáveis pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação em articulação com a Rede Nacional de Formação, bem como também aos sistemas de ensino local, na esfera da rede estadual e municipal. (AREAL; CHAVES; SOUZA, 2020).

Outro fator que deu respaldo a implementação do Parfor, foi o diagnóstico realizado pelo Ministério da Educação/MEC, conforme consta no Parecer 08/2008 do Conselho Nacional de Educação/CNE quando da construção do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e da elaboração do PAR (Plano de Ações Articuladas) pelos estados, municípios e o Distrito Federal. Resultou daí um levantamento que identificou a necessidade de se ofertar uma formação como segunda licenciatura para atender a demanda com formação específica voltada a determinadas disciplinas do currículo da escola de educação básica.

Concluído o levantamento, os dados indicavam um quantitativo aproximado da situação dos professores sem e com formação superior e/ou com formação diferente de sua área de atuação, conforme se explicita:

> [...] segundo dado do documento, a dimensão da carência por professores com formação específica na Educação Básica brasileira foi mais uma vez apontada pelos dados do último Censo Escolar [na época], evidenciando que: 1) aproximadamente 350.000 professores em exercício não possuem formação em nível de graduação; 2) cerca de 300.000 professores em exercício possuem graduação em área distinta daquela em que atuam. (BRASIL, 2008, p.2).

A partir destes dados, o MEC emitiu uma Nota Técnica destacando que o Ministério não vinha medindo esforços no campo da formação e valorização de professores com adoção de medidas estruturantes voltadas para o magistério a longo prazo. Dentre essas iniciativas, se destacou a definição do Piso Salarial Nacional Profissional e as próprias mudanças na estrutura da Capes com a criação de uma Diretoria de Educação Básica/DEB-CAPES que se voltaria para subsidiar o MEC na formulação de políticas, apoio e suporte às atividades de formação de profissionais do magistério para educação básica. (BRASIL, 2008).

Essa questão pode ser melhor explicitada mormente,

> a criação do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES, a quem cabe a discussão e proposição de um Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério (em processo de conhecimento na

> área de formação de professores, através do Observatório da Educação, entre outras medidas, com o objetivo de estimular o ingresso, a progressão e a permanência na carreira do magistério, e assegurar a formação de professores em número suficiente e com qualidade adequada em todas as unidades da federação. (BRASIL, 2008, p. 2).

A partir da proposição de um Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério se teve um desenho das diferentes ações que dariam subsídios para a formulação de políticas voltadas para diferentes áreas da educação, em especial a formação de professores. Um outro fator ressaltado por Brzezinski (2014, p.1248) é o de que os indicadores estatísticos e a estimativa para atender a demanda da educação colocada "pela Emenda Constitucional n. 59/2009, indicavam que para ocupar 331.607 postos de trabalho até o ano 2014, seriam necessários professores formados em nível superior". Segundo Souza (2016), os dados evidenciavam a necessidade de ações emergenciais para corrigir esse déficit ao longo da história pela inexistência de uma política pública com o foco na formação de professores.

Do exposto, depreende-se que a problemática da formação de professores legalmente habilitados para atender as necessidades de atuação na educação básica é um problema recorrente na realidade educacional brasileira, aspecto este que continua a impor a necessidade de formulação de uma política de formação de professores. Mas também, por outro lado, nos propõe a avançar o olhar para o outro lado da questão, que a própria legislação, ao abrir precedentes para a contratação de professores sem formação adequada, reduz as exigências para essa formação, gerando, assim, um desencontro nos objetivos das políticas de formação e atuação docente.

Nesse sentido, pode-se dizer então que a luta por um Plano Nacional de Formação de Professores representa a busca por uma unificação desses direitos para a qualificação dos professores como parte necessária da valorização docente prevista na declaração universal, bem como a concepção do direito a educação com qualidade para todos, tendo o papel do Estado como provedor desses direitos.

Os dados anteriormente referenciados se coadunam com a afirmativa de Gatti (2014), ao chamar atenção para um fato de que o Brasil é um país de escolarização tardia, onde há a necessidade de atender a demanda de crianças e jovens de classes sociais até pouco tempo excluídas das redes de ensino, tendo que serem inseridas na educação escolar conforme preceitua a lei. Destarte, essa realidade finda por impor

grandes desafios ao campo educacional, e, dentre eles, a questão da formação de professores se apresenta como imperativa e permanente. Segundo a autora, com a expansão da rede de ensino, os estudos e avaliações disponíveis pelo MEC/Inep demonstraram que a partir dos anos de 2001, houve uma migração dos cursos em licenciatura para o regime à distância.

Para Barreto (2015), a LDBN nº9394/96, seguindo a tendência mundial, é um marco regulatório que impôs novas exigências para a formação de professores, mesmo tendo aberto precedente para a oferta da Educação a Distância (EaD), inclusive na formação inicial de professores o que, de fato, não atende à demanda e concorre para fragmentar ainda mais a formação de professores.

Postas essas considerações, reitera-se que o Parfor é uma política fruto desse contexto, considerada como uma ação emergencial no sentido real da palavra, isto é, "referente a ou que tem sentido de emergência", ou seja, algo provisório, momentâneo, dada à necessidade para atender a demanda na formação de professores que atuam na docência no território nacional.

Este é o cenário que contribuiu como justificativa para implementação da Portaria nº 09 de 30 de junho de 2009 e da definição do Parfor em consonância com os princípios e objetivos do Decreto nº 6.755/2009.

No art. 2º do Decreto 6755/2009, foram definidos doze princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, entre os quais destaca-se o direito a formação docente como um bem público e como um projeto social, político e ético na construção da sociedade:

> I - A formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
> II - A formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2009).

O primeiro inciso acarreta um ganho social relevante para a sociedade, uma vez que garante uma formação sólida e científica para todas as etapas da educação básica como evidência da qualidade do ensino e de garantia do acesso como direito. Já o II inciso, colocado como um compromisso público de Estado, remete a responsabilidade institucional comprometida com um projeto social de uma nação

soberana e democrática. Ambos, assim, reforçam o sentido social e ético na construção de uma sociedade democrática e que promova a emancipação do cidadão sob a responsabilidade do Estado, com caráter público, sendo um desafio a sua implementação.

Gatti (2014) apresenta os dados Técnicos do Censo da Educação Superior entre os anos de 2009 a 2011, disponibilizados pelo MEC/Inep, que demonstraram que a formação docente no Brasil ocorria com maior ênfase nas instituições privadas e que o número de matrículas em licenciaturas era bem inferior a outros cursos em graduação.

Outro fator que a autora chama atenção é que entre os anos de 2001 a 2011, houve uma visível migração dos cursos presenciais para os cursos a distância. Segundo a autora, essas migrações paulatinas dos cursos em licenciatura para o regime à distância têm dois pontos a serem levados em consideração na sua análise: o primeiro ponto, se refere ao fato de que no Brasil, historicamente, a formação bacharelesca foi voltada para as pessoas de poder aquisitivos mais altos, sendo isso algo caraterístico desde o início da história do país; O segundo ponto, histórico também, é de que a licenciatura paga menos e, consequentemente, sua clientela é composta por pessoas com o poder aquisitivo menor, sendo na maioria trabalhadoras que veem no ensino a distância a possibilidade de conciliar o trabalho e o estudo e de vislumbrar melhores condições de vida para si e sua família. (GATTI, 2014).

Nesse sentido, o caráter público da formação de professores proposto pelo Parfor, desde à sua implementação até os dias atuais, reveste-se como sendo algo absolutamente inédito no Brasil, pois, enquanto a formação docente ocorre com maior expressividade nas instituições privadas, o Parfor tem um compromisso público com um projeto social, político e ético, voltado à construção de uma sociedade mais democrática e justa, ou seja, não é apenas um programa de formação de professores com um caráter social mais abrangente, voltado a emancipação humana, uma vez que se propõe a formar professores já em exercício, muitos deles já concursados, cuja formação nem sempre vai implicar em aumento da remuneração, mas sim na melhoria do seu trabalho profissional.

Esses dois princípios se articulam diretamente ao princípio IX do Decreto citado anteriormente, isto é, a da “equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais”[...]; (citar o decreto)

Nesse sentido, a política do Parfor traz em sua prerrogativa, a “capacidade de expandir os direitos”, buscando “reduzir as desigualdades regionais de equidade no acesso à formação de professores” (SOUZA, 2014, p. 631), tendo por base a função de fomentar a oferta de turmas especiais nas Instituições de Ensino Superior - IES em cursos regulares, de modo específico para os professores em exercício nas instituições públicas de educação básica em regime de colaboração.

Para sua materialização, requer uma articulação entre os entes federativos em regime colaborativo, ou seja, uma negociação entre a União, o Distrito Federal, estados e municípios na divisão de responsabilidades para sua efetivação. Esse conceito de regime de colaboração, já previsto pela Carta Magna de 1988, artigo 211, é um objetivo buscado pelo setor educacional, fruto de muitos debates na busca de superar dificuldades operacionais. (SENNA, 2016). Têm-se, nessa ideia de regime de colaboração, as expectativas de trazer para os entes federados a divisão de responsabilidades e em evitar o jogo do “empurra-empurra” já tão conhecido quando se refere aos órgãos públicos.

Apoiando-se no que está prescrito na CF/1988, Cury (2011) afirma que:

> O modelo de distribuição de competências estabelecido no ordenamento jurídico objetiva conjugar as atribuições repartindo-as cooperativamente e, quando couber, impondo casos de limitação tais como os apontados no artigo 34 da Constituição. Tais competências, encimadas por uma finalidade comum, um sentido geral, com regras e normas, visa obter uma harmonia interna entre a união e os entes federados. (CURY, 2011, p.793).

Para o autor, espera-se com isso que não haja antinomias entre os entes federados. Que formem, pelo contrário, um conjunto harmônico com base nos “fundamentos, objetivos e finalidades maiores e comuns postos na Constituição”. (CURY, 2011, p.793). Portanto, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, prevista no Decreto nº6.755/2009, prevê a responsabilidade de cada ente federativo sob a égide do regime de colaboração.

Para assegurar a materialização da formação de professores em serviço da rede pública da Educação Básica, o Decreto n°6755/2009 prevê uma ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC/CAPES), em colaboração com as Secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), pressupondo um pacto federativo e colaborativo, pois uma “articulação do sistema nacional em regime de colaboração

requer a negociação entre os entes federativos e os setores sociais, de forma que as decisões políticas e sua execução sejam compartilhadas". (SENA, 2016, p. 93).

Evidencia-se que nessa definição de papéis, o regime de colaboração entre os entes federados fica sob a responsabilidade da União, através da Capes, que se encarrega de fomentar e definir os critérios para o funcionamento de cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização para os profissionais do magistério. Esses cursos devem ser homologados pelo Conselho Técnico Científico da Educação Básica e ofertados pelas instituições públicas. Fica sob sua responsabilidade, também, dar apoio financeiro aos estados, ao Distrito Federal, aos municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação.

Em seu artigo 11, o Decreto nº6.755/2009 define o público-alvo dessa política:

> III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:
> a) graduados não licenciados;
> b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
> c) de nível médio, na modalidade Normal. (BRASILc, 2009).

No escopo do Decreto nº6755/2009, estão previstos ainda os seguintes desdobramentos da ação levada a efeito pelo Parfor:

> IV - Projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;
> V - Pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;
> VI - Programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e
> VII - Programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais. (BRASILc, 2009).

Pode-se dizer, ademais, que o Decreto nº 6.755/2009 previa ainda a criação, o acompanhamento e o monitoramento das ações desenvolvidas, como a reformulação da estrutura do currículo dos cursos em licenciatura, o desenvolvimento de projetos de apoio e pesquisas que demonstrem o perfil e o processo de formação desses profissionais em formação, bem como a promoção da inter-relação com as ações em desenvolvimento com a educação não-formal e de outros tipos de iniciativas

educacionais, embora não especificasse o que seria esses outros tipos de iniciativas educacionais.

Segundo Scaff (2011), no que se refere ao regime de colaboração, os documentos da Capes não explicitam claramente como deva acontecer a viabilização das obrigações dos estados e municípios para que os professores em formação frequentem os cursos. Para a autora, a única referência que compete às Secretarias de Estado de Educação, “consta da Resolução FNDE/CD n°48 de 4 de setembro de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes das instituições públicas de educação superior que atuam nos cursos especiais”. (SCAFF, 2011, p. 7).

Aos estados e municípios, o Decreto previa para a concretude do regime de colaboração por meio de planos estratégicos a serem formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, instituídos em cada estado e no Distrito Federal e, nestes, tendo assento garantido a Secretário de Educação ou seu representante, bem como as entidades como a UNDIME, as instituições locais como as universidades e os representantes dos sindicatos, dentre outros.

O Plano Estratégico visava fazer um levantamento, um diagnóstico da necessidade de formação de profissionais do magistério, como também fazer o levantamento junto as instituições públicas de educação superior envolvidas, para assim traçarem as ações a serem desenvolvidas para o atendimento frente às necessidades de formação inicial e continuada nos diferentes níveis de modalidades de ensino.

Nesse processo, as atribuições para cada ente federado devem ser explicitadas como compromisso assumido por todos, inclusive as questões financeiras. A relevância desse plano estratégico demonstra a possibilidade de melhoria na educação como todo a partir da formação dos profissionais de educação, pois prevê um mapeamento da real necessidade de cada município e estado diante da sua demanda e das necessidades de políticas específicas para esse fim. Nesse contexto, como estratégia para atender a necessidade de formação dos profissionais da educação, tem-se o texto da política do Parfor dentro do guarda-chuva do Decreto nº 6.755/2009.

Por seu turno, a Capes elaborou um Manual Operativo do Parfor (BRASIL,2009) no qual constam todos os critérios e deveres para a inserção e operacionalização do programa que devem ser seguidos pelos entes federados

envolvidos na ação, ou seja, pelos estados, o Distrito Federal, municípios e demais atores envolvidos no programa.

No que diz respeito à adesão ao programa, se observa que os critérios para adesão da participação dos estados se efetivam através de um Acordo de Cooperação Técnica – ACT pactuado entre a Capes e a Secretarias de Educação ou do órgão equivalente de cada estado. Assim, são atribuições da Capes:

> I. Promover o processo de articulação entre as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e as IES na organização da oferta e implantação dos cursos;
> II. Realizar, em parceria com as entidades que integram os Fóruns, ampla divulgação das ações e da oferta dos cursos e vagas do PARFOR PRESENCIAL;
> III. Analisar, homologar e publicar na Plataforma Freire, o Quadro de Oferta de Cursos e Vagas;
> IV. Transferir os recursos à IES, nos termos da legislação federal pertinente;
> V. Efetuar, diretamente aos beneficiários, o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL;
> VI. Homologar o pagamento das bolsas do Coordenador Geral e Adjunto. O pagamento somente será autorizado após verificação do cumprimento das atividades do bolsista.
> VII. Acompanhar a execução e prestação de contas do objeto pactuado nos instrumentos de repasse de recursos formalizados entre a Capes e as IES. (BRASILd, 2009, s/n).

Sendo a Capes, a articuladora da política com os entes federados, caberia então aos estados, em contrapartida, assumirem as seguintes atribuições:

> I. Implantar, organizar e presidir o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, nos termos do §1º, do Artigo 4º, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009;
> II. Indicar um servidor, preferencialmente de seu quadro permanente, que será responsável pela articulação e acompanhamento das atividades do Programa no âmbito das redes estaduais e municipais, inclusive na Plataforma Freire, bem como dar seguimento aos encaminhamentos deliberados no Fórum;
> A indicação do servidor deverá ser realizada por meio de ofício encaminhado à Capes, informando nome completo, o número do CPF e o número da matrícula do servidor, se houver, para fins de cadastramento na Plataforma Freire. Esse documento, também pode ser encaminhado, via eletrônica, para o e-mail forum@capes.gov.br;
> A seu critério, a secretaria poderá indicar outro servidor para responsabilizar-se pelas atribuições da secretaria ou órgão equivalente como ente federado;
> III. acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL no âmbito do estado;
> IV. promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL no Estado. (BRASIL d, 2009, p. 01).

O Manual Operativo do Parfor descreve o passo a passo da ação e do papel dos entes federados ao assumirem a responsabilidade do programa para implementação e organização, como a presidência do Fórum. No processo de implantação e execução do Parfor, a ação dos municípios é igualmente imprescindível, visto que, ao concordarem com os termos previstos no Termo de Aceite que consta disponível de forma eletrônica na Plataforma, se encarregam, dentre outras atribuições, pelo processo de validação por meio das suas secretarias de educação ou de órgão equivalente.

Portanto, compete aos municípios:

a) promover e articular as ações desenvolvidas do Parfor presencial junto das escolas sediadas pelos municípios;

b) indicar um servidor do quadro pessoal para conduzir as ações atribuídas à secretaria na Plataforma Freire, orientar os profissionais da rede sobre o processo da pré-inscrição, seleção, matrícula e fazer o acompanhamento das atividades no âmbito do município;

c) validar as pré-inscrições dos profissionais da rede e acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos profissionais;

d) articular, juntamente com as IES, o calendário escolar da sua rede com os cursos de formação;

e) garantir as condições necessárias para a participação dos profissionais nos cursos de formação;

f) repassar informações solicitadas sobre a demanda para o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado;

g) promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas do programa no município;

h) manter o cadastro Educacenso atualizado.

O acesso para seleção ocorre através do sistema Plataforma Freire[15], criada pelo MEC para gestar os cursos de formação inicial e continuada, na modalidade presencial e a distância ofertados no contexto da Política de Formação de Profissionais da Educação Básica. Para Brzezinski (2014), a Capes/EB, ao organizar as planilhas de oferta de cursos do Parfor, através do ícone da Plataforma Paulo

[15]Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro, criador do método inovador no ensino da alfabetização para adultos. Seu método foi levado para diversos países. Paulo Freire nasceu no Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921.

Freire, mobiliza a União MEC, os estados, o Distrito Federal e os municípios a implantar um regime de colaboração nas políticas educacionais, embora sejam os municípios que a alimentam.

Através desta Plataforma, além do controle de matrícula, do acompanhamento acadêmico de cada professor no plano, tem a função modular de permitir a participação das secretarias em aperfeiçoar o plano estratégico do seu estado e de expor a demanda por curso e vagas. Todos estes dados ficam disponíveis online para o acesso dos Fóruns e das IES. Outros dados encontrados através desta Plataforma são os relativos a função módulo financeiro, com detalhamento do repasse dos recursos para as IES e o modo ajuda com função de mostrar o passo a passo do acesso aos módulos. (BRASIL, 2014).

Portanto, os critérios a serem seguidos pelas instituições Públicas de Educação Superior, em conformidade com art. 1º e 2º do Decreto nº 6755/2009, são:

> A participação das Instituições Públicas de Educação Básica será formalizada por intermédio do Termo de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação, nos quais se estabelecerá a forma de implantação e execução dos cursos e programas do Plano Nacional de formação de Professores, com programação e quantitativos expressamente definidos para a entrada de alunos previstas para os anos de 2009 a 2011. (BRASIL, 2009, p. 1).

Na formação, os princípios que orientam as ações das IES são: a) articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo; b) garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; c) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e d) reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério. (BRASIL, 2009, p.28).

Para tanto, são definidos como estratégia de estímulo da política: a) criação de turmas especiais em cursos de licenciatura ofertados pelas IES; b) a implementação de cursos de programa de segunda licenciatura nos termos da Resolução CNE/CP nº 1/2009; e, c) a oferta de programas especiais de formação pedagógica, nos termos da Resolução CNE/CP nº 2/1997. (BRASIL, 2013, p. 27).

Para Brzezinski (2014), esse “pacto federativo” com base em regime de colaboração entre estados e Distrito Federal, resulta em estímulos para os municípios desenvolverem políticas voltadas para a formação inicial e continuada em serviços. Assim, a partir de um Acordo de Cooperação Técnica (ACTs) entre a Capes e as

Secretarias Estaduais de Educação ou órgão equivalentes, as IES passaram a ser o *lócus* de fomento e organização da materialização dessa política.

A participação das IES é efetivada por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT, sob o olhar dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em que o estado tem o papel de presidir esse Fórum com demais representantes de órgãos, instituições e sindicatos, dentre outros, possuindo o papel de analisar a demanda das redes estaduais e municipais, fazer o planejamento, organizar e acompanhar o desenvolvimento da formação em cada unidade federada. (BRASIL, 2014).

Uma questão que chama atenção no processo de adesão das IES ao Programa é a abertura para a participação das IES privadas, descritas no Manual como “sem fins lucrativos”. Segundo o texto, nos itens 5.1.2 e 5.1.3, respectivamente, isso se dá em caráter complementar, quando a oferta de vagas feita pelas instituições públicas não forem o suficiente para atender a demanda na formação inicial de professores da Educação Básica. A participação dessas instituições se dá via edital sob a aprovação prévia e formal do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, desde que justificando sua necessidade.

Para Souza (2014), a participação das IES privadas abre um precedente para reivindicar o direito à oferta de turmas destinadas a formação de docentes das redes públicas, configurando-se, assim, como um grupo de interesses. Estes, por sua vez, se organizam para receber benefícios como bolsas para os responsáveis pelo programa, assim como as IES conquistam prestígio social ao participarem de um plano que vislumbra a melhoria da educação básica, bem como recebem verbas financeiras para a manutenção desse projeto.

Para melhor compreensão, o autor chama atenção para a distinção entre público e o estatal a partir da reforma do Estado brasileiro na oferta da educação, uma vez que esta é vista como um bem público, mas que não tem a obrigatoriedade de ser ofertada exclusivamente pelo Estado. (SOUZA, 2014).

Nesta perspectiva, a distinção entre público e privado, positiva ou negativamente, induz a reflexão sobre o particular e o coletivo no atendimento à demanda educacional, pois, se por um lado as IES privadas se concentram na sua individualidade e no seu interesse particular, com o foco no lucro, por outro lado, a atuação estatal, ao mesmo tempo em que se volta para o bem coletivo, “está sujeita à permeabilidade de grupos de interesses” (SOUZA, 2014, p. 641). Ou seja, as ações

estatais, como a política em análise, não são fechadas, pois, a depender da produção do seu texto, podem dar espaço para a inserção de grupos sociais com interesses diversos e restringir a função social ao qual o programa se destina.

Nesse sentido, concordando com Souza (2014), ao enquadrar o Parfor Presencial dentro da perspectiva de um bem público não estatal, corre-se o risco de alguns agentes privados desconsiderarem a função social da educação e a julgarem apenas na perspectiva mercadológica no qual seu objetivo final é acumulação do capital por meio do lucro. Em outra direção, pode-se deixar de lado o seu elemento-chave de garantir a equidade entre os docentes e, assim, consequentemente, a oportunidade de melhoria no desenvolvimento da educação básica em todo o país.

Seguindo o que prescreve o Manual Operativo da Capes, cabe aos alunos matriculados nos cursos:

a) dedicar-se as atividades acadêmicas;

b) ter aproveitamento positivo nas disciplinas e,

c) cumprir as normas acadêmicas.

Entendemos que por seu caráter especial, cada instituição teve (e têm) total autonomia para elaborar sua proposta de funcionalidade do calendário acadêmico do seu curso de acordo com as especificidades de cada localidade. Portanto, não tem a obrigatoriedade de seguir o calendário regular da IES. No entanto, mesmo gozando dos mesmos direitos dos alunos matriculados regularmente, caso reprove em alguma disciplina, só terá garantido o direito de (re)matrícula se houver oferta do curso pelo Parfor ou em conformidade com as normas da IES sobre o tema tratado.

Para a efetivação da política de formação, o Parfor trouxe uma inovação na forma de formulação e acompanhamento através da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, cuja natureza e atuação será apresentada no tópico a seguir.

3.2 A AÇÃO E PAPEL DOS FÓRUNS ESTADUAIS PERMANENTES DE APOIO À FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FRENTE AS EXIGÊNCIAS DE EFETIVAÇÃO DO REGIME DE COLABORAÇÃO

Como base legal o Decreto nº6.755/2009 ao incorporar à Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, os Fóruns Estaduais

Permanentes de Apoio à Formação Docente (FPAFD). Através da Portaria nº883, de 16 de setembro de 2009, se estabeleceu diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns e a incumbência, junto aos municípios, de organizar e acompanhar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, uma forma organizada de planejamento. Vale destacar que a instituição dos Fóruns foi destinada a todas as políticas de formação de professores inicial e continuada em regime de colaboração entre os entes.

A criação de Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente, é considerada uma inovação dessa política. Sua composição se dá com representantes de várias instituições, com a responsabilidade de articular entre as IES e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino nas referidas redes tendo como incumbência as atribuições de:

> I. Realizar a articulação do Programa no âmbito de sua Unidade da Federação;
> II. Informar à Capes, mediante consulta às redes de ensino de sua Unidade de Federação (estadual, municipal e federal) que ofertam Educação básica, os cursos que deverão ser disponibilizados para a oferta pelas IES do estado;
> III. Avaliar a necessidade de realização de Editais para a seleção das entidades privadas sem fins lucrativos e, se for o caso, encaminhar solicitação de realização de Edital à Capes;
> IV. Indicar o membro responsável pelas ações e seu acompanhamento na Plataforma Freire que compreende, entre outras atividades: a) analisar e aprovar o Quadro de Oferta de Cursos e Vagas conforme a demanda das redes estaduais e municipais;
> b) ativar, na Plataforma Freire, os cursos aprovados para serem ofertados no seu Estado.
> V. Acompanhar a execução do PARFOR PRESENCIAL no âmbito das redes estaduais e municipais
> VI. Observar as normas deste documento na deliberação sobre os critérios de participação dos profissionais em exercício nos cursos do PARFOR PRESENCIAL, bem como na aprovação do Quadro de Oferta de Cursos e Vagas e participação das IES;
> VII. Encaminhar, para o e-mail forum@capes.gov.br, o calendário e as atas das reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente para serem publicadas na página da Capes;
> VIII. Realizar, em parceria com as entidades que integram os Fóruns, ampla divulgação das ações e da oferta dos cursos e vagas do PARFOR PRESENCIAL. (BRASIL c, 2009, p. 1).

A composição do Fórum é formada com representantes de diferentes setores da sociedade ligados à educação: a) o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal; b) um representante do Ministério da Educação; c) dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME; d) o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; e) um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE; f) um representante do Conselho Estadual de Educação; g) um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e h) um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente representam uma das caraterísticas do regime de colaboração entre os entes federados. Para Scaff (2011), esse tipo de Fórum institucionaliza a negociação federativa no contexto da formação de professores e busca induzir o papel do coordenador do estado no papel do Secretário de Estado de Educação e/ou do Distrito Federal, bem como os representantes dos municípios.

Conforme o Decreto nº7.655/2009, o Parfor deve ser implementado em regime de colaboração entre o MEC, por meio da Capes, as IES, os municípios, os Estados e o Distrito Federal. Cabendo à Capes a gestão executiva e financeira do programa; às IES a responsabilidade de ofertar e implementar as turmas; e aos municípios, os estados e aos Distrito Federal, a responsabilidade de criar condições necessárias para garantir a participação e permanência dos professores nos seus respectivos cursos e atuação nas redes.

Considera-se a relevância do papel do Fórum para o fortalecimento das políticas voltadas para a formação docente, o poder de articulação e mobilização dada a este, para identificar através de diagnósticos a real necessidade local, uma vez que este é composto por diferentes atores que estão ligados diretamente com a educação, com a formação de professores. Representantes de diferentes segmentos com o poder de traçar metas e ações que venham a responder a essas especificidades de forma coletiva, um ganho para a educação de forma geral.

Portanto, podemos deduzir que é no âmbito dos Fóruns Estaduais de cada estado, que se materializa o regime de colaboração desde a criação da Política até a elaboração de programas e ações voltadas para formação de professores. São membros representantes com poder de voz nas decisões, membros gestores das três esferas administrativas: do MEC, da Secretaria Estadual de Educação, das secretarias municipais – por intermédio da União Nacional dos Dirigentes Municipais

de Educação (UNDIME) –, de seus respectivos conselhos estaduais e municipais de educação, das Instituições de Ensino Superior sediadas no estado, dos profissionais do magistério – indicado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) – e, quando houver, do Fórum das Licenciaturas das Instituições Públicas de Ensino Superior (DAMASCENO, 2019).

Considerando o exposto, sobre a natureza, a composição e as atribuições dos Fóruns Estaduais, compreende-se que seu trabalho deve, também, ser voltado à discussão do sentido das diferentes ações e políticas implementadas para a formação desenvolvidas seja no âmbito local ou nacional, o comprometimento com as ações que vão ecoar na prática e os resultados na educação básica. Sendo o Parfor uma política de formação de professores, de caráter emergencial e temporalidade incerta, buscamos identificar suas contribuições ao longo do período de sua efetivação até os tempos atuais a seguir.

3.3 SENTIDOS E CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR EM UM CONTEXTO DE INDEFINIÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao buscar contextualizar a vigência do Parfor por mais de uma década no campo da formação dos professores brasileiros cumpre destacar que, como qualquer política, para sua continuidade, há a dependência das condições e influências econômicas, do poder político e de gestão em diferentes níveis e instâncias da administração da educação nacional. Nesse sentido, se faz necessário buscar traçar uma discussão sobre os sentidos e contribuições emprestados pelo programa no campo da formação de professores(as) no Brasil no decorrer deste percurso.

Dado sua natureza empreendida ao longo desse trajeto, foram tecidas suas potencialidades, assim como também críticas ao seu formato. Nesse quesito, Gatti (2012) ressalta esses dois pontos, ao afirmar que:

> As potencialidades do PARFOR são grandes, sobretudo no estímulo a iniciativas para a formação de professores que já atuam nas redes públicas de ensino e precisam nivelar sua formação ao exigido pela legislação. Certamente essa oferta não se daria sem o apoio e a motivação de uma política como a desse programa. (GATTI, 2012, p.25).

A autora dá ênfase ao papel social do programa na formação de professores para atender a prescrição da lei. Mas, igualmente, também chama atenção para,

> As fragilidades encontradas e os cuidados que seriam necessários ao melhor desenvolvimento das propostas institucionais apresentam semelhanças, em muitos pontos, com os problemas encontrados nos cursos de licenciatura em geral, oferecidos no país para a formação de professores: a estrutura dos cursos sob a égide do PARFOR têm características fortes de bacharelado e não de licenciatura, com negligência na carga horária mínima relativa ao conjunto das disciplinas pedagógicas; os estágios não se mostram suficientemente orientados e os projetos pedagógicos propostos em alguns casos, se distanciam da concepção formativa presente nos documentos do PARFOR. (GATTI, 2012, p.25).

A organização do Parfor, nacionalmente, prevê a avaliação e acompanhamento dos programas desenvolvidos sob a gestão da Capes. Contudo, ao se buscar dados sobre o Programa nas páginas disponíveis na internet, estes não são de fácil acesso. Na pesquisa realizada se encontrou apenas dois Relatórios de Gestão das Políticas desenvolvidas pela Capes, o *Diretoria de Formação de Professores – DEB* referente aos anos de (2009/2013) e outro ao ano de (2014). De lá para cá encontramos apenas dados soltos sobre estes programas, mas não em forma de Relatório.

Essas questões vão ao encontro do que Ferreira e Brzezinski (2020) indicaram ao fazerem uma pesquisa sobre os impactos e as possibilidades do Parfor na formação de professores à medida que constataram as dificuldades na atualização dos dados dos *Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente* (FEPADs). A pesquisa revela as dificuldades para se obter dados confiáveis para a demanda da formação, pois, “para os pesquisadores do GEPPGE, ficou evidente que [...], como os coordenadores dos cursos nas IES trabalham de forma isolada, as informações lançadas pela Capes na Plataforma Freire acabam sendo incompletas”. (FERREIRA; BRZEZINSKI, 2020, p.7).

Em que pese essas críticas, sobre a fidedignidade das informações, seja pela sua execução ou pelos resultados com denotação de formação aligeirada, baixa qualidade acadêmica, dentre outras, há de se ressaltar que o formato do Parfor com a especificidade de sua clientela, ao longo desses mais de dez anos, quem assumiu a responsabilidade pela efetivação foi o MEC através da Capes e, de forma presencial, as IES. E, por mais que tenha critérios nacionais para a sua execução, há uma organização de acordo com a peculiaridade de cada estado, o que abre um leque de possibilidades de erros e acertos na sua execução como qualquer política.

Não pode se perder de vista, no entanto, o quantitativo de professores formados pelo programa e o que isso representa como impacto econômico, cultural e social especialmente nas regiões mais carentes do país, como Norte e Nordeste, onde o Parfor tem um papel significativo na formação de professores e, por conseguinte, na sociedade local. Segundo informações da Capes/Mec (2020), existem mais de 54.000 professores formados em cursos presenciais em todo o território nacional.

Contudo, em que pese seu efeito exitoso, é pertinente situar que na conjuntura atual não tem havido incremento ao crescimento do Programa e, sim, uma redução de sua capilaridade à medida que as turmas iniciadas antes do ano de 2018 concluíssem seus percursos formativos.

A estagnação da oferta pelo Parfor já em 2016 se constituía em uma preocupação recorrente. Essa questão foi manifestada então por coordenadores gerais e institucionais do Parfor desde a realização do I Encontro Norte/Nordeste que ocorreu em 2015, na Cidade de Teresina-PI, oportunidade em que começaram a ganhar corpo as preocupações quanto aos riscos da descontinuidade ou da paralisação das ações do programa, fazendo emergir a criação do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor/FORPARFOR. (CARVALHO, 2020). O ForParfor tem como objetivo:

> Propor, discutir, avaliar e aprimorar políticas públicas de formação inicial e continuada de professores em serviço, em diálogo com o MEC, a Capes, com os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. (CARVALHO, 2020, 470).

Pode-se dizer, então, que o ForParfor nasceu com o intuito de fortalecer as discussões e a luta pela garantia da consolidação da política de acesso à formação em nível superior dos professores em efetivo exercício da docência na Educação Básica e, por conseguinte, fortalecer a política de valorização do magistério da Educação Básica.

Dentre suas finalidades constam:

> Fomentar um espaço de troca;
> Discutir e aprimorar políticas de formação de professores em serviço, em diálogo com a Capes;
> Enviar aos Fóruns estaduais sugestões de encaminhamentos pertinentes aos cursos do Parfor;
> Propor ações que contribuam com a melhoria dos cursos e, por consequência, da educação Básica;
> Articulação política. (CARVALHO, 2020, p. 19).

Nesse sentido, as ações do Forparfor têm por base os princípios que reafirmam o compromisso das IES com o cumprimento da meta 15 e suas respectivas, as quais reforçam o regime de colaboração em políticas nacionais de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica em consonância com os incisos I, II e III do art. 61 da LDB nº9394/96.

Uma das ações de grande mobilização, repercussão e visibilidade do Fórum, foi o “Movimento #Resiste Parfor”, em 2018, gestado por ocasião da realização do Encontro Regional do Nordeste, realizado em Fortaleza-CE, cujo intuito estava respaldado na defesa intransigente dos direitos dos professores da Educação Básica à formação superior. Além disso, o encontro tinha por objetivo fazer frente contra a ação do Governo Federal que havia anunciado o fim do programa e sua substituição pelo Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores/Profic, o qual ofertaria cursos de graduação e de pós-graduação *Latu Senso.*

O movimento #Resiste Parfor reverberou em todas as regiões do país e mobilizou professores formadores e alunos na defesa do Parfor:

> Esse movimento, ambientado e articulado pelas Direções Regionais do Parfor, não se tratou de ser apenas uma defesa do Programa Nacional de formação de Professores da educação Básica. As atividades e manifestações desenvolvidas pelas instituições formadoras, as universidades e seus atores, professores, formadores e professores cursistas, agregaram diferentes expressões da sociedade civil, ecoando na Câmara de Deputados, no Senado Federal e somando forças com outros segmentos diretamente afetos à área da educação e ao campo da formação de professores. (CARVALHO, 2020, p. 471).

A ação do #Resiste Parfor concentrou suas investidas nos estados das regiões Norte e Nordeste, regiões estas onde se situam as maiores carências de formação de professores em nível superior nas diferentes áreas do conhecimento que configuram o currículo da escola de Educação Básica.

Em maio de 2018, em que pese em alguma medida a mobilização dos professores, a Capes lançou o Edital nº 19/2018 (vigente), com o objetivo de selecionar propostas de IES para a oferta de 151 turmas especiais em cursos de licenciatura com base na demanda e na quantidade de vagas solicitadas pela Plataforma Freire, conforme aval das Secretarias de cada estado.

É possível perceber a redução da oferta de número de vagas do primeiro para o atual edital. O edital atual também traz intrínseco valores da contrarreforma de

caráter neoliberal, fortemente implementado a partir do golpe de 2016, como define Freitas (2018), de reformas empresariais da educação, reduzindo a quantidade de vagas e, em contrapartida, ampliando a concorrência para participação de instituições privadas.

O referido Edital tem vigência até 2023 e reafirma as ações em regime de colaboração entre os entes federados por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ATC) firmado entre o Governo Federal pela intersecção da Capes, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). (EDITAL, 19/2018).

De acordo com o quantitativo de turmas a serem atendidas pelo referido edital, tem-se a seguinte distribuição por regiões:

TABELA 1 – Distribuição de turmas objeto do edital 19/2018 por região

Matrícula por Região	Número de Matriculados	Percentuais
Região Norte	3.189	52,715%
Região Nordeste	2.646	43,74%
Região Sudeste	28	0,46%
Região Sul	187	3,09%
Total	**6.050**	**100%**

Fonte: CARVALHO (2020).

Com base nos dados anteriormente apresentados, novamente se constata a predominância da demanda nas regiões Norte e Nordeste, abrangendo, juntas, 96, 45% das turmas e vagas ofertadas.

Segundo Carvalho (2020), o quantitativo de turmas atendidas por este edital, representa menos de um terço da demanda apresentada na extinta Plataforma Freire da Capes, aspecto que reforça a compreensão de que a formação superior de professores carece da manutenção de programas com natureza análoga a do Parfor.

TABELA 2 – Dados e informações gerais do Parfor (2009/2019)

Descrição	Totais
Turma de licenciaturas Implantadas	3.043
Quantitativo de Professores (as) Matriculados	100.408
Quantitativo de IES Públicas que aderiram ao Parfor	104
Quantitativo de Professores (as) Formados (as)	54.351
Quantitativo de Professores (as) em Formação	16.534
Quantitativo de turmas em Formação	510
Quantitativo de Municípios Atendidos com pelo menos um professor matriculado no Parfor	3.300

Fonte: CARVALHO (2020).

Após pouco mais de uma década de execução, o Parfor chega a um número de 100.408 professores matriculados em todo o país. Deste contingente de matrículas, 54.351 são professores formados, o que corresponde em termos percentuais a 54, 13%.

Existem ainda outros 16.534 professores que estão em fase de realização de sua formação superior, o que corresponde a 16,47%. Nesse intervalo de tempo, foram implantadas 3.043 turmas, atingindo a um total de 3.300 municípios brasileiros beneficiados com as ações de formação viabilizadas pelo Parfor.

No que se refere ao número de oferta e matrícula até 2018, tem-se o demonstrativo de:

TABELA 3 – Oferta e matrícula no Parfor de 2009 - 2018

Ano	Oferta	Inscrições Válida	Matriculados
2009	21.555	29.619	10.109
2010	33.107	54.952	24.708
2011	14.308	18.361	12.496
2012	20.554	28.065	16.943
2013	8.715	9.826	6.835
2014	11.404	10.941	8.612
2015	19.720	20.254	15.085
2016	0	0	0
2017	0	0	0
2018	6.000	13.543	6.053
Totais	**135.363**	**185.561**	**100.841**

Fonte: DAMASCENO (2019)

Com base nos dados apresentados, é possível identificar que o quantitativo de matrículas é inferior ao previsto para o mesmo ano, segundo o que apresenta análise da autora. Segundo sua análise, alguns fatores interferem e concorrem para produzir a evasão, dentre os quais se destaca a pulverização na oferta, pois, como a regra para a matrícula é ter no mínimo 20 alunos inscritos e que a oferta esteja espalhada em cursos diversos, não se consegue alcançar esse mínimo necessário. Outro fator é causado pela falta de apoio ou de liberação por parte das Secretarias de Educação para a participação dos professores, pois, como o curso é presencial e nem sempre é na cidade em que o professor mora, os professores precisariam se ausentar de suas funções, o que exigiria ajuda financeira de custo para locomoção. Acrescenta-se a este motivo, o fato de que muitos professores atuam na zona rural e sua ida para

a zona urbana torna o custo de manutenção ainda maior. O terceiro fator, por fim, está ligado a atratividade docente, pois os professores não se sentem motivados a procurarem um curso que elevem seu nível de formação. (DAMASCENO, 2019).

Para Barreto (2015), a precarização da formação docente está ligada a questões mais amplas, como a mudança no perfil sociocultural dos professores, em que décadas passadas eram recrutados nas camadas médias da sociedade. Na atualidade, distintamente, uma proporção bem relevante provém dos segmentos majoritários com uma característica peculiar, isto é, de serem os primeiros da sua família a chegarem ao Ensino Médio e ao ensino superior. Tais características estão bem presentes no perfil dos professores oriundos do Parfor.

Outro fator relevante que pode ser apontado está relacionado à questão da variação de tempo de escolaridade na formação dos docentes da escola básica, uma vez que varia o salário a depender do segmento trabalhado. Seguindo uma ordem decrescente, os que atuam no Ensino Médio com maior proporção, ao passo que esses valores vão diminuindo de acordo com a faixa etária atendida, do Ensino Fundamental à educação infantil.

Os professores que atuam sem formação são atores centrais em cursos superiores de formação, pois são estes justamente os oriundos dos segmentos mais restritos aos bens sociais e culturais da sociedade. Dentre estes, o curso de pedagogia, com formação voltada para os anos iniciais da escolaridade, concentra o maior número desses professores. (BARRETO, 2015).

Este perfil de professores analisado por Barreto (2015) se aproxima muito do perfil da clientela atendida por programas emergenciais como o Parfor, por exemplo. Além disso, acrescenta-se outra peculiaridade a este perfil, a da diversidade geográfica onde residem grande parte dos professores em formação, o que faz com que esse programa ganhe um significado diferenciado nas vidas dos sujeitos envolvidos, especialmente para as regiões Norte e Nordeste, onde se tem uma diversidade peculiar das demais regiões. Para muitos professores em formação pelo Parfor, muitos veem nesse curso, como em outras políticas similares, a possibilidade de formação e, consequentemente, de possibilidade de melhoria de vida através de um emprego.

A partir dessa caracterização de ordem mais geral, na próxima seção serão destacadas algumas experiências e programas emergenciais de formação de

professores gestados na realidade da educação acreana e que antecedem ao processo de implantação do Parfor no estado do Acre.

Na sequência, buscamos identificar e a analisar as circunstâncias de desenvolvimento das ações do Parfor nos domínios da realidade acreana em meio a particularidade do estado no contexto amazônico e os poderes de forças na tessitura dessa política na prática.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR NO CONTEXTO ACREANO

> Análise de Política é descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isso faz. (DYE, 1976).

Essa seção tem como objetivo situar o contexto e caracterizar a implementação do Parfor no estado do Acre. A seção está organizada em quatro subseções: a primeira faz uma breve caracterização do estado do Acre no contexto amazônico; a segunda traz alguns dados sobre a formação docente no estado; a terceira resgata algumas políticas e programas emergenciais de formação de professores no estado; e a quarta tem como propósito situar a experiência do sistema público de ensino do Acre em relação ao Parfor. Nesta subseção também são apresentados quem são os sujeitos da pesquisa.

4.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO DO ACRE – DADOS GEOGRÁFICOS NO CONTEXTO ACREANO

A apresentação dos dados geográficos e educacionais, mesmo que sucintamente do estado do Acre é considerada fundamental para se compreender muitos dos desafios interpostos ao processo de execução da política de formação de professores da educação básica pelo Parfor em âmbito local.

A Amazônia brasileira é composta por uma área de aproximadamente 260 milhões de hectares, formada pela bacia do rio Amazonas, com características peculiares, clima de altas precipitações pluviométricas, temperaturas e umidade elevadas. A Lei nº 1.806 de 1953 instituiu a Amazônia Brasileira Legal, com uma delimitação de 5 milhões de quilômetros quadrados, formada pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Roraima e parte Ocidental do Maranhão. Todos os estados da região Norte fazem parte da Amazônia Legal, com uma extensão 7 vezes maior que a França. (SOUZA, 2002).

O principal rio da Amazônia leva o seu nome, nasce na região do Andes peruanos, e é o maior rio tropical do mundo, tanto em extensão quanto em volume e têm como seus principais afluentes os rios Juruá, Purus, Madeira, Tapajós, Jupurá e Negro. O rio Amazonas tem uma largura média de 4 a 5 quilômetros e chega atingir 100 metros de profundidade. No que se refere às características do solo da Amazônia,

é bastante úmido, devido às constantes chuvas, com fertilidade reduzida. Em área coberta pela floresta, o empobrecimento é menor devido à cobertura das árvores que contribuem para a redução da erosão. (SOUZA, 2002). Essas características vão implicar diretamente no modo de sobrevivência e construção das relações das pessoas que vivem nesta região.

O Acre[16] é um dos sete estados que compõem geográfica e territorialmente a Região Norte nessa imensidão que é a região Amazônica. Foi elevado à condição de estado no início da década de 1960 e tem uma população estimada em 894.470 pessoas segundo os dados do Censo de 2020 do IBGE. Faz divisa com os países da Bolívia e do Peru e tem uma extensão territorial de 164.123,737 km² distribuída entre 22 municípios, sendo Rio Branco a capital do estado com maior número populacional, seguido pelo município de Cruzeiro do Sul, no extremo do mapa na divisa com o estado do Amazonas, o que favoreceu por muitos anos as negociações comerciais e as aproximações via fluvial mais com a capital amazonense, Manaus, do que com a capital do Acre, o que só poderia ocorrer via terrestre ou aéreo.

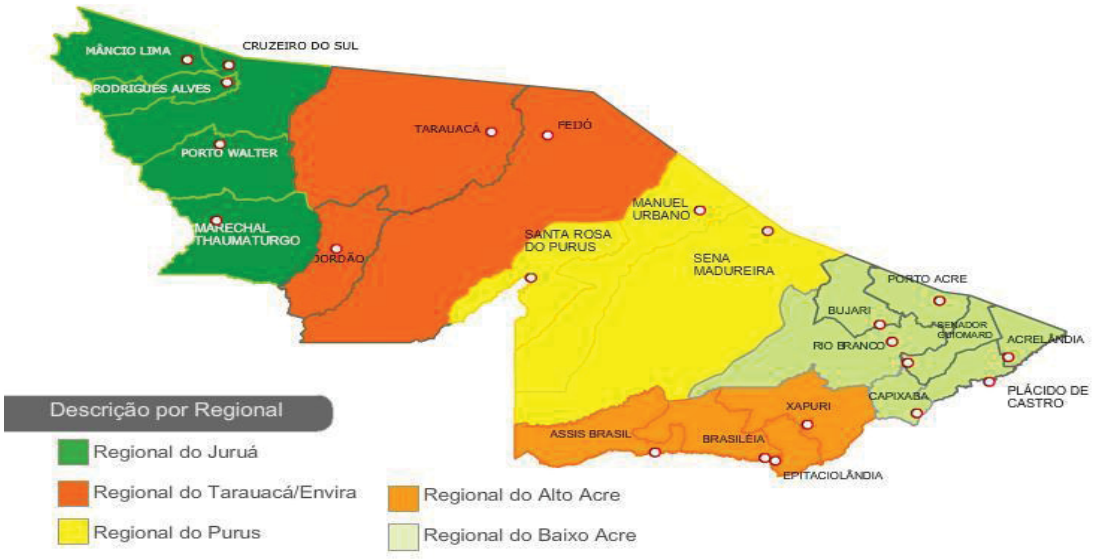
A expressiva maioria dos municípios acreanos é de baixa densidade demográfica, de 4, 47 habitantes por km², uma das menores comparadas a outros estados brasileiros. Tendo como principal via de acesso terrestre a BR 364, a qual corta todo o estado e é a principal via de acesso aos municípios atendidos pelo Parfor e a BR 317, a rodovia responsável por integrar o Acre à rota Interoceânica, que passa pela capital, Rio Branco, e outras cinco cidades: Senador Guiomard, Capixaba, Xapuri, Epitaciolândia, Brasiléia e Assis Brasil, município acreano que faz fronteira com o Peru e a Bolívia – a chamada tríplice fronteira.

A figura a seguir apresenta a organização das mesorregiões e as microrregiões do estado do Acre:

---

[16] O nome Acre surgiu de “Aquiri”, que significa “rio dos jacarés” na língua nativa dos índios Apurinãs, os habitantes originais da região banhada pelo rio que empresta o nome ao estado. Os exploradores da região transcreveram o nome do dialeto indígena, dando origem ao nome Acre. Os primeiros habitantes da região eram os índios, até 1877, quando imigrantes nordestinos arregimentados por seringalistas para trabalhar na extração do látex, devido aos altos preços da borracha no mercado internacional, iniciaram a abertura de seringais. Este território, antes pertencente à Bolívia e ao Peru, foi aos poucos sendo ocupado por brasileiros. Os imigrantes avançaram pelas vias hidrográficas do rio Acre, Alto-Purus e Alto-Juruá, o que aumentou a população de local de brancos em cerca de quatro vezes em um ano. (Cf. SOUZA,2002).

FIGURA 2 – Mapa das Mesorregiões e Regionais (microrregiões) do estado do Acre



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022)

O estado é divido em duas mesorregiões: Vale do Juruá composta pelas regionais do Juruá e Tarauacá e Envira; e a mesorregião do Vale do Acre composta pelas regionais do Baixo Acre, Alto Acre e do Purus. Cada uma destas é composta por uma grande extensão de terra com pouca pavimentação e pouco povoamento em relação a outras cidades brasileiras, o que dificulta o acesso do ir e vim entre os municípios, exigindo um esforço dos entes federados em relação ao custo-benefício e logística para a execução da oferta dos cursos, uma vez que mesmos para os municípios geograficamente vizinhos, há casos em que o acesso a esses somente é possível via barco (especialmente no período chuvoso) ou aéreo, elevando o custo mais ainda do acesso.

A região onde se situa o estado do Acre foi ocupada por povos indígenas bem antes da chegada dos colonizadores. E ainda nos dias atuais um há número significativo dessa população. Há registros de que o processo de habitação se deu há mais de cinco mil anos, sendo ocupado por dois grupos indígenas de famílias linguísticas denominados de Aruak e Pano, advindos da Ásia que estavam se fixando em toda América do Sul, habitando também na região acreana. Os registros arqueológicos mais recentes dão conta de que o povoado acreano deu início entre 10 mil a 20 mil anos atrás. (PEE/2015-2024).

Na história acreana, tem-se algo curioso, pois é o único estado brasileiro que “pagou para ser brasileiro”, quando em 17 de novembro de 1903 foi assinado o

Tratado de Petrópolis entre o Brasil e a Bolívia pelo qual o território do Acre, então pertencente à Bolívia, foi incorporado ao território brasileiro, com uma área de aproximadamente 189 mil km^2. Como compensação, a Bolívia receberia 2 milhões de libras esterlinas, moeda da época como pagamento. (SOUZA, 2002, p.165).

No que se refere à economia acreana, sua base financeira é pautada historicamente no extrativismo vegetal, com a extração do látex, contudo, nos últimos anos vem ocorrendo uma diversificação dessas atividades econômicas como a exportação da carne bovina, ampliação do comércio local de pequeno porte, apesar do extrativismo vegetal ainda é ser uma fonte lucrativa na região com comercialização da castanha, um dos principais produtos regionais.

Já a cultura acreana tem a influência forte da diversidade indígena que habita a região do Acre, uma vez que 13% do território foi ocupado por povos indígenas, com representação das tribos mais conhecidas: Kaxinawá, Katakina, Yanawá, Araras, Jaminawa, Ashaninka, Kulina, Nukini, Poliyanawa, Apurinã, Machineri e Kaxarari, estes últimos, aliás, ficam mais concentrados no interior do estado.

No estado, o acesso principal é pelas estradas, pois as condições de tráfego são difíceis, na sua maioria, são as estradas feitas de barro e como é característica da região Amazônica, há grandes períodos de seca e outro de chuvas intensas, o que se diz no popular que essas regiões só tem duas estações do ano: o inverno e o verão, onde os rios ganham uma relevância, uma vez que são através deles as vias de acesso e transporte de todo tipo de cargas para as pessoas que moram no interior do estado.

Uma característica dos rios do Acre é que eles são paralelos, dificultando assim a interligação fluvial entre a maioria dos municípios, fato que impede o transporte dos professores em formação por essas vias, inviabilizando a criação de uma quantidade maior de polos de formação. E mesmo em casos de poucos municípios interligados por via fluvial, o transporte somente é possível em período de cheias ou via aérea (aviões de pequeno porte), pois o percurso terrestre se reduz e ocorre entre a população menos favorecida especialmente, através de cavalo, carroças, com horas de percurso com muita precariedade. Outra peculiaridade, é que diferente dos demais estados da Região Amazônica, os rios do estado do Acre não são caudalosos, já que, com exceção do Juruá e do Purus, os demais são seus afluentes do Amazonas.

Santos (2015), ao traçar o perfil do professor do campo no estado do Acre, traz importantes contribuições para se entender o papel e os desafios da bacia hidrográfica para a vida da população local, o que podemos fazer relação com as vivências de uma grande maioria dos atores envolvidos nesta pesquisa em tela.

> Os rios são os mais sinuosos da Amazônia, o que faz com que o tempo de viagem dessas comunidades até os serviços básicos essenciais possa levar várias horas e, em muitas situações, possa atingir de três a cinco dias. Além disso, esses rios correm, paralelamente, de sudoeste para nordeste, em direção ao Amazonas, dificultando a ligação entre municípios situados em vales diferentes, por via fluvial. Portanto, as características geográficas do estado favorecem situações de isolamento de centenas de comunidades, vilas e até de cidades. (SANTOS, 2015, p. 107).

Essa breve contextualização geográfica do estado Acre no contexto amazônico tem como intenção apresentar elementos que se configuram como características peculiares do *lócus* de realização da pesquisa. Na perspectiva de que para se analisar um programa dessa natureza, seja ele nacional ou local, impõe-se a necessidade de se adotar um olhar diferenciado no sentido de buscar compreender a forma como esse está sendo operacionalizado levando em consideração as condições físicas, geográficas e de acesso para o atendimento e a permanência dos atores envolvidos em uma política como é o caso do Parfor, a julgar, por exemplo, que no estado do Acre a oferta tem se concentrado nos municípios mais longínquos.

4.2 FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DO ACRE

Considerando o contexto do estado do Acre, busca-se desenvolver uma breve contextualização sobre a formação e o trabalho docente no estado do Acre. Nesta busca, utilizou-se como parâmetro o ano de 2009, período em que fora dado início à implementação do Parfor nacionalmente e, posteriormente, o ano de 2012 quando se deu o início do programa no estado, agregando-se informações relativas ao ano de 2021, sendo este o recorte temporal e que abarca a última divulgação e disponibilização de dados pelo censo.

Ao buscar situar o Parfor como uma política emergencial de formação dos professores da educação básica procurou-se, ainda, levantar o quantitativo de professores atuantes na educação básica no Acre que não tinham formação em nível superior, conforme tabela a seguir:

TABELA 4 – Número de professores da Educação Básica com e sem formação em nível superior no estado do Acre – ano de 2009 – 2012 (2021)

Dependência/administrativa	**Número de docentes sem formação superior no ensino superior**	
Ano	**2009**	**2012**
Estadual	2385	1545
Municipal	2982	2111
Privada conveniada sem fins lucrativos	44	20
Privada conveniada com fins lucrativos	5	0
Privada não conveniada sem fins lucrativos	0	2
Privada não conveniada sem fins lucrativos	124	99
Total	**5.540**	3778

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos micros dados do Censo Escolar / INEP 2009 – 2020.

No ano de 2020, o demonstrativo de professores sem formação no estado do Acre era de:

TABELA 5 – Número de Docentes sem nível superior no estado Acre – 2020

Acre	**Número de Docentes sem formação superior**
Dependência Administrativa	2020
Federal	2
Estadual	591
Municipal	1.391
Privada conveniada sem fins lucrativos	
Privada conveniada com fins lucrativos	
Privada não conveniada sem fins lucrativos	1
Privada não conveniada com fins lucrativos	79
Total	**2.064**

FONTE: Laboratório de dados educacionais UFPR.

Segundo os dados do Censo Escolar/Inep 2020, nos anos de 2009 e 2012, tem-se uma amostragem do quantitativo de professores sem formação em nível superior em curso de licenciatura nas diferentes esferas administrativas: estadual e municipal. Em ambas as situações pode-se considerar um contrassenso, pois desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ingresso no serviço público se dá por meio de concurso público de provas e títulos, ao passo que a LDB de 1996 exige formação de nível superior.

Os dados indicam a existência de um quantitativo de 2385 professores sem formação na esfera estadual, ao passo que na esfera municipal se encontra um quantitativo de 2982 professores sem formação. Em 2012, percebemos a diminuição desse quadro no estado do Acre, tendo como hipótese as contribuições dos programas em formação desenvolvidos no estado, numa parceria entre o governo do estado, as prefeituras municipais e a Universidade Federal do Acre. Contudo, ainda é um número bem significativo que há 1545 professores na rede estadual sem formação, o que corresponde a um percentual de 23,6%, enquanto na esfera municipal se encontra um quantitativo de 2111, o que equivale a 50,2%.

No ano de 2020, segundo os dados, é possível constatar uma queda significativa tanto na rede estadual quanto no total de 591professores sem formação de nível superior. E na rede municipal, também houve uma queda significativa desse quadro para 1.391 professores sem formação e, se comparado ao ano de 2012, é uma redução de mais 100%.

Essa ambiência da formação, por certo, indica a necessidade de se manter uma política emergencial de formação inicial como aquela materializada pela emergência do Parfor e/ou outro programa de formação de natureza a ele análoga.

De acordo com o último censo, a questão do índice de professores(as) sem formação em nível superior, mesmo com uma redução significativa na rede estadual do ano de 2012 até a atualidade, ainda é elevado especialmente nas redes municipais. Esse quantitativo pode ser conferido na tabela a seguir:

TABELA 6 – Quantitativo de Professores Efetivos e Temporários da rede pública de Ensino Acreano com/sem Formação em nível superior no ano de 2021

Rede	Concursado, efetivo, estável	Contrato CLT	Contrato temporário	Contrato terceirizado	Total Geral
Estadual	**1722**	**75**	**4254**	**12**	**6063**
Ensino Fundamental			82		82
Ensino Médio	37	02	465	01	505
Ensino Superior	1685	73	3671	11	5440
Fundamental Incompleto			36		36
Municipal	**2618**	**62**	**2017**	**11**	**4708**
Ensino Fundamental	06		63		69
Ensino Médio	210	03	1074	07	1294
Ensino Superior	2402	59	866	04	3331
Fundamental Incompleto			14		14
Total Geral	**4340**	**137**	**6271**	**23**	**10771**

Fonte: Censo Escolar – 2021/INEP (grifo nosso).

Segundo dados do Censo Escolar/Inep 2021, a Rede Estadual apresentava um quantitativo de 6.063 professores atuando em sala de aula. Desses, 1.797 professores (as) têm contrato efetivo (somados os com CLTs). Em contrapartida, são 4.266 professores(as) com contratos temporários (somados os terceirizados), ou seja, há uma desproporcionalidade com mais de 100% de diferença no número de contratados temporários para o número de professores efetivos.

Essa disparidade também acontece nas redes municipais haja vista que, conforme indicam os dados, tem-se um quantitativo de 2.680 professores com contrato efetivos (somados a estes os CLTs), em contrapartida com relação aos 2.028professores com contratos temporários. Ou seja, têm-se quase a mesma proporcionalidade de professores com contratos provisórios, o equivalente a 75,26% do quantitativo dos professores efetivos.

Esses dados revelam que a precarização do trabalho docente no estado do Acre é uma prática comum em outros estados da federação, porém agravada, nos últimos anos, sob o discurso da contenção de gastos. Noutra direção, agrava, ainda mais, a questão da valorização, uma vez que a remuneração de um professor (a) provisório (a) é inferior ao valor da remuneração paga a um professor (a) do quadro efetivo. O professor com contrato temporário, por sua vez, não tem a garantia de estabilidade profissional na carreira.

Em ambas as situações, poder-se-ia considerar um contrassenso, pois desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ingresso no serviço público se dá por meio de concurso público de provas e títulos, ao passo que a LDB de 1996 exige a formação de nível superior, deixando uma prerrogativa no art. 62 para esse tipo de contração ser considerada normal, ao prescrever a possibilidade de contratação com formação em nível médio onde não se tenha professores com formação em nível superior.

Por ser uma estratégia bem atrativa, como afirmam Gurgel e Júnior (2016):

> Os contratos temporários são efetuados pela administração pública por terem procedimentos mais flexíveis. Tais práticas constituem-se em procedimentos comuns utilizados pelos dirigentes das instituições públicas mediante processos seletivos simplificados para seleção de candidatos ao invés da adoção de concursos públicos, pois além destes implicarem custos mais altos, são mais rígidos e por conta das etapas constantes dos editais, tornam a seleção mais demorada. (GURGEL; JÚNIOR, 2016, p. 33)

Os dados chamam atenção para uma ação deliberativa de uma política de desvalorização do magistério, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, o que favorece a contratação de temporários, na maioria, com formação em nível médio.

Com base nos dados da tabela é visível que a rede estadual avançou na contratação ou formação em nível superior em serviço de 2012 para cá, tendo apenas o quantitativo de 39 professores ainda com formação de nível médio. A problemática está entre os professores de contrato temporário, pois, dos 4.254 professores, 466 têm formação em nível médio enquanto 82 têm apenas formação de ensino fundamental.

Nas redes municipais, o quadro fica mais crítico ainda, pois os dados revelam que do total de 2.028, somando a este grupo os terceirizados conforme o gráfico, tem-se que 870 têm formação nível superior, enquanto a formação de nível médio abrange um universo de 1.081, sendo 63 com formação em nível fundamental e 14 com fundamental incompleto. Esse número de professores sem formação, na sua grande maioria, refere-se aos professores que atuam na zona rural do interior do estado, os ribeirinhos em locais de difícil acesso, sendo estes os únicos disponíveis ou “mais capacitado” para atuarem nessas áreas como professor (a).

Outro dado a ser observado em relação às prefeituras dos municípios do estado do Acre repousa no fato de que a maioria não cumpre a Lei nº 11.738 de 2008, que regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional, sendo que o corrente ano teve um reajuste significativo de 33,23%, sancionado pelo atual Presidente da República, passando de R$ 2.886,00 para R$ 3.845,00 com contrato de 40 horas/semanais.

Ao buscar dados sobre a planilha da faixa etária salarial dos professores do estado do Acre, tem-se um valor estimado de acordo com a letra de classificação, com a cada três anos tendo uma progressão e mudanças de valores correspondentes, conforme a tabela de salários dos professores nível superior como mostra a tabela a seguir:

TABELA 7 – Remuneração de Professor com Formação Superior em regime de 30 horas no estado do Acre no ano de 2022

Classificação	Salário	Aux. Alimentação	Remuneração
A	**R$ 3.040,55**	R$ 420,00	R$ 3.460,55
B	R$ 3.253,39	R$ 420,00	R$ 3.673,39
C	R$ 3.466,23	R$ 420,00	R$ 3.886,23
D	R$ 3.679,07	R$ 420,00	R$ 4.099,07
E	R$ 3.891,90	R$ 420,00	R$ 4.311,90
F	R$ 4.104,74	R$ 420,00	R$ 4.524,74
G	R$ 4.317,58	R$ 420,00	R$ 4.737,58
H	R$ 4.530,42	R$ 420,00	R$ 4.950,42
I	R$ 4.743,26	R$ 420,00	R$ 5.163,26
J	R$ 4.956,10	R$ 420,00	R$ 5.376,10

Fonte: Diário Oficial do Estado, nº 13275, 02 de maio de 2022

Uma informação importante para se compreender melhor os dados dessa tabela dizem respeito a forma majoritária de contratação de professores no estado do Acre: enquanto que na rede estadual são contratos de 30h, sendo divididas entre 20h em sala de aula e 10h atividades, nas redes municipais predomina os contratos de 25h, sendo dividido 20h em sala de aula e 5h em outras atividades. Essas horas de atividade correspondem ao planejamento, reuniões, formação continuada, dentre outras.

Com base nos dados acima, constata-se que a média salarial de um professor(a) iniciante com carga horária de 30h semanais gira em torno de R$ 3.040,55 mais R$420,00 reais de auxílio alimentação. A cada 3 (três) anos tem uma mudança de letra e nos valores salariais, podendo aposentar ao chegar na última letra “J” com um salário de R$ 5.376,10.

Com relação às prefeituras municipais, na de Rio Branco (capital do estado) se tem uma carreira diferenciada e que muito se aproxima da referência da planilha da rede estadual. Nos demais municípios cada prefeito faz uso da sua autonomia de acordo com sua arrecadação e vontade política, aproximando a folha ou se distanciando do valor do Piso Nacional, conforme se pode conferir na tabela abaixo com referência a alguns municípios:

TABELA 8 – Salarial Inicial dos Professores em diferentes municípios do estado do Acre – 2022

Municípios	Salário inicial professor efetivos com nível superior	Salário inicial professor efetivos com nível médio	Salário inicial professor provisórios com nível superior	Salário inicial professor provisórios com nível médio
Acrelândia	2.361,08	2.146,44	Não há	Não há
Assis Brasil*				
Brasiléia	2.579,13	2.403,52	2.579,13	2.403,52
Bujari	3.364,93	2.402,52	1.500,00	1.500,00
Capixaba	2.704,33	2.253,61	2.704,33	2.253,61
Cruzeiro Do Sul	2.403,52	2.403,52	Não há	Não há
Epitaciolândia	2.884,21	2.403,51	2.884,21	Não há
Feijó	2.884,22	Não há	2.884,22	1.724,77
Jordão	2.884,22	2.884,22	2.884,22	1.212,00
Manoel Urbano	2.403,52	2.403,52	2.403,52	2.403,52
Mâncio Lima	2.401,90	1.803,24	2.401,90	1.803,24
Mar. Thaumaturgo	1.791,45	1.791,45	1.791,45	1.281,59
Placido De Castro	2.403,52	2.403,52	Não há	Não há
Porto Acre*			1.500,00	
Porto Walter	3.172,64	2.884,22	2.884,22	1.220,00
Rio Branco	3.004,40	2.489,52	2. 579,52	
Rodrigues Alves	3.316,85	2.403,34	2.661,24	1.786,84
Senador Guiomard*				
Sena Madureira	2.884,21	2.403,51	2.884,21	2.884,21
Santa Rosa Do Purus	1.800,00	1.556,08		
Tarauacá	2.884,22	2.403,52	Não há	Não há
Xapuri	2.643,87	2.403,52	2.643,87	Não há

Fonte: UNDIME e Secretarias Municipais dos municípios.
* Municípios que não repassaram as informações para Undime.

Depreende-se dos dados expressos na tabela acima que há uma variação entre os salários dos professores efetivos, assim como também com relação aos dos temporários/provisórios (como são denominados). Em alguns municípios o salário do professor com nível superior segue a mesma planilha do estado, como é o caso de Feijó, acrescentando um valor de R$100,00 reais a mais no auxílio à internet.

O município de Porto Walter se destaca com o valor mais alto dos salários efetivo, R$ 3.172,64, em contrapartida, Marechal Thaumaturgo paga o valor mais baixo ao contrato efetivo, remunerando apenas R$ 1.791,00. Com relação aos professores provisórios, o município de Brasiléia paga o teto maior entre estes, remunerando o valor de R$ 2.403, 52, enquanto Jordão paga o salário mais baixo para os professores provisórios do estado, com o valor de R$ 1.212,00.

Muitos desses professores provisórios[17], nível médio (dentre eles muitos são cursistas do Parfor) atuam em um programa local do governo do estado, chamado

[17] Muitos desses professores em formação estão em formação pelo Parfor, onde relatam suas experiências de vida vivenciadas no programa, como a distância que tem que percorrer em horas de

“Caminhos da Educação do Campo” e em uma releitura do programa “Asinhas da Florestania” destinados à primeira infância (crianças de 4 e 5 anos) das áreas rurais de difícil acesso. Com essa nova nomenclatura os professores estão atendendo desde o ano de 2021. Neste programa, recebem o equivalente a R$1.216,00 reais sendo professores itinerantes, indo ao encontro dos alunos (entre duas ou três vezes por semana) em suas residências, por ramais ou de barco, sendo eles próprios os responsáveis pelo pagamento do transporte para as residências dos alunos.

Discutir salário está intrinsecamente ligado à jornada de trabalho, Barbosa (2014, p.512) afirma que “quando se discute qualidade da educação, frequentemente surgem questões relacionadas ao trabalho e aos salários dos professores”. A busca por condições adequadas de trabalho, por um melhor piso salarial, tornou-se bandeira de luta de Associações, Instituições e da própria classe dos professores.

> No caso dos professores da educação básica, somente em 2008 foi estabelecido o PSPN. Ele foi criado pela Lei 11. 738/2008 que fixou um valor mensal do piso salarial, válido em todo território nacional para docentes com formação em nível médio na modalidade Normal para cumprir a jornada semanal de 40 horas, sendo 2/3 em interação com os alunos e 1/3 para outras atividades de trabalho docente. Em janeiro de 2013, o valor do piso foi reajustado para R$1.567 (equivalente a 2.31 salários mínimos é 58,6% do salário mínimo necessário calculado pelo Dieese”. (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016, p. 4).

Tais questões vêm ao encontro do que Camargo et. al. (2009) sugerem ao discutirem sobre o financiamento da educação e a formação docente, nos chamando a atenção para os diferentes olhares sobre a temática. Assim, propõem discutir a remuneração docente sob duas abordagens: a primeira voltada para a valorização do professor ligada a qualidade na educação, o que requer condições de trabalho, salário condizente, auxílios, etc., enquanto que a outra perspectiva, com abordagens mais amplas, é voltada para a compreensão do padrão de financiamento da educação no Brasil, a partir de como os impactos dos salários interferem nas projeções de carreiras e na evolução dos salários.

Nesse sentido, concordamos com os autores ao afirmarem que essa diversidade de olhares sobre o campo de estudos das políticas educacionais provoca polêmicas no campo de disputas para a aprovação do PSRN, o que demonstra a

---

barcos, pagando seu transporte semanal do seu próprio salário recebido. Atendem entre duas ou no máximo quatro criança por residência. Lembrando que esse valor salarial é o valor bruto, por exemplo, sem os encargos do INSS.

necessidade da construção urgente “de bases mais sólidas para a valorização do trabalho docente como condição de qualidade da escola e a pertinência da visita às diversas chaves conceituais para enfrentar o debate”. (Camargo, et. al. 2009, p. 346).

Trata-se, portanto, de enfrentar o debate e buscar garantir inicialmente o mínimo previsto por lei, pois no caso específico do estado do Acre, percebe-se uma ação deliberada das prefeituras em não cumprirem a lei do piso salarial. Consequentemente, a ausência de uma política de valorização traz consigo algumas consequências, dentre as quais pode-se destacar: o descumprimento da lei do PSRN (baixos salários); condições de trabalho inóspitas; elevado número de professores fora de sala (por diferentes motivos: licença saúde, manipulação política, etc.,); aumento da proporção de alunos que gera a necessidade da contratação de mais profissionais; redução da qualidade das atividades pedagógicas; necessidade de ampliação de investimentos na formação, seja ela inicial ou continuada dos profissionais que já estão atuando em sala de aula.

Ainda nesse quesito, mesmo não sendo o foco em discutir sobre a questão salarial diretamente, embora esta questão perpasse o tema da formação e valorização docente, apresentamos dados relevantes apenas para contextualizar algumas questões bem peculiares do estado do Acre e, assim, compreender melhor um dos quesitos para a valorização profissional, trazendo um olhar para o estado do Acre.

Vale a pena relembrar o contexto de quando a Lei nº11. 738, de 16 de julho de 2008, que instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Do piso salarial dos professores do estado do Acre, entre os anos de 2002 a 2014, os salários se mantiveram em um patamar elevado levando em consideração os salários regionais. Os salários dos municípios, por sua vez, em grande parte acompanharam esse processo de assegurar o salário elevado de nível superior. Com relação aos profissionais de que só tinham o nível médio, isto quase inexiste.

O crescimento do Piso salarial de quem tinha ensino superior, aliás, foi maior do que o crescimento do FUNDEB e da própria inflação. O Piso salarial de 2009 a 2021 cresceu 204%, a inflação foi de 104% e o Fundeb teve um crescimento de 143%. O Piso cresceu muito, mas, por outro lado, os salários da rede estadual e da maioria dos municípios não acompanhou nem a inflação, nem o crescimento do Fundeb e nem o Piso salarial. Portanto, em 2021, o Piso salarial em nível nacional

que estava abaixo dos salários de nível superior ficou quase equivalente ao salário de nível superior (o que vale uma pesquisa mais apurada).

Outra questão que nos chama atenção no estado do Acre diz respeito à primeira situação que envolve o novo Fundeb (Lei 14.276 de 25 de dezembro de 2020), que prescreve que, no mínimo, 70% dos gastos sejam realizados com os professores, contudo, a maioria dos estados teve dificuldade em alcançar esse patamar pois estava planejada a cota anterior que era equivalente a 60%. Outra questão está relacionada à Pandemia. Tanto a rede estadual quanto os municípios tiveram parte das suas despesas diminuídas, os gastos ficaram reduzidos à folha de pagamento, o que ocorreu também em outros estados. Os 70% que foi estabelecido como mínimo para investimento pelo Fundeb e garantir os 25% de investimento em educação e impôs o cumprimento da legislação.

Diante desse contexto, o governo do estado com base na Lei Municipal nº 650/2021 concedeu um abono salarial pecuniário do Fundeb de 2021 aos profissionais da educação do estado do Acre. O PL foi entregue na assembleia Legislativa do estado do Acre (Aleac) no dia 10 de dezembro e aprovado pelos deputados no dia 14. O benefício foi examinado e autorizado pelo Tribunal de Contas do Estado do Acre (TCE-AC), com o cumprimento da obrigação constitucional de utilização de 70% dos recursos do Fundeb no pagamento dos profissionais em efetivo exercício de suas atividades descritos. O valor de recebimento foi de: Professores - R$ 14 mil; Especialistas - R$ 12 mil; Pessoal de apoio - R$ 10 mil (Acre G1, 21/12/2021). Portanto, este abono não foi fruto de uma política de valorização, planejada para esse fim e, sim, uma estratégia política para cumprir o que determina a lei do Fundeb, o que não poderia ser destinado para outros fins.

Dessa forma, as questões apresentadas até aqui contribuem para justificar a necessidade de políticas e programas emergenciais de formação que possam ampliar o nível de formação específica dos professores da educação básica acreana como uma estratégia que possa servir para inserir esses profissionais ao grupo dos docentes legalmente habilitados. Isto é algo de direito pertencente aos professores, tendo sua formação amparada e realizada por uma instituição pública de ensino superior com o título de graduado em um curso de licenciatura plena, como dispõe a LDB nº9.394/1996, além de assegurar-lhes o cumprimento do pagamento do piso nacional e de melhores condições de trabalho.

O tópico seguinte traz uma amostragem da;s políticas e programas especiais voltados para a formação de professores no estado do Acre. Em que pese seus limites, estas ações vêm se constituindo, inclusive, em importantes estratégias para a UFAC ampliar sua ação, o que bem pode ser reconhecida como uma política de democratização do acesso à educação superior nos municípios do interior do Acre.

4.3 POLÍTICAS E PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DESENVOLVIDOS ANTES DO PARFOR NO ACRE

No final da década de 1990, no panorama nacional acerca da formação de professores(as) no Brasil, tinha-se menos de 20% dos docentes com atuação no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série que possuíam a formação completa em nível superior. Na Região Norte, esse percentual girava em torno de 3%, e no estado do Acre chegava-se um pouco mais do que 5%. Cabral (2010) chama a atenção para o fato de que, embora o percentual do estado do Acre estivesse acima da média regional, esse quadro era alarmante ao considerar que mais de 50% dos professores ainda não dispunham de formação no Ensino Fundamental.

De acordo com Cabral (2010), as políticas de formação de professores em serviço formuladas e implementadas no estado do Acre, especialmente no período de 1999-2009 por meio dos intitulados “Programas Especiais de Formação de Professores para a Educação Básica”, visavam cotejar a formação de mais de 70% dos professores das redes estadual e municipais de ensino, cujo objetivo girava em torno da melhoria nos indicadores de qualidade no estado. Nesse processo, a UFAC teve um papel muito importante como agente formador, condição essa que remonta à sua própria gênese.

De acordo com as análises da autora era premente a implementação de política de formação no estado:

> A formulação de políticas de formação teria que dar conta de demandas em três frentes: propiciar a terminalidade do Ensino Fundamental a este grande contingente de professores, garantir-lhes a continuidade dos estudos no Ensino Médio e ainda responsabilizar-se pela formação desses sujeitos na Educação Superior. (CABRAL, 2010, p.93).

Assim, o desafio para as políticas a serem desenvolvidas no estado do Acre a partir de então, torna-se duplo: possibilitar a formação inicialmente dos professores

no ensino médio (atual ensino médio) e, posteriormente, o ensino superior para esse público desassistido.

Com base no levantamento documental feita por Cabral (2010), constata-se que o quadro educacional do estado do Acre até 1998 demonstrava grande preocupação. Dos professores que atuavam na rede pública de ensino na Educação Básica, 72% não possuíam formação inicial em nível superior.

Dos professores que atuavam especificamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 92% não possuíam a formação em nível superior. Desses, 23% possuíam apenas o Ensino Fundamental ou sequer o haviam concluído, 69% possuíam o Ensino Médio e, dentre estes, muitos não possuíam habilitação para o magistério e apenas 8% tinham o Ensino Superior completo, minoritariamente, em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. (CABRAL, 2010).

Esses dados, aliados à pressão dos movimentos das entidades representativas e dos sindicatos dos professores que já vinham se mobilizando desde a década de 1980 em prol de melhorias na educação, devem ser somados às péssimas condições de trabalho, às escolas deterioradas e em condições precárias para atendimento. Em contrapartida, naquele contexto havia uma demanda crescente por matrículas e um número significativo de crianças fora da escola, o que incentivou políticas de valorização da profissão no estado.

Buscando solucionar essa problemática, a partir de 1999, o projeto de governo da frente popular Jorge Viana[18], começou um intenso investimento na estrutura e funcionamento das escolas com reformas e ampliação dos prédios das escolas através do Programa de Adequação de Prédios Escolares (PAPE) e da descentralização de recursos para as escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ordenando das redes estadual e municipal.

Não se pode perder de vista que esse movimento ocorre em meio as reformas da década de 1990, que tinha como foco a gestão, a partir da lógica racional, que propunha um conjunto de ações voltadas para o reordenamento do currículo, tendo como referência o modelo empresarial, especialmente a partir do governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso[19], o grande responsável pela abertura das políticas neoliberais (OLIVEIRA, 2011), a partir de então.

[18] (mandato de 1º de janeiro de 1999 a 1º de janeiro de 2007)
[19] (mandato de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003)

Nesse movimento, no estado do Acre, houve a implantação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais do Ensino Público Estadual, por intermédio da Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999, cujo objetivo era de investir na qualificação dos docentes da rede pública de ensino e na melhoria nas condições de trabalho dos professores.

Somado às essas, a gestão da Secretaria de Estado (SEE/AC) elaborou e executou um Plano Estratégico de projetos com programas especiais, os quais priorizava a formação dos professores, especialmente os em serviço.

O quadro a seguir apresenta alguns dos programas implementados no estado do Acre com o foco na formação de professores(as):

TABELA 9 – Programas Especiais de Formação de Professores Implantados no Acre a partir dos anos 1990.

Programas	**Professores formados**	**Duração**
PROFORMAÇÃO – Formação de professores em Nível Médio, concluído em 2001/ Parceria UFAC	1.634	02 anos
PEFPEB - Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural	2.389 aproximadamente	04 anos
PROFIR – Formação inicial de professores rurais para a Educação Básica/ UFAC. Concluído em 2007	2.444	05 anos
PRÓ-SABER – Formação inicial de Professores para a Educação Básica, concluído em 2006.	2.444	05 anos
PROEFE – Formação inicial de professores em municípios de difícil acesso para a Educação Básica	1005	05 anos
UAB/ UNB – Formação à distância em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.	794	03 anos
UAB/ UNB – Formação à distância em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2ª edição.	1700	03 anos
UAB/ UNB – Formação à distância em Curso de Licenciatura Plena em Música, Artes Visuais e Teatro	330	04 anos
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parceria com a UFAC	1218 (Formados) 365 (em formação)	04 anos

Fonte: SEE/AC (2013); CABRAL (2010); UFAC (2021).

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Fundescola financiado pelo Banco Mundial. Seu intuito era oferecer um curso de magistério, em

nível de ensino médio, destinado a professores leigos. O Programa propunha a parceria entre os entes federados com a elaboração do projeto pelo Programa Fundescola, intermediado pelo MEC, e a execução em parceria com estados e municípios.

Caracterizou-se como uma ação de formação à distância, em nível médio, com habilitação para o magistério, modalidade Normal. Esse curso teve uma duração de dois anos no estado do Acre, iniciando-se em 2000 e encerrando-se no final de 2001, embora nacionalmente o financiamento do Banco Mundial tenha permanecido até 2003. (MORAES, 2012). A autora comenta que 15 estados das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste aderiram inicialmente ao Proformação, sendo que até 2002, 35% da demanda desses estados havia sido atendida pelo programa. “A partir de julho de 2004 na fase IV do programa, as regiões Sul e Sudeste também foram integrados”. (MORAES, 2012, p. 12).

O Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PEFPEB) - Pedagogia – Modular, foi desenvolvido pela UFAC a partir de 2002, com vistas ao atendimento de professores das redes municipais e estadual de ensino com atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O programa contemplou inicialmente seis cursos em regime modular, nas áreas de Matemática, Geografia, Educação Física, História, Letras e Biologia, tendo se encerrado em 2006 com a qualificação de 1.526 professores(UFAC, 2010). Dentre os vários programas de formação implementados no estado, este foi o que obteve a maior alcance em termos de contingente de professores e municípios atendidos.

O trabalho de Cabral (2010) analisou o Programa Especial para a Formação de Professores para a Educação Básica (PEFPEB), em parceria com estado e com as IES Federais, com destaque para o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Curso de Pedagogia Modular. A autora identificou que, dentre os professores que atuavam na rede de ensino urbano, 72% não tinham formação inicial no ensino superior e que no ensino rural essa margem subia para mais de 80%, justificando, assim, a necessidade do projeto que se desenvolveu através de um convênio entre a Secretaria de Educação do estado do Acre e a Universidade Federal do Acre. Essa parceria foi firmada a partir do ano 2000, com o objetivo de elevar a formação dos

professores em exercício nas redes públicas estadual e municipal que não tinham formação em nível superior.

Cabral (2010) apresentou dados que comprovam que através deste programa houve uma redução superior a 60% dos professores do ensino urbano que tinham apenas a formação do ensino médio e uma redução de mais de 50% entre os professores rurais. Segundo a autora, os dados revelam o caráter ousado do projeto, alcançando os 22 municípios do estado do Acre e a formação em serviço de quase 100% dos professores da rede estadual e municipal em exercício, que não tinham formação equivalente à sua atuação profissional e que tiveram acesso na época, possibilitando a estes uma valorização profissional, visto que puderam mudar de letra na sua progressão e/ou aposentadoria, aumentando, assim, seus rendimentos financeiros e melhorando sua atuação profissional.

Outros fatores apresentados pela autora em seus achados é que foram identificadas mudanças e permanências nas práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa, bem como também algumas lacunas no seu processo formativo, ressaltando na prática do cotidiano escolar, as relações entre a formulação e a implementação da política de formação de professores no estado e sua efetividade a ser relacionada aos índices de qualidade educacional no estado do Acre.

A tese de doutorado de Ramos (2015), pesquisa sobre o perfil dos professores do campo no estado do Acre. A autora fez uma análise das políticas de formação docente entre os anos de 2007 a 2013, buscando identificar quais foram os impactos dessas políticas no perfil profissional dos professores da educação básica, sua contribuição para redução das desigualdades e como propiciaram mais equidade no cenário educacional do campo.

Nos seus achados, Ramos (2015) identificou forte desigualdades ao comparar o processo formativo e profissional entre os professores do campo e os da cidade; que as remunerações dos professores do campo são inferiores aos professores da cidade; que as condições de trabalho desses professores são precárias, sem apoio pedagógico e que passam por alta rotatividade, além de terem grande dificuldade de acesso às escolas que atuam. Essa realidade, segundo a autora, dificulta a fixação do professor no campo, sendo um ponto desafiador para a gestão estadual.

No mesmo período à sua execução, foi implementado também o Programa Especial de Formação Pedagógica para Professores Portadores de Diploma de Bacharelado, com atuação vinculada especialmente ao Ensino Médio e, em sua

segunda edição, em 2006, foram implementados os Programas Especiais de Formação de Professores para a Educação Básica para professores da zona rural, em cursos de licenciatura em áreas específicas (Letras, Matemática, Geografia, História, Educação Física, Biologia e Pedagogia) e os da zona urbana, em municípios de difícil acesso, para formação nas áreas de Letras, Matemática e Biologia.

A pesquisa de Martins (2015) também apresentou contribuições significativas à análise da temática em contexto local. A autora discutiu a constituição da identidade formativa do (a) professor (a) da escola rural ribeirinha na cidade de Cruzeiro do Sul, município do interior do estado, considerando a escola como um espaço de construção social do ser professor e do aluno, lugar do cotidiano de ambos e como espaço cultural. A pesquisa se desenvolveu entre os anos de 2012 e 2014, a partir de um estudo de caso, em uma escola rural de difícil acesso.

A análise trouxe à tona as discussões sobre a relevância do papel da educação a partir da década de 1990 e o espaço de luta da educação do campo a partir dos movimentos sociais. Contudo, essa educação como direito e espaço de formação são muitas vezes descaracterizadas das reais necessidades das especificidades da região amazônica.

Martins (2015), ao discutir o processo de formação rural, apresentou as características peculiares do estado, como a densidade demográfica (por exemplo), que à época, segundo os dados do IBGE de 2013, era de 4,7 pessoas por quilômetro quadrado e que, ao se tratar da zona rural, essa densidade era bem maior. Outro exemplo, é a dificuldade de translado, seja via por terrestre ou aérea entre esses municípios da Regional do Juruá. A autora, em um dos seus capítulos, descreveu seu percurso desde a saída de sua casa até a chegada na comunidade aonde desenvolveu a pesquisa. Sua descrição é muito rica e é ilustrada com registros fotográficos. Esses dados coadunam com os dados levantados previamente ao ser tratar do mesmo habitat dos sujeitos desta pesquisa em tela.

Nos achados da pesquisa, Martins (2015) identifica a sobrecarga do desenvolvimento social e econômico sobre a escola, sem levar em conta seu espaço geográfico ou cultural, causando aos sujeitos que residem em espaços isolados, uma sensação de impotência e fragilidade ao impor uma função identitária diferente do seu contexto vivido. Para a autora, essas mudanças da atualidade não podem ser negligenciadas, mas há de se terem um espaço nesse processo formativo para a realidade sociocultural do lugar. Vale a pena ressaltar que a participação da

Universidade Federal na interiorização do estado, até a década de 1980 e início da década de 1990, era bem insipiente, indo se intensificar mais a partir da aprovação da LDB nº9394/1996 e nos anos 2000. Neste contexto, o campo político foi mais favorável, dado ao grupo mais progressista no governo, ligado a linha da esquerda. Portanto, a partir dos anos 2000, por obrigação da lei da CF/1988 e da LDB, a Universidade passou a desenvolver diversos programas conveniados com o estado e com as prefeituras para a formação de professores que não tinha formação em nível superior.

Em 2007, em parceria entre a UFAC com o estado do Acre, foi implantado o Curso de Pedagogia a Distância, e em 2008, após a renovação do convênio, a sua segunda edição. No mesmo período, houve ainda a implantação dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Música e Teatro em 08 municípios, também na modalidade a distância. Nesse mesmo ano, em parceria entre estado e a universidade, foi ofertada, aos professores do meio rural, a formação inicial por meio do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural (Profir), que atendeu, aproximadamente, 2.389 professores.

O programa inseriu-se no âmbito dessa política de formação de professores proposta pela reforma educacional no Acre, oferecendo cursos de licenciatura nas áreas de História, Geografia, Letras, Biologia, Matemática, Educação Física e Pedagogia. Os cursos foram distribuídos em dez polos, localizados nos maiores municípios do estado: Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Tarauacá, Brasiléia, Feijó, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Plácido de Castro e Senador Guiomard, com um total de 60 turmas.

Em 2013, novos cursos foram oferecidos por meio das políticas de formação de professores do estado, dentre eles o PROEMAT, último convênio do governo do estado, na gestão do então governador Jorge Viana(1999 a 2007) para formar professores de matemática. A ação aconteceu por meio do convênio entre a Secretaria de Educação do estado do Acre com a interveniência da Fundape/UFAC, atendendo aos municípios de Rio Branco com 4 turmas, de Cruzeiro do Sul – 2 turmas, Tarauacá 1 turma e Brasiléia 1 turma. Nesse contexto teve início as turmas especiais implantadas pelo Parfor cuja abordagem será feita no desenrolar dessa análise.

Os programas foram financiados pelo governo do estado com parceria da UFAC. Os professores que atuavam no programa eram professores da IES. A

pesquisa desenvolvida por Moura (2018) apresenta dados relevantes sobre as políticas de formação de professores no estado do Acre ao focar a análise sobre o conjunto de ações desenvolvidas pelo programa de interiorização da graduação realizado pela UFAC. Neste percurso, destacou as principais ações dos programas emergenciais de formação de professores que foram implantados no estado a partir dos anos 2000, reforçando as políticas de formação a partir dos dispositivos legais após a aprovação da LDB n.9394/96.

A autora apresentou a UFAC como uma instituição de ensino superior pública que assumiu um grande desafio para atender a demanda de formação nas mais diferentes áreas profissionais, oferecendo 42 cursos de graduação no Campus de Rio Branco (Capital) e no Campus de Cruzeiro do Sul. Os dados revelaram que o trabalho voltado à interiorização pela instituição teve início no ano de 1973 no intuito de descentralizar suas atividades acadêmicas, bem como em buscar minimizar as dificuldades de acesso da população do interior do estado. Segundo Moura (2018), entre 2007 a 2011 foram ofertadas mais de 1500 vagas em cursos de nível superior através da ampliação da parceria entre a SEE/AC e a UFAC e outras instituições universitárias a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UaB), oferecendo os cursos de Pedagogia, Administração, Artes Visuais, Teatro e Música.

As revisões realizadas pelas autoras citadas revelam um acúmulo significativo de conhecimentos acerca de programas de formação de professores que contribuíram para a formação de professores no estado do Acre, evidenciando a importância do papel da UFAC nesse cenário.

Os governos coligados a Frente Popular no estado do Acre nos últimos 20 anos, especialmente com a UFAC, tiveram um papel fundamental para o desenvolvimento de programas de formação de professores em diferentes áreas no estado, visto que a carência de profissionais com formação de nível superior ainda é alta, mas era muito maior.

Na primeira década dos anos 2000, a Universidade conseguiu colocar pelo menos um curso superior em cada município do estado do Acre, devido a um movimento político favorável onde se tinha um governo do estado (Jorge Viana) e federal (Lula a partir de 2003), perfilados na ideia de democracia mais progressistas, em que tinha um olhar para a educação, para a formação de professores como centrais para o desenvolvimento social. E concomitante, um grupo na UFAC que também comungava dos mesmos ideais, a parceria entre o governo estadual como

principal financiador com a Universidade Federal do Acre para a implementação de programas voltados para a formação de professores foi uma grande marca histórica.

Contraditoriamente, o que se vê atualmente nos últimos governos, tanto em nível federal como estadual, governos que não demonstram a mesma preocupação dos anteriores no que se refere especialmente a formação de professores. Do ponto de vista político alguns parlamentares do Senado, deputados federais e governos do estado não fazem mais convênio para financiar programas como os citados. Salvo algumas exceções, o que seria a tônica do momento, é a atuação de parlamentares alinhados mais à esquerda que têm colocado emendas parlamentares para custear programas no interior do estado.

Recentemente, foi inaugurado no ano de 2022 dois cursos: Ciências Biológica em Feijó e Pedagogia em Marechal Thaumaturgo, financiado por ementa parlamentar da União da Deputada Federal Perpétua Almeida. Tem sido essa a tônica ocorrida ultimamente. Se o deputado (a) ouve a comunidade, e tenta ajustar, foca sempre nos cursos que não gera tantos investimentos, como cursos que exigem laboratórios, por exemplo, pois encarece muito ao programa, levando-os a focar sempre nos cursos de licenciatura.

4.4 DOS PROGRAMAS ESPECIAIS À ADESÃO DA UFAC AO PARFOR

No Acre, a adesão ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor se deu primeiramente pelas Secretaria Estadual e Municipais de Educação, sendo que a Universidade Federal do Acre/UFAC só formalizou a adesão no final do ano de 2012, com início das atividades formativas a partir do ano de 2013.

A adesão tardia da UFAC, três anos após o lançamento da política configurada pelo Decreto nº6.755/2009 se deu pelo fato da instituição estar envolvida na conclusão de dois grandes programas de formação de professores em parceria com o governo do estado do Acre e as prefeituras municipais: o Programa Especial de Formação de Professores para Zona Urbana, nos municípios considerados de difícil acesso e o Programa Especial de Formação de Professores para Zona Rural (PROFIR) destinado aos professores em exercício na docência na rede estadual. Com

a execução desses dois programas especiais de formação no estado, grande parte dos professores passaram a ter formação inicial em nível superior.

Contudo, a necessidade de formar professores na educação superior ainda persistia, especialmente se considerarmos a implantação do Ensino Médio regular em todos os municípios acreanos e a necessidade premente de formação específica na área de atuação, pois se tinha um contingente considerável de professores que atuavam no interior do estado com formação em nível superior distinta da sua área de atuação profissional, o que tornava plausível e defensável a necessidade da adesão das instituições acreanas à política de formação objetivada pelo Parfor.

A Ufac ocupa um papel fundamental para a implementação de programas voltados para a formação de professores, em especial ao Parfor cumpridos os ritos institucionais e formalizados os atos administrativos, a política começou a adquirir materialidade quando da formulação do Termo de Adesão na gestão do então Reitor Prof. Dr. Minoru Martins Kinpara[20]:

> A Universidade Federal do Acre, doravante denominada UFAC, inscrita no CNPJ sob nº 04.071.106/0001-37, sediada no município de Rio Branco, estado do Acre, neste ato representada pelo Reitor, Prof. Dr. Minoru Martins Kinpara, CPF nº 217.220.992-91, resolve firmar o presente Termo de Adesão ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, objeto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº. 6. 755, de 29 de janeiro de 2009, e das ações previstas no Plano de Ações Articuladas – PAR, de que trata o Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. (BRASILd, 2013, p.1),

Esse excerto ratifica as intenções dos atores da política do Parfor em adequar-se aos direcionamentos traçados e articulados com outras políticas no intuito de atender o que estabelece a LDB nº9.394/96 com relação à formação de professores. O documento é composto por cinco cláusulas que tratam do objeto, das obrigações dos participantes, da vigência, das alterações e ajustes dos recursos, sequencialmente.

A cláusula primeira reafirma o acordo de Cooperação Técnica entre os entes federados e locais, denominando cada município do estado.

> O presente Termo tem por objetivo formalizar a adesão da UFAC ao Acordo de Cooperação Técnica – ACT firmado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES e a Secretaria de Educação do Estado do Acre e Secretarias Municipais de Educação dos

[20] (Mandato 2012 - 2018)

> seguintes municípios: Assis Brasil, Brasiléia, Bujari, Capixaba, Cruzeiro do Sul, Epitaciolândia, Feijó, Jordão, Mâncio Lima, Manuel Urbano, Marechal Thaumaturgo, Plácido de Castro, Porto Acre, Porto Walter, Rio Branco, Rodrigues Alves, Senador Guiomard, Sena Madureira, Santa Rosa e Xapuri, com vista à implantação do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação – MEC, destinado a atender a demanda de professores da rede pública em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB –Lei nº 9.394/ 1996) com a oferta de ensino superior gratuito e de qualidade aos professores em exercício na rede pública de educação básica (BRASIL d, 2013, p. 1-2).

Segundo o Termo de Adesão, este se caracteriza como um pacto entre a UGAC e a Capes, como corresponsáveis pela efetivação da política. A partir deste, as seguintes atribuições para implantação das turmas do Parfor no estado do Acre foram estabelecidas:

> VI. Comunicar ao Fórum seu interesse em participar do Programa;
> II. Participar do Fórum Estadual do estado em que for sediada;
> III. Participar da elaboração e revisão do Planejamento Estratégico do estado;
> IV. Promover a divulgação das ações do PARFOR PRESENCIAL;
> V. Apresentar ao Fórum Estadual sua capacidade de oferta de cursos e vagas, com a finalidade de compatibilização da oferta com a demanda;
> VI. Implantar as turmas especiais conforme deliberação do fórum e homologação da Capes [...]. (BRASIL d, 2013, p. 3).

Segundo o Termo de Adesão para todas as IES, as competências comuns às instituições formadoras são: promover o processo de articulação entre as Secretaria de Educação Estadual e as municipais em parceria com as entidades que compõe o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Acre-FEPAD/AC; apresentar o quantitativo de oferta de cursos, vagas; implantar turmas conforme a deliberação do Fórum, assim como também participar na elaboração e revisão do planejamento estratégico do estado, dentre outras competências.

No âmbito da UFAC, as ações de gestão e coordenação do Parfor foram vinculadas à Coordenadoria de Apoio à Formação Docente, órgão pertencente à estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Graduação. Certamente, resulta daí o fato de a Coordenação Institucional do Parfor na UFAC ter ficado ao encargo também do profissional que respondia pela Coordenadoria de Apoio à Formação Docente.

Em conformidade com a perspectiva de que as políticas educacionais são construídas por várias influências globais e ou locais (MAINARDES, 2007), o Parfor tem como princípio a colaboração entre os entes federados, ou seja, a articulação com os estados e municípios. Esse princípio traz um desafio à execução da política, pois,

ao mesmo tempo em que é desenhada nacionalmente, com critérios a serem seguidos, pressupõe a participação dos outros federados como estados e municípios para sua efetividade.

Outra fonte para compreensão da formulação do texto do Parfor no estado são as Atas do Fórum de Apoio à Formação Docente do Acre Estadual –FEPAD, consoante ao que prescreve o Decreto nº6.755/2009 e o regimento interno.

O Fórum de Apoio à Formação Docente no estado do Acre (FEPAD) foi instituído no dia 23 de fevereiro de 2010, na Secretaria de Estado de Educação do Acre com representatividade legal, com o poder de voz e decisório nas questões que lhes são diretamente afetadas. Quando do início de suas atividades o FEPAD/AC era composto com a representação das seguintes instituições: Universidade Aberta do Brasil-UAB/DEB/CAPES, CAPES, UFAC, IFAC, CEE/AC, CME/RBR, UNDIME, SINTEAC, CEE/AC, SEE/AC, segundo informações extraídas da Ata de Reunião Ordinária do Fórum realizada em 23 de fevereiro de 2010 (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE, 2010) . Com essa composição foi instituído o Fórum de Apoio à Formação Docente no Acre, o que representa um espaço democrático de formulação e decisões em prol da formação de professores e da educação do estado na previsão de um regime colaborativo previsto no Plano Nacional.

A Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE), firmado com a CAPES, assumiram o compromisso pela coordenação do Fórum no estado, ficando responsável por “implantar, organizar e presidir o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente” (CAPES, 2013), e, juntamente com a Universidade Federal do Acre (UFAC) ao aderir ao Plano de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) mediante Acordo de Cooperação Técnica (ACT), a assumir atribuições de responsabilidades com este e as demais ações com o foco na formação de professores no estado.

Segundo informações da Ata do Fórum de Apoio à Formação Docente do Acre (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE, 2014a), a primeira reunião Ordinária do Fórum Estadual do Acre ocorreu no dia 17 do mês de março do ano de 2014, e nela constam os nomes das referidas instituições e participantes que representaram o poder de voz na arena de disputa na formulação das políticas locais, naquele momento conforme se extrai do quadro a seguir:

QUADRO 2 – Instituições representadas no Fórum de Apoio a Formação Docente no estado do Acre

Coordenadora da Diretoria de Apoio à Gestão Educacional do Ministério da Educação – MEC
Representante Capes/MEC responsável pelo Parfor no Estado do Acre
Secretaria de Estado de Educação e Esporte – SEE,
Representante da Diretora de Inovação da Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Acre
Representante e seu titular do Conselho Estadual de Educação – CEE,
Representante titular da Reitoria da Universidade Federal do Acre – UFAC,
Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal do Acre – UFAC,
Titular da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE
Coordenador Institucional do Parfor na UFAC
Representante suplente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC;
Titular representante da União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME
Representante suplente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre – SINTEAC
Representante titular do Sindicato dos Professores Licenciados – SINPLAC
Representante da Coordenação de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação e Esporte
Representante da Coordenadora Geral do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na UFAC

Fonte: Organizada pela autora com base na Ata do Fórum de Apoio à Formação Docente do Acre (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE, 2014a).

Diante da composição conforme o quadro acima apresentado, é possível identificar que a implantação do Fórum no estado do Acre, atendendo ao que regia a Portaria nº883/2009, congregou diferentes setores do governo: Representantes do Ministério de Educação (MEC, Capes); Representantes estaduais (SEE, CEE, Inovação e Tecnologia); Representante das IES (UFAC, IFAC, PIBID UFAC); Representantes da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; Representantes sindicais dos professores (SINTEAC e SINPLAC); Representante da União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, totalizando 16 instituições representadas.

Conforme dados da referida Ata, podemos observar que a reunião foi presidida pelo titular da pasta da Secretaria de Estado de Educação e Esporte – SEE, tendo como vice-presidente do Fórum a Pró-Reitora de Graduação da UFAC.

Dentre os assuntos constantes da pauta, destacamos as atividades desenvolvidas pelo Parfor no Acre, como a aprovação do calendário das atividades de formação que seriam realizadas no período de dezembro de 2013 até de março de 2014, cuja apresentação ficou ao encargo do representante da ANFOPE no Fórum e do Coordenador Institucional do Parfor na UFAC. Na ocasião foram relatadas e incorporadas ao texto da aludida Ata, as dificuldades encontradas durante o início da implementação do programa e o papel dos entes federados para resolverem questões

como o de encontrar espaço físico que comportasse o quantitativo em alguns municípios para atender a demanda; “o financiamento para custeio das despesas com professores formadores sob responsabilidade da UFAC e a colaboração das prefeituras municipais no que diz respeito a alimentação”. (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE, p.07).

O fator orçamentário é fator facilitador e, ao mesmo tempo, limitador para o desenvolvimento de ações que atendam toda a demanda do grupo beneficiário da política assegurada pelo Parfor, ou seja, o financiamento da ação acaba sendo o ponto central tanto para a implementação com a garantia da sua continuidade de uma política a partir das ações sob a responsabilidade maior do Estado.

Outro elemento que pode ser ressaltado dos registros das Atas, o que demonstra o alinhamento entre as ações desenvolvidas pela Coordenação Institucional do Parfor com o papel do Fórum na estruturação e desenho do texto da política do Parfor no Acre, manifestadas pelas solicitações, aprovações e remanejamentos de oferta visando atender a demanda entre os municípios no estado, se encontra no trecho a seguir:

> [..]com relação às turmas Parfor 2014, informo aos presentes que este Fórum aprovou em reunião anterior, a demanda de (04) quatro turmas de Pedagogia em Tarauacá e (02) turmas em Rio Branco (01) uma de Física e (01) uma de Filosofia. As turmas de Rio Branco não obtiveram uma quantidade razoável de alunos pré-inscritos para abrir turmas. Portanto, peço ao Fórum que encaminhe um documento a Capes solicitando o redirecionamento dessas turmas para o município de Feijó. (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE, 2014a, p. 1).

O relato demonstra as mudanças ocorridas na elaboração do texto de política a partir das necessidades locais. A Capes autorizou a primeira oferta, mas a demanda para as turmas de Física e Filosofia não foi suficiente para preencher turmas com, no mínimo, 20 cursistas. Assim sendo, a Coordenação Institucional do Parfor demandou junto ao Fórum que para não perder o quantitativo de vagas e turmas, que houvesse o remanejamento para outro município em que a demanda pelo curso de Pedagogia era superior à oferta maior.

Ainda no texto da Ata de 2014 do Fórum de Apoio à Formação Docente no estado do Acre (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE, 2014ª) consta que o Coordenador Institucional do Programa solicitou ao Fórum para que fosse encaminhada sugestões de mudanças nos critérios constantes do Manual Operativo

para que a ajuda de custo previsto para os professores em formação com contrato efetivo, fosse alterada para que esse benefício fosse prioritariamente estendido aos professores com contrato provisórios.

Outro ponto que pode ser destacado na análise das Atas é o fato do Fórum exercer seu papel na mediação e no alinhamento das ações entre as instâncias e o poder representativo na discussão. Na ocasião ficou definido com calendário fechado para acontecer as aulas pelo Parfor no período das férias coletivas dos alunos das escolas de educação básica. Período em os professores em formação (que atuam em sala de aula) estariam de férias também. É possível identificar também que a UFAC assumiu a maior parte das contrapartidas na execução do programa.

Segundo Brzezinski (2015), ao fazer uma análise sobre o regime de colaboração e acerca dos Fóruns Permanentes ao Apoio à Formação Docente, destaca o papel da Anfope como entidade defensora da participação coletiva, identificando que o Decreto nº 6.755/2009 não tinha representante de associações científicas inicialmente.

A Anfope, como entidade diretamente ligada ao campo da formação, com base em seus princípios e práticas foi, aos poucos, compondo os fóruns estaduais, chegando ao ano de 2015, segundo identificou a autora, participando do Fórum em 22 municípios e um Fórum no Distrito Federal. Suas ações iniciais foram participar da elaboração do Regulamento dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, bem como da construção, implementação e acompanhamento dos planos estratégicos, que por uma determinação legal, foram formulados na coletividade.

Outra função do Fórum foi criar suas normas internas conforme as Diretrizes Nacionais, fazer um diagnóstico com base no censo escolar da necessidade da formação de profissionais de magistério em contrapartida a capacidade de atendimento pelas instituições públicas de educação, definindo as ações para atender a demanda e direcionar as atribuições a cada participante da organização considerando as questões financeiras.

É perceptível, também, na análise das Atas do Fórum, a preocupação do coordenador do Parfor com problemas de ordem administrativas, como também, com questões que envolvem a condição de vida financeira dos professores em formação, que influencia diretamente as condições de permanência e o melhor aproveitamento nas disciplinas no decorrer do curso. Assim, como os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente representam uma das caraterísticas do regime

colaboração entre os entes federados, concordamos com Scaff (2011), para quem esse tipo de Fórum institucionaliza a negociação federativa no contexto da formação de professores e busca induzir o papel do coordenador do estado no papel do Secretário de Estado de Educação e/ou do Distrito Federal, bem como os representantes dos municípios a coordenar e mobilizar ações em prol da efetivação de ações que fortaleçam a formação docente.

Diante dos dados até então, podemos inferir que o Fórum de Apoio à Formação Docente do Acre teve um papel atuante nos primeiros anos de operacionalização da política, conforme explicita a fala do Coordenador Institucional do Parfor na UFAC -CIPU,

> [..] o Fórum de professores ainda funcionava como principal espaço que nós tínhamos para a construção dessas questões com as diferentes entidades do campo de formação de professores. E lá também estavam o Consed a Undime, os sindicatos dos professores, além dos representantes da Universidade [..]. (Entrevistado CIPU).

Dentro das orientações subjacentes à política do Parfor, os Fóruns Estaduais ocuparam um lugar de protagonismo nas decisões e no encaminhamento das políticas como possibilidade de efetivação do regime de colaboração. Essa compreensão está explícita na fala da Coordenadora da Parfor/ Capes–CPC, que em entrevista afirma:

> [...] o Fórum ele tinha representantes do Consed, Undime, tinha a secretaria do estado precedidos e fazendo a coordenação executiva do fórum, as universidades todas das instituições formadoras, dos sindicatos então acho que todos os autores envolvidos, assim como o ministério da educação e a Capes, todas as instâncias envolvidas nesse regime de colaboração elas estavam presentes nesse fórum e ele era de fato esse regime de colaboração né, então o fórum é conjuntamente os membros discutiam qual eram as demandas para aquele estado, não só do Parfor, mas as demandas de formação, mas eles sempre acabam enfocando mais o Parfor, mas era para uma formação mais ampla e diante dessa demanda de planejamento estratégico das ações do governo federal que eles iam lançar mão para atender essas demandas e o Parfor era uma delas. (Entrevista da CPC, 12/02/2021).

Segundo informações extraídas da Ata do Fórum de Apoio à Formação Docente no estado do Acre (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE, 2014a), consta que o Coordenador Institucional do Programa solicitou ao Fórum para que fosse encaminhada uma sugestão de mudanças nos critérios constantes do Manual Operativo com o objetivo de auxiliar no custo previsto para os professores em formação com contrato efetivo e aos professores com contrato provisórios.

Na Ata subsequente do mesmo ano (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE, 2014b), encontramos a fala do Presidente do Fórum que informa do envio à Capes da solicitação de apoio financeiros para os professores temporários:

> [...] enviado ofício para [...] Coordenadora Geral de Programas de Apoio Formação e Capacitação Docente, solicitando apoio financeiro para professores temporários do Parfor no Estado do Acre, a resposta da CAPES foi de que não é possível atender o pleito tendo em vista as orientações do setor jurídico, em outras palavras, que não é possível financiar esse tipo de bolsa. Comunico a todos os membros do Fórum a resposta da CAPES, e temos que pensar em alternativas de como lidar com essa situação, considerando, que boa parte desses professores que estão estudando no Parfor, é do quadro temporário. (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE, 2014b, p. 9).

Percebe-se nos registros das Atas a tentativa de respostas para equacionar o problema do auxílio para os professores em formação que não possuem contrato efetivo com as redes estadual ou municipais. Essa busca de solução parte da prerrogativa colocada no tópico Da Concessão dos Recursos de Custeio e Financeiro, item 9.4.51 do Manual Operativo do Parfor (2013), que assim prescreve: “A critério da IES e havendo disponibilidade de recursos, poderá ser concedido auxílio financeiro aos alunos do Parfor [...] beneficiados primeiramente os docentes com vínculo efetivo com as redes municipais, depois [...] com as redes estaduais”. (2013, s/n). Observa-se que no documento não há comprometimento por parte da Capes, tampouco explicitação de impedimento ao intento manifestado.

Na análise da política do Parfor no estado do Acre, percebe-se a tentativa de interpretação e tradução do texto dessa política pelos atores locais quando manifestam a intenção de criar outras referências que possam também beneficiar os professores contratados temporariamente e que representam a maior parte da população atendida pelo programa. A interpretação na perspectiva definida por Ball; Maguire e Braun (2016) expressa um compromisso com a linguagem da política enquanto que a tradução ocupa um terceiro espaço entre a política e a prática. Nesse processo de interação entre o texto instrucional e as ações para colocá-lo em prática, são utilizadas diferentes táticas “que incluem conversas, reuniões, planos, eventos”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

Nesse contexto de análise, podemos inferir que o Fórum do Acre, em um primeiro momento, ocupou esse espaço de discussão para pôr a política em ação e,

com isso, interferir nas suas etapas, levando em consideração a realidade local e construindo a política. Na análise do conteúdo informacional foram encontrados registros que exemplificam esse processo de reinterpretação da política. Trechos da fala do Coordenador Institucional do Parfor, por exemplo, justificando a necessidade de se incluir os professores temporários como prioridade no recebimento de ajuda de custo no decorrer do processo formativo explicita bem essa questão.

Segundo o documento, o Coordenador Institucional do Parfor/UFAC:

> Pediu a palavra para informar que na reunião passada em que essa questão discutida, coincidentemente, estava presente [...], Técnica da CAPES, na oportunidade, apresentamos essa demanda, pois no manual operativo do PARFOR visualizamos essa possibilidade de concessão de bolsas para os cursistas, o que gerou uma discussão em cada um dos municípios que visitávamos, com cobranças e expectativas com relação a isso, no momento em que tive a oportunidade de passar para o MEC a informação do que estava ocorrendo, disse inclusive que para mim é uma questão de equidade e justiça, se puderem pagar bolsa para os efetivos temos que ver a possibilidade de ser pago também para os temporários, a considerar que eles ficam de dezembro a março que é o período das aulas sem receber salário, enquanto os efetivos recebem normalmente os seus vencimentos, décimo terceiro e férias. (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE, 2014b, p. 9).

Sendo nos bastidores onde se pensa as políticas, os embates de forças entre os diferentes atores a partir de cada contexto, vão refletir na produção do texto e na sua prática. No Manual Operativo não se encontra o termo “Bolsa” para os cursistas e, sim, ajuda financeira. Contudo, não se pode perder de vista que o termo utilizado é “auxílio financeiro” e não “bolsa” e que está sob a responsabilidade das IES de gerir esse orçamento, procurando-se “brechas” no documento prescrito para atender uma demanda com especificidade local, como uma bolsa para os professores em formação com contrato temporários.

O fator orçamentário é fator facilitador e, ao mesmo tempo, limitador para o desenvolvimento de ações que atendam toda a demanda do grupo beneficiário da política assegurada pelo Parfor, ou seja, o financiamento da ação acaba sendo o ponto central para a implementação da política com a garantia da sua continuidade a partir das ações sob a responsabilidade maior do Estado.

Cabe ressaltar, nesse processo, o que dispõe o art. 5º do Regulamento do Parfor, estabelecido via Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017, a respeito das atribuições dos estados e municípios “V. Garantir as condições necessárias para que os docentes de sua rede possam frequentar os cursos de formação”. (BRASIL, 2017).

Para Ferreira e Brzenzinski (2020), essa é uma limitação das políticas educacionais e do regime de colaboração, ao oferecer programas de formação em serviço que não dão condições para a permanência com qualidade, o que gera uma sobrecarga sobre o professor em formação. Para as autoras, essas questões podem influenciar na formação e, consequentemente, na dinâmica pedagógica da escola.

A esse respeito, ainda, infere-se que se as ações locais devem acontecer em regime de colaboração no âmbito federativo, portanto, tal posicionamento nos faz uma provocação, a pensar sobre essa relação de colaboração, em que há mais uma hierarquia de forças em que o nacional (União) se sobrepõe ao local. Nessa relação de regime de colaboração entre os entes federados, o estado e os municípios têm sua autonomia relativa para resolverem questões locais ou, até mesmo, em pretender assumir a ação fora de sua esfera de competência, mas não é em todo momento que consegue ter força para alterar cláusulas maiores no texto da política nacional.

No caso em referência, constata-se que o estado e os municípios do Acre não se comprometeram integralmente com o regulamento do programa, uma vez que o auxílio financeiro ao estudante, professor da rede estadual ou municipal, se constitui em uma condição *sine qua non* para sua frequência ao curso, uma vez que a mesma, na maioria das vezes, demanda em deslocamento da sua residência durante semanas, necessitando assumir custos de transporte, estadia e alimentação.

Relativamente à demanda manifestada nas atas do Fórum Estadual do Acre, há que reconhecer que para atendê-la haveria a necessidade de mais investimentos financeiros. Essa situação pode ser ilustrada se levarmos em consideração, por exemplo, que 71,5% da clientela atendida pelo Parfor no Acre é composta por professor provisório. Contudo, não se pode perder de vista também, que para uma soberania compartilhada é necessário a relação de equilíbrio entre os pactuantes e a sua interdependência para gerir os conflitos, assim como contemplar a diversidade e a necessidade entre o local e o nacional, como argumenta Sena (2016).

Depreendemos, assim, que as principais funções do Fórum são elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico de cada estado, tendo por base o diagnóstico e a identificação das necessidades de formação das redes públicas de cada localidade, assim como os dados do censo escolar da educação básica. Cabe a este definir as prioridades e metas relacionadas à formação docente em cada estado, articulando ações, recursos e mobilizar esforços em parceria com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no estado.

O papel do Fórum de Apoio à Formação Docente do Acre Estadual – FORPROF funcionou como *lócus* de se pensar e tomar decisões referente a formação docente do estado, tendo um papel bem atuante especialmente nos primeiros anos de operacionalização da política, segundo dados da Ata (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE, 2014a). Ocupou um lugar de protagonismo nas decisões e encaminhamento das políticas voltadas para a formação de professores no estado do Acre.

Com a implementação do Parfor, foco da discussão em tela, foram abordadas questões desde o cronograma para execução das aulas nos diferentes municípios, como as dificuldades operacionais para a efetivação do mesmo, exercendo pelo menos neste momento, a corresponsabilidade no regime de colaboração, como possibilidade de efetivação do regime.

Desta forma, podemos inferir que a ideia de planejamento colaborativo é marcante na implementação do Fórum. A constituição dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente nos estados, distritos e municípios, em princípio, representaria a materialização da participação da sociedade civil na gestão administrativa da formação de professores com poder de decisão na produção de textos das políticas educacionais em suas localidades correspondentes. Tendo como finalidade organizar a formação inicial e continuada dos professores no âmbito de cada estado brasileiro.

Segundo Scaff (2006), essa preocupação com o planejamento educacional no Brasil é identificada a partir dos documentos legais: as Leis e Diretrizes e Base da educação n°4024/61, o Plano de Educação de 1962 e a Reforma Administrativa Decreto-Lei n°200 de 25/02/1967. Também é possível identificar em documentos mais recentes como a CF de 1988, em seu art. 29, fomenta a participação nas tomadas de decisões por meio do princípio da cooperação através dos movimentos sociais no planejamento municipal. Também em seus arts. 194, 198, 204, 206 e 227 destacam a participação direta na gestão administrativa da assistência social, administrativa e educacional. (LIMA, 2018).

Podemos deduzir que os Fóruns Permanentes de Educação têm um papel no planejamento educacional, fundamental na formulação e acompanhamento da política educacional. Se constitui como espaço da participação da sociedade civil em cada território nacional, sendo uma instância fundamental na “materialização do direito

constitucional da gestão democrática e reconhecimento da participação social como direito de todos e todas". (LIMA, 2018, p. 75).

Relativamente à demanda manifestada nas atas do Fórum Estadual do Acre, há que reconhecer que para atendê-la haveria a necessidade de mais investimentos financeiros. Contudo, não se pode perder de vista também, que para uma soberania compartilhada é necessário a relação de equilíbrio entre os pactuantes e a sua interdependência para gerir os conflitos, a diversidade e a necessidade entre o local e o nacional.

Ao analisar as Atas das reuniões do Fórum de Apoio à Formação Docente do Acre Estadual (FEPAD), verificamos que há uma consonância do que prescreve o Decreto nº6.755/2009 e o regimento interno. Enquanto durou, o Fórum funcionara como o principal espaço de discussão com as diferentes entidades no campo de formação de professores. Dentro das orientações subjacentes à política do Parfor, os Fóruns Estaduais ocupariam um lugar de protagonismo nas decisões e encaminhamento das políticas como possibilidade de efetivação do regime de colaboração. Na sua formulação original, a ideia dos fóruns tem a incumbência, junto aos municípios, de organizar e acompanhar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, uma forma organizada de planejamento. (ATA, 2014a).

Consideramos a relevância do papel do Fórum para o fortalecimento das políticas voltadas para o fortalecimento da formação docente, o poder de articulação e mobilização dada a este, para identificar através de diagnósticos a real necessidade local, uma vez que ter a autonomia de traçar metas e ações que venham a responder a essas especificidades de forma coletiva é um ganho para a educação de forma geral.

Portanto, podemos deduzir que é no âmbito dos Fóruns Estaduais de cada estado, que se materializa o regime de colaboração desde a criação da Política até a elaboração de programas e ações voltadas para formação de professores. São membros representantes com poder de voz nas decisões, membros gestores das três esferas administrativas: do MEC, da Secretaria Estadual de Educação, das secretarias municipais – por intermédio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) –, de seus respectivos conselhos estaduais e municipais de educação, das Instituições de Ensino Superior sediadas no estado, dos profissionais do magistério – indicado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em

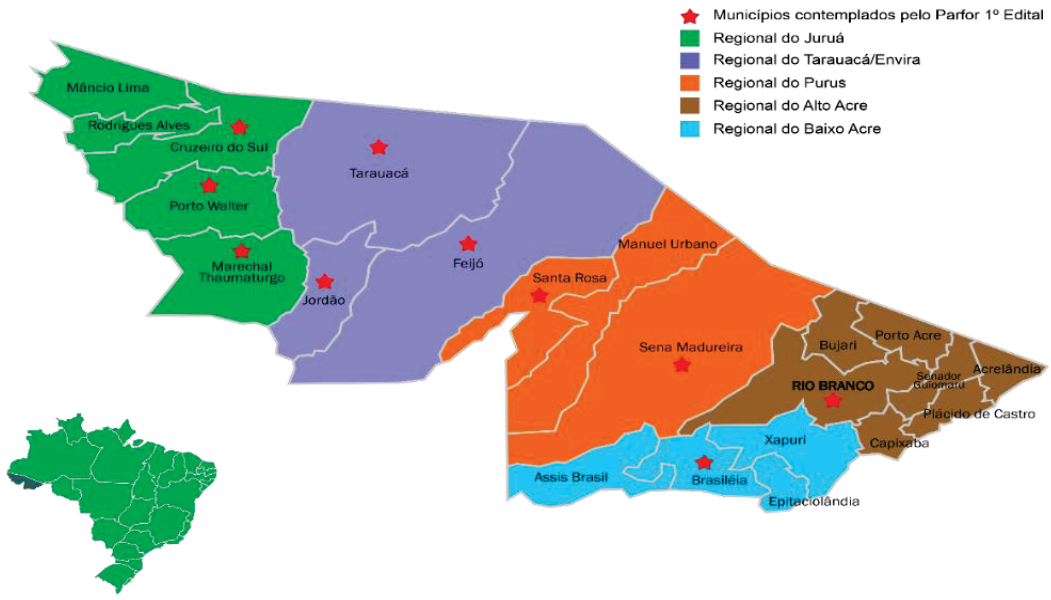
Educação (CNTE) – e, quando houver, do Fórum das Licenciaturas das Instituições Públicas de Ensino Superior (DAMASCENO, 2019).

Considerando o exposto, sobre a natureza, a composição e as atribuições dos Fóruns Estaduais, compreende-se que seu trabalho deve, também, ser voltado à discussão do sentido das diferentes ações e políticas implementadas para a formação desenvolvidas seja no âmbito local ou nacional, o comprometimento com as ações que vão ecoar na prática e os resultados na educação básica. Sendo o Parfor uma política de formação de professores, de caráter emergencial e temporalidade incerta, buscamos identificar suas contribuições ao papel da Ufac como principal executora na implementação de programas como o Parfor no estado do Acre.

A UFAC, por sua vez, oferece os cursos demandados e aprovados pelo Fórum desde que se atenda aos requisitos definidos pela Capes, e que se encarregue de fazer a mediação entre a oferta e a demanda. Essa demanda foi levada em consideração sem perder de vista o contexto de influência e de resultados que estão imbricados, como afirmam Ball e Mainardes (2011). Neste sentido, têm-se até aqui uma amostragem do contexto de produção do texto nacionalmente e em contexto local com um formato inicial do Programa na modalidade presencial no estado do Acre.

A figura 3 apresenta a distribuição das cidades atendidas pelo Parfor de acordo com as regionais quando da adesão da UFAC ao Parfor.

FIGURA 3 – Mapa do estado do Acre distribuído segundo as Regionais e a Oferta do Parfor 2012/2013



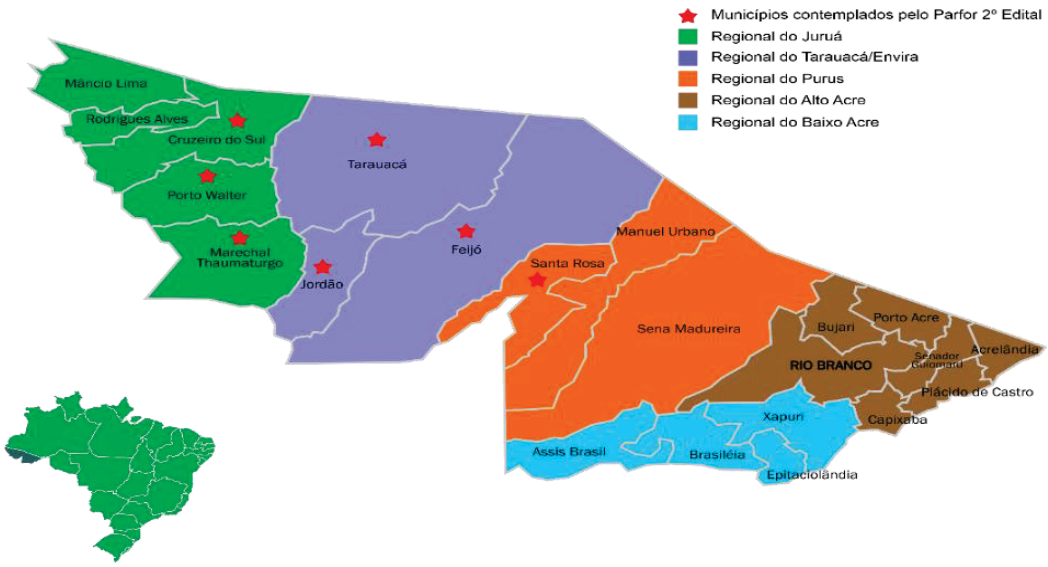
Fonte: Elaborado pela autora, segundo informações obtidas na Coordenação Institucional do Parfor/UFAC (2022).

Conforme dados apresentados, é possível verificar que o Parfor se fazia presente em todas as regionais do estado do Acre. Sendo a regional do Juruá e de Tarauacá e Envira com maior concentração de turmas, estando presente em três municípios consecutivos de cada regional. De acordo com dados repassados pela Coordenação Institucional do Parfor por ocasião da segunda edição do Programa no Estado, no ano de 2014, foram implantadas mais 08 (oito) turmas do Curso de Pedagogia nos municípios de Tarauacá e Feijó.

Observa-se que Tarauacá não havia sido contemplado com nenhuma turma quando da primeira edição do programa pelo fato de que a Secretaria Municipal de Educação não haver atendido ao que recomenda a CAPES. Essa adesão tornou-se possível pela articulação que posteriormente veio a ser feita pela Secretaria Municipal de Educação e a Coordenação Institucional do Parfor.

A figura 4 situa os municípios onde estão ocorrendo as formações das turmas especiais abertas pelo Edital 19/ 2018.

FIGURA 4 – Mapa do estado do Acre: localização dos municípios e a oferta do Parfor no Edital 19/2018



Fonte: Elaborado pela autora, segundo informações obtidas na Coordenação Institucional do Parfor/UFAC (2022)

Por esse edital, o Parfor/UFAC se fez presente em sete municípios: Cruzeiro do Sul, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Tarauacá, Jordão, Feijó e Santa Rosa do Purus. É no contexto amazônico dentro da extensão territorial do estado do Acre e com as múltiplas e diversas realidades do interior acreano que o Parfor passou a ser

implantado a partir do ano de 2013, o que impôs a necessidade de buscar retratar o contexto em que essa política se situa em contexto estadual.

Pode-se dizer, nessa direção, que os municípios do interior do estado e os professores atendidos pelo programa são usuários predominantemente professores da zona rural, ribeirinhos e indígenas, o que impõe, igualmente, a necessidade de compreender como ocorre a relação do texto da política, sua leitura, tradução e reelaboração a partir das peculiaridades vivenciadas por seus diferentes atores nas distintas realidades nas quais se materializa o Parfor sob a ação da UFAC.

Essas características únicas do estado do Acre implicam em reconhecer a complexidade geográfica, climática, logística, somada às forças ideológicas e políticas que em determinado momento histórico social permeia as decisões para a efetivação de qualquer programa, no caso o Parfor. A depender do contexto de influência, há a interferência na produção do texto e da sua prática, dados esses que podem ser identificados, como, exemplo, nas mudanças da execução da política em um município para outro (questões que serão abordadas mais à frente), nas ações que se diferenciam, corroborando, assim, o que afirma Ball (2011), que um ciclo interfere na produção e implementação de uma política.

Neste sentido, sabendo que as políticas são produzidas por e para diferentes atores, no tópico a seguir, busca-se situar quais são esses atores para a qual o Parfor se destina a partir dos dados coletados.

4.4.1 Caracterizando os sujeitos/atores da pesquisa

Os sujeitos contemplados nessa etapa da pesquisa são os 186 professores(as) egressos ou matriculados no Parfor na época da coleta de dados, de um Universo de 1218 alunos do programa.

De acordo com os dados coletados na pesquisa empírica, apresenta-se a seguir, o perfil dos professores em formação atendidos pelo Programa no período entre 2012 a 2021. Considera-se os dados de distribuição da frequência absoluta (n) e relativa (%) de variáveis, segundo características socioeconômicas, demográficas e formação.

Mesmo estando no período pandêmico, a distância geográfica e a dificuldade do acesso à tecnologia por parte dos participantes do Parfor, a pesquisa alcançou a

média de 22% dos egressos e 77,4% dos professores(as) matriculados, sendo que, para este último grupo, o acesso se tornou mais fácil, dado a coleta de dados via Plataforma virtual *Google Forms*. Por outro lado, como um número significativo desses professores residem e trabalham na zona rural, uma estratégia para coletar esses dados foi a aplicabilidade desse questionário no período das aulas, pois estes se concentram nas cidades polos, nos núcleos e escolas locais onde ocorre as aulas presenciais.

TABELA 10 – Vínculo dos (as) professores (as) participantes da pesquisa com relação ao Parfor (2021)

ALUNO DO PARFOR	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Egresso	42	22,6%
Matriculado	144	77,4%

Fonte: dados da pesquisa

Ao buscar a média de idade dos participantes tem-se o demonstrativo a seguir:

TABELA 11 – Faixa etária dos (as) professores (as) participantes da pesquisa (2021)

IDADE ENTRE	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
18 anos a 29 anos	82	44,1%
30 anos a 40 anos	85	45,7%
41 anos a 50 anos	17	9,1%
51 anos a 60 anos	2	1,1%
Mais de 60 anos	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 11 permite notar que a média de idade predominante no grupo de participantes do Parfor é entre 30 aos 40 anos, correspondendo a 45,7%, seguido pela faixa etária entre 18 aos 29 anos, o que corresponde a 44,1%.

Com relação ao gênero dos participantes do programa, buscamos saber qual o gênero predominante dos professores em formação, o que nos trouxe os seguintes dados autodeclarados conforme tabela a seguir:

TABELA 12 – Sexo dos(as) professores(as) participantes da pesquisa (2021)

GÊNERO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Masculino	68	36,6%
Feminino	118	63,4%

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à variável gênero, a pesquisa revelou que, dos professores em formação, o gênero feminino predomina no curso, indo ao encontro dos dados de pesquisas que identificam a docência como uma profissão majoritariamente feminina, como no levantamento feito por Gatti e Barreto (2009), na obra *Professores do Brasil: impasses e desafios*, a qual empregou como base empírica os dados do Exame Nacional de Cursos/ENADE de 2005, indicando que a feminização da docência no curso de formação docente no Brasil corresponde a 75,4%.

Para as autoras, estes dados não são novos, sendo identificados desde o século XIX, com a criação das primeiras escolas normais, para as quais houve uma convocação das mulheres para o magistério das primeiras letras. Contudo, mesmo ficando em segundo lugar, a representatividade masculina entre os participantes é bem representativa, correspondendo a 36,5% da totalidade do grupo pesquisado. O que se tem como hipótese é que, dado ao curso do Parfor ocorrer no interior do estado, a opção de um curso em uma universidade pública e gratuita para outros cursos torna-se restrita, indo ao encontro das possibilidades de trabalho, que na docência o leque é maior.

No caso da população indígena, como a UFAC tem um curso específico de licenciatura para essa população, identifica-se que, pelo fato das turmas do Parfor acontecerem nos polos próximos ou nas cidades vizinhas às comunidades indígenas, dentre os professores que já se formaram e os que estão em formação pelo Parfor, que há uma forte presença de professores (as) de origem indígena. Segundo dados levantados, de acordo com a matrícula, por exemplo, tem-se uma amostragem total entre os formados e em formação de 87 indígenas, o que corresponde a 7,14% da população matriculada. Dentre estes, tem-se povos de diferentes etnias como: Katukinas, Kaxinawá, Shanenawa e Hunikuire, com maior concentração nos municípios de Feijó, Tarauacá, Santa Rosa do Purus e Jordão, respectivamente.

A tabela a seguir demonstra de quais cursos os entrevistados são oriundos, no caso dos egressos ou matriculados, entre aqueles que estão cursando.

TABELA 13 – Curso de formação dos (as) professores (as) participantes da pesquisa (2021)

CURSO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Pedagogia	161	88,6%
Ciências Biológicas	0	0%
Geografia	1	0,5%
Letras Português	24	12,9%
História	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Segundo os dados levantados, têm-se a representatividade predominante de 88,6% dos alunos do curso de pedagogia, sendo este curso o de maior oferta de acordo com a demanda local, seguido por alunos de Letras Português, com 12,9%.

Eles são oriundos de diversos municípios como demonstra a tabela a seguir:

TABELA 14 – Município de origem dos (as) professores (as) participantes da pesquisa (2021)

MUNICÍPIO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Acrelândia	0	0%
Assis Brasil	0	0%
Brasiléia	0	0%
Bujari	0	0%
Capixaba	0	0%
Cruzeiro Do Sul	5	2,7%
Epitaciolândia	0	0%
Feijó	41	22%
Jordão	37	19,9%
Manoel Urbano	0	0%
Marechal Thaumaturgo	3	1,6%
Mâncio Lima	10	5,4%
Plácido De Castro	0	0%
Porto Acre	0	0%
Porto Walter	20	10,8%
Rio Branco	3	1,6%
Rodrigues Alves	8	4,3%
Santa Rosa Do Purus	10	5,4%
Sena Madureira	0	0%
Senador Guiomard	0	0%
Tarauacá	49	26,3%
Xapuri	0	0%

Fonte: dados da pesquisa

Segundo dados apresentados acima, têm-se uma representatividade dos participantes do programa com maior concentração dos alunos nos municípios na seguinte sequência: Tarauacá com 26,3%; Feijó com 22%; Jordão com 19%; Porto Walter com 10, 8%; os municípios de Santa Rosa e Mâncio Lima com a mesma proporcionalidade, com 5,4%; Rodrigues Alves 4,3%; Cruzeiro do Sul com 2,7% e Marechal Thaumaturgo e Rio Branco com 1,6%.

Ao buscar identificar a rede de ensino que os professores(as) que responderam à pesquisa atuavam, têm-se os seguintes dados:

TABELA 15 – Rede de Ensino em que atuam os (as) professores (as) participantes da pesquisa

REDE DE ENSINO QUE ATUA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Rede Estadual	47	25,3%
Rede Municipal	100	53,7%
Não Atua	39	21%

Fonte: dados da pesquisa

Percebe-se, considerando os dados, a predominância na atuação na rede municipal correspondendo à 53,7%, na rede estadual a proporcionalidade de 25,3% e um número significativo de participantes que não estão atuando na docência. Contudo, como não se tem os dados (talvez até por falha na metodologia na elaboração de instrumento da coleta de dados), não há como saber se, dentre estes professores, que não estão atuando, são professores já formados ou ainda em formação.

Os dados a seguir vão ao encontro da seguinte pergunta “Qual o tipo de vínculo empregatício?”, conforme tabela a seguir:

TABELA 16 – Tipo de vínculo Empregatício como Professor (a) dos (as) participantes da pesquisa (2021)

TIPO DE VÍNCULO EMPREGATÍCIO COMO PROFESSOR(A)	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Contrato Provisório	133	71,5%
Contrato Efetivo	19	10,2%
Não Atua	34	18,3%

Fonte: dados da pesquisa

Conforme dados da pesquisa, 71,5% dos professores (as) atuantes no Parfor têm contrato provisório, em contraponto aos 10,2% com contrato efetivo. Como os dados apresentam acima, muitos desses professores (as) já têm longos anos de

atuação na docência, contudo, sem a menor garantia de renovação de seu contrato ou garantia desde. A depender da gestão local de cada município, estes têm seus contratos renovados ou não.

Ao se buscar saber o tempo de atuação na docência têm-se um demonstrativo de:

TABELA 17 – Tempo de atuação como professor (a) dos (as) professores (as) participantes da pesquisa (2021)

TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR(A)	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Mais de 1 (um) ano	2	1,1%
1 a 4 anos	54	29%
5 a 8 anos	63	33,9%
9 a 12 anos	32	17,2%
13 a 16 anos	12	6,5%
17 a 20 anos	3	1,6%
Mais de 20 anos	1	0,5%
Não atua	19	10,2%

Fonte: dados da pesquisa.

A média de tempo de atuação profissional tem a predominância entre cinco e oito anos de atuação na docência, o que corresponde a 33,9%. Seguido por um outro grupo já mais distante que gira em torno de um a quatro anos de tempo na atuação docente.

Outro fato intrigante que chama atenção desses dados é o número alto de professores participantes do programa sem contrato, pois, segundo os dados coletados, é equivalente a 10,2% de professores que não estão atuando em sala de aula. O que demonstra que mesmo em formação, há incertezas em seus contratos de trabalho, dado que a cada ano as renovações são incertas, acentuando a precarização da profissão docente.

Os critérios de acesso ao quadro permanente de professores desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 é o concurso público de provas e títulos, embora ainda não se tenha a definição quanto ao nível de formação exigido, o que concorre para reiterar as análises de Gurgel e Júnior (2016), quando evidenciam que,

> entre os critérios de acesso ao quadro permanente, observa-se as regularidades e as singularidades entre os diversos planos em função das especificidades locais. Alguns planos apresentam a formação de nível médio, na modalidade normal, como a condição mínima de ingresso, outros exigem formação de nível superior e a apresentação do registro profissional. (GURGEL; JÚNIOR, 2016, p. 32-33).

Contudo, no caso específico do interior do Acre, sobretudo na zona rural, essas exigências do nível de formação ainda não são efetivas, apesar de já se terem professores formados nos municípios. Computa-se que um dos entraves se dá exatamente pela ausência de incentivos e de uma política que contribua para manter esse profissional residindo e atuando na sua localidade. O que acontece, muitas vezes, é que ao mudar de gestão local, muda-se também os critérios dessa seleção, desprezando assim os professores que já estão em formação e contratam outro professor também com nível médio, mas que ainda não está inserido no processo formativo ensejado pelo Parfor, por exemplo, gerando sempre necessidades adicionais de mais investimentos para formar docentes que seguem atuando a título precário nas redes de ensino com contratos provisórios.

Após uma breve apresentação do perfil dos participantes da pesquisa com vistas a situá-los no tempo e no espaço, a próxima seção busca identificar algumas das lições e desafios dessa experiência de formação em um contexto bem peculiar como o acreano que, embora resguarde traços muito comuns à média dos estados da Região Norte, apresenta realidades, experiências e vivências muito particulares entrecruzadas pelas condições socioeconômicas e geográficas locais, bem como por uma certa experiência da UFAC em conceber e realizar práticas de formação de professores voltadas a um tipo de público com características bem parecidas à clientela atendida pelo Parfor haja vista as ações de formação realizadas através do Programa de Interiorização da Graduação nas décadas de 1970, 1980 e 1990 e, mais recentemente, com a edição dos programas especiais de formação de professores aos quais foi feita referência anteriormente.

5 LIÇÕES E DESAFIOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO AMAZÔNICO: O PARFOR NO ACRE

Esta seção tem como objetivo analisar os desafios interpostos e as contribuições do Parfor como programa emergencial de formação de professores no estado do Acre, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, cujas evidências foram agrupadas em categorias e subcategorias para efeito de explicitação e análise. No caso dos sujeitos que participaram da pesquisa, esta se refere a: seis coordenadores do programa, sendo a representante da Capes que responde pela Coordenação Nacional do Programa, um Coordenador Institucional da UFAC e outras quatro coordenadoras locais, além dos 187 professores, parte deles egressos (40) e outra parte, professores em formação (147), cuja previsão de encerramento do percurso de formação destes será em abril de 2023.

Os dados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), conforme explicitado na introdução desta tese, a partir do conjunto de informações que constituem o *corpus* da pesquisa (resposta aos questionários e transcrição das entrevistas). A partir disso, procedeu-se com a pré-análise dos dados, analisando as falas, organizando-as e codificando-as a partir do conteúdo explícito nas respostas dos sujeitos.

Com a organização das falas, iniciou-se o processo de categorização, criando o sistema de categorias que são apresentadas em categorias temáticas que se destacam (na visão dos coordenadores): lições e desafios de uma experiência de formação e na implementação da política de colaboração entre os entes federados. A partir da análise do conteúdo das categorias, emergiram subcategorias, como: desafios e critérios (não) oficiais na seleção; espaço, a estrutura física e apoio pessoal para manutenção; apoio financeiro, uma bolsa para alunos em formação.

Na perspectiva dos professores egressos e em formação, emergiram as categorias: desafios e dificuldades na implementação do Parfor; contribuições do Parfor e as subcategorias: desafios e acesso para as cidades; espaço, estrutura física, apoio financeiro; carga horária condensada, apoio financeiro (bolsa); alagações e a Pandemia; contribuições do Parfor no aspecto pessoal, formação profissional e com a comunidade.

Importante considerar no caso da análise em questão que na triangulação de dados, conforme observaram Ball e Mainardes (2011, p. 47), não se pode perder de vista “os tipos de pessoas e “vozes” que habitam a análise dos textos políticos [...] conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos da política”. Nesse sentido, parte-se da compreensão de que a política passa por processos de interpretação e tradução no contexto da prática, entre as adversidades locais e as vivenciais reais dos sujeitos envolvidos, consideradas as condições locais, contextuais e as relações que deles subjazem.

Nessa perspectiva, a seção está organizada em duas subseções. Na primeira, busca-se identificar e problematizar os entraves e desafios no processo de implantação do programa, em contexto amazônico/acreano, na intersecção com as normas legais que regem tal política, o papel dos entes federados para sua execução e as próprias características do local entrecruzadas pelas adversidades geográficas, físicas e estruturais nos quais são alocadas as atividades formativas no Parfor no estado do Acre.

Assim, propõe-se a discussão a partir de categorias e subcategorias as quais são cotejadas por elementos extraídos das falas dos sujeitos da pesquisa conforme se apontou antes. Importante destacar que, além da Coordenação Nacional e da Coordenação Institucional da UFAC, as outras coordenadoras participantes da pesquisa são duas professoras efetivas da UFAC que trabalham no Campus Floresta da UFAC no município de Cruzeiro do Sul, enquanto que as outras duas, respectivamente atuantes nos núcleos da UFAC em Tarauacá e Feijó, são servidoras da rede pública estadual de ensino cedidas à UFAC através de Convênio e do Termo de Cooperação Técnica.

Em prosseguimento, a discursiva da segunda subseção procura identificar as percepções dos sujeitos, a partir das respostas dadas ao questionário semiestruturado aplicado a egressos e alunos das turmas do Parfor no Acre, o olhar dos sujeitos para os quais se destina a política emergencial de formação de professores. Aqui procura-se retratar, a partir das respostas, os desafios, as dificuldades e as contribuições do Parfor para sua vida pessoal, profissional e as contribuições sociais do Programa de acordo com suas visões.

5.1 LIÇÕES E DESAFIOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO: O OLHAR DOS SUJEITOS FRENTE A REALIDADE E O CONTEXTO ACREANO

Nesta subseção discute-se alguns dos achados extraídos da entrevista semiestruturada realizada com o primeiro grupo de sujeitos da pesquisa, qual seja, os (as) coordenadores(as) que atuam em diferentes níveis ou que podem ser vistos como representantes dos entes federados na gestão e desenvolvimento das ações que dão corpo ao Parfor.

Inicialmente, pode-se aferir que, a partir das análises das entrevistas, foram identificados fatores que se sobressaem como dificuldades, entraves e desafios no processo de implantação do Parfor no estado do Acre. Cabe enfatizar que, mesmo o programa dispondo de um Manual Operativo, esse instrumento no processo de operacionalização da ação não se constitui em uma garantia cabal de sua efetivação nos termos da proposta expressa no referido documento, pois, além de ficar ao sabor das interpretações dos diferentes atores envolvidos, impõem-se, ainda, as questões referentes à diversidade de cada localidade com suas características e especificidades.

O trato e a ingerência política de alguns gestores públicos, agravadas pela pouca condição assegurada aos professores cursistas em formação, contribui para já se antecipar a uma constatação de ordem prática, qual seja, a relação entre o texto prescrito e sua interpretação na prática, como apresenta-se a seguir.

5.1.1 Desafios e critérios (não) oficiais na seleção e ingresso no Parfor no Acre

Com a adesão ao Parfor cada estado, município e o Distrito Federal, assumem o compromisso de seguir as disposições constantes no Manual Operativo proposto pela Capes para ancorar a funcionalidade do Programa. Em linhas gerais, esse documento se configura como uma espécie de “guia prático” no qual constam as responsabilidades de todos os entes e o passo a passo para a execução do programa, ficando explícito em seu escopo que o regime de colaboração se apresenta como pedra angular na divisão de responsabilidades, conforme consta no Decreto nº6.755 de 2009 e na Portaria Normativa nº09 de 30 de junho de 2009.

Assevera-se, assim, que dada a natureza dos cursos e turmas especiais abertas pelo Parfor, essas devem ser voltadas exclusivamente aos professores em exercício nas redes públicas de ensino, com o devido aporte financeiro da Capes para custeio. A IES formadora, juntamente com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, tem a prerrogativa de organizarem processos seletivos diferenciados para o acesso dos docentes da educação básica ao Ensino Superior. (DAMASCENO, 2019).

Com base nos dados oriundos das entrevistas com os (as) coordenadores(as) foi possível identificar alguns dos desafios que se apresentam no processo de seleção dos professores para habilitarem-se às vagas do Parfor, que é o processo de pré-inscrição no programa via plataforma, conforme dispõe a Portaria Normativa (2009).

Essa questão foi bastante enfatizada por CIPU 02, pois, em sua opinião, é fundamental que, do ponto de vista político e administrativo, leva-se em consideração a prerrogativa dos dados do candidato constar no Educacenso e possuir cadastro na extinta Plataforma Freire. O trecho a seguir ilustra a situação:

> [...] na verdade a seleção dos professores se dá mediante os dados que constavam na época do censo dos professores o “educacenso” e na Plataforma Freire, os sistemas estaduais e municipais de educação cadastraram, portanto os professores que não tinham formação superior ou que tinha formação superior, mas que atuavam em uma área distinta da sua formação mediante isso eram abertas as inscrições na Plataforma Freire. Estes professores cujos dados constavam no educacenso iam lá e fazer um cadastro posteriormente a esse cadastro, as secretarias convalidaram, portanto, as pré-inscrições dos professores. (CIPU 02).

Sendo condição para participação da seleção o fato de o nome constar na Plataforma, o passo seguinte consiste em as secretarias comprovarem e validarem as pré-inscrições seguindo as orientações da Normativa. Contudo, o CIPU 02 chama atenção para uma situação identificada em alguns municípios acreanos quando aponta uma dissonância da conferência final das listas dos alunos(as) a considerar muitos pré-inscritos convalidados para seleção não atenderem as prescrições estabelecidas na Portaria Normativa:

> Então, quando assumimos a coordenação do Parfor para implementar aqui no Acre no final de 2012 e início de 2013, na verdade esses professores e professoras que compuseram as primeiras turmas com a oferta já estavam todos com os dados da sua expressa inscrições convalidadas. As informações vieram para nós então, nós começamos a checar essas

> informações para verificar junto às redes públicas de ensino, foi quando começou aparecer alguns problemas porque tinha algumas situações que o professor estava com todos os dados na Plataforma Freire, com a inscrição feita e de que ele era alguém que não tinha formação, foi quando chegou na hora de convalidar as pré-inscrição, porque quem faz isso é as secretarias estaduais e algumas secretarias municipais, os secretários invalidam ou não, e como validaram alguns nomes em algumas listas isso acabou gerando um primeiro problema para nós. (Coordenador 01).

Sendo assim, sabe-se que não é possível realizar a seleção de professores de modo aleatório, mesmo por interesses ou por determinados tipos de procedimentos que bem podem ser considerados escusos e divergentes dos interesses próprios da administração pública, haja vista que os gestores, independente do cargo que ocupam na estrutura hierárquica das secretarias de educação, chamaram para si o "direito" de transgredir orientações que beneficia uns em detrimento de outros, ou seja, não poderiam ser admitidos outros critérios que não fossem os que já constam definidos nas normativas que sustentam o programa.

Essa questão fica mais bem esclarecida no relato de CIPU 02:

> [...] a secretaria entendia que a lista poderia ser alterada e nós, na medida que tomamos conhecimento da situação conforme as normas do Manual Operativo do Parfor, fomos conversar com aquelas secretárias dizendo que ou eram aqueles professores que eles haviam informado e os dados estavam no educacenso com as suas pré-inscrições convalidadas ou não seriam nenhum[...] porque eles não podiam naquela altura do campeonato indicar novos professores até porque tinha um filtro que era feito a partir da informação do senso. E aí também a gente identificou uma outra situação, é que determinados profissionais que foram selecionados e que foram cadastrados no senso como função de docente não tendo formação na implementação do curso, nós viemos a constatar que na verdade eram pessoa que exerciam funções administrativas, [...] alguém que era docente foi cadastrado como não docente não podendo fazer o curso e alguém que não era docente foi cadastrado como docente pode fazer o curso e essa situação ficou mais evidente ainda depois que nós começamos a interagir com as turmas [...].(Fala do CIPU 02, **grifo nosso**).

A partir dos excertos apresentados anteriormente, é possível inferir que há, de certo modo, o uso do poder de forma indiscriminada por parte de alguns gestores públicos, secretários(as) de educação como parte de seus (re)arranjos políticos tão comuns na forma de proceder com o trato da coisa pública em alguns municípios do interior do Acre.

No caso em questão, se trata de um flagrante violação da lei, transgressão ou descumprimento dos critérios de seleção na medida em que os professores que atuavam na docência foram excluídos do processo em detrimento de outras pessoas

que, embora exercessem atividade profissional na rede municipal de ensino, ocupavam cargo administrativo. Portanto, passando longe do ambiente da sala de aula e do exercício da docência, o que confronta com o que está prescrito no art. 4 incisos 1º e 2º BRASIL (2009),

> 1º os profissionais do magistério interessados em participar dos cursos deverão efetuar sua inscrição através da "Plataforma Freire", indicando o curso pretendido e a Secretaria de Educação que se encontra vinculado.
> 2o As Secretarias dos Municípios, Estados e Distrito Federal deverão analisar as pré-inscrições efetuadas através da "Plataforma Freire" e validar aquelas que correspondam às necessidades das respectivas redes, de acordo com o plano de ação elaborado. (BRASILe, 2009, p. 02)

Considerando as exigências expressas no documento, pode-se inferir que é papel das secretarias no processo seletivo assumir a responsabilidade pela condução de convalidar ou não as pré-inscrições em estreito cumprimento às normas e critérios estabelecidos na normativa. Desta forma, não é de se estranhar a partir da releitura do documento que esse tipo de insurgência causou transtornos administrativos, políticos e formativos a despeito das questões manifestadas na fala do CIPT 02, especialmente no que tange à exclusão dos professores(as) que estavam atuando em sala na educação básica e, portanto, aptos a atender a todos os critérios, mas, diferentemente disso, foram excluídos e preteridos no processo seletivo, perdendo a oportunidade de virem a realizar sua formação superior como direito.

Concordando com Muller e Surel (2002), ao discutirem o papel da política como interpretação do mundo, chamam atenção para o fato de que as regras de uma política não são somente ligadas às estratégias, rotinas e formas organizacionais, operacionais e tecnológicas em torno das quais as políticas são construídas. Elas vão além, alcançando crenças, culturas e saberes nos quais os sujeitos estão inseridos. Portanto, "se as instituições são um fator de ordem, elas contribuem igualmente para *colocar em forma o sentido* que os atores dão à sua ação". (MULLER; SUREL, 2002, p. 40).

Neste sentido, pode-se ressaltar que as instituições como as Secretarias de Educação Estadual e/ou Municipais, têm um papel essencial para dar forma, sentidos e contribuições na efetivação de uma política como o Parfor, apoiando-se e criando formas para instituir práticas inspiradas no regime de colaboração entre os entes federados para as quais podem contribuir no sentido de potencializarem a ação sem perderem de vista seu papel, sua inserção e compromisso com a mudanças da

realidade local, priorizando o atendimento do verdadeiro público alvo da ação nesse programa que são os professores em efetivo exercício na educação básica nas distintas e diferentes realidades existentes em um contexto tão desigual como se configura a realidade social dos municípios do interior do estado do Acre no que se refere ao uso dos serviços e funções do Estado brasileiro.

Outro desafio que se apresenta nas falas dos(as) coordenadores (as) referente ao momento da pré-inscrição e seleção para ingresso quando da adesão da UFAC ao Parfor em 2012, diz respeito às dificuldades de acesso às informação e ao uso de equipamentos tecnológicos necessários para proceder com a pré-inscrição via plataforma digital, pois, pelas distâncias geográficas onde residem e se localizam muitos professores (as), como em zonas rurais ou em áreas de difícil acesso, enfrentam igualmente dificuldades em acessarem a internet conforme se apresenta a seguir:

> [...] a grande maioria dos professores provisórios, trabalhando na zona rural e "ribeirinha" daqui mesmo do Vale do Juruá[...]se não me falha a memória de 2012, e as secretarias municipais de cada município, tanto de Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Rodrigues Alves, Mâncio Lima e Cruzeiro do Sul, que compõem esses cinco municípios do Juruá, cada secretaria municipal de educação e secretaria de Estado selecionou os seus professores que estavam nesse cadastro do "educacenso". Mas muitos deles moravam muito longe, sem acesso a informação e muito menos acesso à internet. (ECPCZ 03, **grifo nosso**).

A mesma situação em relação às dificuldades de acesso tecnológico também foi encontrada no relato da Coordenadora do Município de Tarauacá, quando afirma que, muitas vezes, foi preciso intervir junto à Secretaria Municipal de Educação ou junto da Coordenação do Núcleo da Secretaria de Estado de Educação para ajudar aos professores no entendimento do edital e/ou para fazer suas pré-inscrições conforme se ilustra:

> Olha a dificuldade muito comentada aqui em Tarauacá na época, foi sobre a tecnologia porque muitas pessoas não davam conta de se cadastrarem, diariamente eles ficavam procurando informações, porque eles não davam conta da tecnologia em si e às vezes nos procuravam, só que às vezes a gente também não tinha como ajudar, porque essa questão da Plataforma Freire era aberta só pra eles na secretaria, daí a gente encaminhava para as secretarias, eu entrei em contato com um desses secretários, a moça que trabalha lá e eles acabaram dando toda a assistência também, explicando pra eles e fazendo todo trabalho pra eles. (Fala CPTK 05).

Para uma melhor compreensão acerca dessas dificuldades, é imperioso não perder de vista as peculiaridades do estado do Acre, como os seus municípios distantes geograficamente, a grande extensão territorial, a baixa densidade populacional e o difícil acesso a considerar que a maioria das estradas são de barro, sem tráfego de carro, com os rios tornando-se os principais meios de transportes para a população da zona rural e ribeirinha. (SOUZA, 2002; RAMOS, 2015). Assim, muitos professores, candidatos em potencial às turmas do Parfor nas diferentes participações da UFAC com oferta de turmas e cursos pelo programa desde 2012, residem na zona rural, em áreas ribeirinhas, em seringais, às margens de estradas vicinais ou em “colocações” para as quais a comunicação acontece mais eficientemente.

Nesse contexto, o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ocorria e ainda ocorre, quase sempre, de maneira precária e, consequentemente, gera quase sempre a necessidade de a gestão local criar estratégias de divulgação e assessoria aos professores com vistas a cumprir com o seu papel de “orientar os profissionais de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula”. (MANUAL OPERATIVO PARFOR, p. 03, 2009). Pode-se dizer que essa questão responde, em parte, pelo fato de alguns professores que já atuavam em sala de aula não terem sido contemplados a participar de nenhuma das seletivas para ingresso nas turmas especiais do Parfor no Acre.

Depreende-se das falas dos(as) coordenadores(as) locais que um outro desafio apresentado está relacionado à questão do espaço físico e da estrutura administrativa para a alocação das turmas, principalmente nos municípios onde a UFAC não dispõe de estrutura própria, ficando a mercê da concessão temporária de algum espaço por alguma das secretarias de educação envolvidas, conforme será apresentado na sequência.

5.1.2 Estrutura física, administrativa e de pessoal de apoio para acomodação das turmas: a difícil prática de colaboração

Outro desafio enfrentado no início da implementação relatado pelo grupo de coordenadores(as) diz respeito às dificuldades de encontrar e de dispor espaço físico para acomodar as turmas em formação em alguns municípios. É pertinente reiterar

que dentro da política de colaboração essa função fica sob a responsabilidade dos estados e municípios, por meio de suas respectivas secretarias de educação. Nesse aspecto em particular, concorda-se com Araújo (2010, p. 231), quando afirma que "para a efetivação do direito à educação, é imprescindível a existência do Estado e de instituições que viabilizem a escolarização da população".

Nesta busca de viabilização de condições para a implantação das turmas e realização da formação dos professores pelo Parfor, a UFAC vem exercendo um papel preponderante através de sua Coordenação Institucional, a considerar que a IES se faz presente em todos os municípios no intuito de organizar toda logística dos espaços para os encontros presenciais e manter o diálogo com os demais parceiros, como pode-se conferir no trecho a seguir:

> [...] na direção de buscar solução para que nos municípios onde não temos os espaços físicos as secretarias principalmente a secretaria estadual e é desse o espaço onde a turma ou as turmas deveriam funcionar. Nós ofertamos em Rio Branco, turmas que atendem o município de Senador Guiomard, Plácido de Castro e Capixaba que são municípios relativamente próximos um do outro e relativamente próximos à Rio Branco. Na discussão com os parceiros, com as secretarias municipais na época e com as coordenações de educação, nenhum desses municípios dispunha de um espaço para abrigar as duas turmas de pedagogia que nós tivemos lá. E, numa conversa com eles, eu fiz a seguinte proposta: vocês criem uma condição de transporte para os alunos e eu consigo um espaço físico na Universidade pra eles estudarem[..] com a vantagem de que quem indo pra Universidade, essa clientela essa turma vai poder dispôs de toda estrutura, de todo um serviço que a Universidade oferece. Isso acabou sendo viabilizado, não deu problema nenhum durante os quatro anos dos cursos, as três prefeituras se ajudavam colaborativamente na manutenção do transporte e os alunos que eram de Plácido, Senador Guiomard e de Capixaba estudavam aqui em Rio Branco, vinham ficavam a semana inteira aqui em Rio Branco, tinha vez que o ônibus retornava pros municípios, tinha semana que o ônibus já ficava aqui e só retornava no final de semana, no sábado depois da aula do dia. (Fala CIPU 02)

Está problemática foi identificada como pauta de discussão no registro da Ata da 1ª Reunião Ordinária do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Acre – FEPAD AC, do dia 16 de janeiro de 2016 (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE, 2016a). No registro identifica-se a fala do coordenador institucional conforme podemos conferir a seguir:

> [...] a primeira é a turma de Pedagogia formada por professores dos municípios de Capixaba, Plácido de Castro e Senador Guiomard, a princípio iniciamos com (02) duas turmas, que resultou em apenas (01) uma turma, pela dificuldade em se ter um espaço que fosse destinado para funcionar uma sala de aula, essas aulas não ocorrem em nenhum desses municípios, vindo

> a funcionar em Rio Branco, os professores vêm pra cá, estudam durante toda a semana e retornam para os seus municípios nos finais de semana. Outra situação atípica é com relação à turma de Pedagogia do PARFOR de Rio Branco, turma essa mantida e funcionando regularmente, juntamente com os semestres letivo da instituição. Essa turma tinha (36) trinta e seis alunos matriculados, iniciamos as aulas com (16) dezesseis alunos, hoje apenas (09) nove alunos frequentam as aulas, a informação que temos da Capes é de que ao mesmo chegando ao término do curso com essa quantidade ou menos, esses alunos têm o direito de concluir a graduação. (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE, 2016a).

O registro representa as dificuldades e desafios encontrados pela gestão institucional com relação a logística para que as aulas se efetivassem sem prejuízos, na parceria com os demais entes federados dos respectivos municípios. Mas no registro também se identifica uma outra problemática, originária como efeito cascata, que é a desistência dos alunos dos cursos, como podemos conferir no registro a seguir:

> O que nos tem preocupado de fato é o alto índice de evasão, na próxima reunião do Fórum irei trazer um relatório demonstrando numericamente com quantos alunos começamos e qual o percentual de diferença que temos hoje, curso por curso. Identificamos claramente que a maior parte da evasão que temos em todos os municípios não é gerada por dificuldades de acompanhamento das atividades realizadas nos cursos, grande parte dessas evasões ocorre pela falta de condições materiais dos nossos alunos matriculados nos cursos, oitenta por cento da clientela que faz sua inscrição no PARFOR são de professores da zona rural com contratos provisórios que ao término de cada ano letivo são dispensados de seus vínculos trabalhistas, a cada início de ano, os mesmos vem para a sede dos municípios para dar continuidade aos seus estudos. (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE, 2016b).

Para os cursistas que permaneceram no programa neste acordo, indo da sua cidade para a capital, tem algumas vantagens, pois, o fato desses professores(as) em formação estarem na sede da UFAC viabiliza a possibilidade deles utilizarem as mesmas condições oferecidas pela Instituição aos demais alunos (as) como, por exemplo: acesso à biblioteca, às refeições, café da manhã, almoço e jantar, infraestrutura e serviço de internet, além do contato e convivência no ambiente da universidade.

A questão estrutural também é um problema identificado nos dados referentes a oferta do Parfor no Vale do Juruá, pois, segundo a Coordenadora na época (2012), as dificuldades em alguns municípios eram maiores que em outros. Em Cruzeiro do Sul estavam compostas as turmas dos municípios com a clientela de Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves e Mâncio Lima, as quais funcionam em espaços da UFAC enquanto

que em Marechal Thaumaturgo e Porto Walter depende-se da seção de outros ambientes.

> [...] aqui no vale do Juruá a gente tinha um polo em Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves e Mâncio Lima[...] Então, com algumas prefeituras no início a gente teve problemas porque ela não dava muita atenção para aquilo que a gente pedia em termos de espaço! Então a gente teve problemas de espaço onde funcionava a aula lá em Marechal Thaumaturgo, porque a logística lá no início não era tão boa. Então os alunos estavam estudando num prédio que é do Estado, depois eles tiraram os alunos lá desse espaço e a gente ficou peregrinando "aqui, pra acolá", às vezes sem ter condições de trabalho mesmo. Mas, é assim, a gente trabalha com a realidade de cada município, se você acha que na capital têm problemas? Você triplica determinados problemas, principalmente de espaço no interior [...](Fala ECPCZ 03).

A fala da coordenadora apresenta a dificuldade de conseguir um espaço adequado para os encontros em diferentes municípios do Vale do Juruá. Dentre estes, o município Marechal Thaumaturgo é citado como a cidade que os cursos do Parfor mudaram de endereço no decorrer do percurso de formação. Em contrapartida, em outros municípios, a estrutura é mais adequada, sobretudo no Campus Floresta da UFAC, em Cruzeiro do Sul, onde os cursistas dispõem de restaurante universitário, biblioteca, salas climatizadas etc:

> [...] o Parfor na Ufac não tem no interior um espaço adequado, mesmo aqui em Cruzeiro do Sul quando a gente pega férias do curso regular as aulas acontecem lá na Ufac, que atende esse público regular, em Rodrigues Alves a gente tem R.U (Restaurante Universitário), biblioteca, tem sala de aula com ar-condicionado mas quando lá em 2013 a gente não tinha não, ficava atrás de espaço nas escolas do município, do Estado, espaço emprestado do Ifac a gente conseguiu improvisar, as meninas do estado que estavam atendendo ali sempre foram muito receptivas, nos acompanhavam na buscar desses espaços para que as aulas acontecessem. (Fala ECPCZ 03).

Contudo, na atualidade, há uma parceria entre a UFAC e as secretarias municipais para dar o suporte com o transporte dos professores das suas localidades para o local de aula:

> [...] então o transporte são as secretarias municipais que oferecem, certo porque que aqui a maioria dos professores que são os alunos atendidos pelo Parfor eles moram em lugares bem distantes dos centros urbanos de Cruzeiro do Sul então as secretarias municipais oferecem o transporte até o Rondon quando eles estão no Rondon ou então no Campus floresta, então eles trazem no início da manhã pra que eles estejam 7 horas da manhã né no local das aulas e no final do dia eles levam de volta pra casa , isso aqui em Cruzeiro do Sul, nos municípios de Marechal Thaumaturgo e em Porto Walter é os...as secretarias municipais vão e trazem eles lá das suas comunidades das comunidades ribeirinhas em sua maioria né é aí eles são

> transportados até aqui o município, até onde eu sei né e como lá são municípios menores eles vão para as escolas onde acontecem as aulas né. (CPCZ 04).

Com base nos elementos apresentados, é possível identificar no percurso alguns dos entraves e desafios que se interpuseram na implantação da Parfor em uma unidade da federação com uma realidade tão singular e, ao mesmo tempo, tão adversa como a acreana. Por certo, essas questões não se prendem apenas a dimensão política. É possível identificar a busca de sintonia cooperativa entre os entes federados com vistas ao desenvolvimento do programa, o que implica uma confiança e o regime de colaboração entre os parceiros na consecução da ação.

Mesmo com essa definição já prevista no art. 211 da CF/1988, o Estado prescreve, mas é nas gestões de cada ente federado, que essa política ganha maior ou menor grau e funcionalidade dado a condições específicas de cada região. No caso da cooperação relativa ao Parfor, o comprometimento dos gestores nas esferas estadual e/ou municipal coloca-se como imprescindível para efetivação dessa política. Neste sentido, a fala da coordenadora expressa esse desafio também por parte do Estado, quando diz:

> [...] a gente sabe que na CAPES enquanto planejador de políticas tem um limite de atuação, e ela acontece mesmo é ali no estado e no município e na universidade e é ali que a política se faz, e vai criando configurações que às vezes a gente não espera, então o nosso papel sempre foi de observar esses caminhos que a política e que o programa estava trilhando e fazendo as adequações de regulamento dentro das possibilidades orçamentárias e políticas, mas um desafio muito grande sempre foi desde o início essa articulação mesmo entre os entes, uma maior responsabilização das secretarias de educação, das prefeituras com a formação desses profissionais[...] [grifo nosso]. (Fala CCP 01).

Não há dúvidas de que só a normatização de uma lei seja capaz de instaurar a política de colaboração solidária mútua entre os entes federados. É preciso, que o outro lado parceiro, se sinta também parte responsável pela efetivação dessa política. Não se pode perder de vista o papel do Estado, é claro, como provedor dessa política, mas não se pode perder de vista igualmente, que ela tem suas limitações na prática.

Como afirma Arretche (2001),

> [...] supor que um programa público possa ser implementado inteiramente de acordo com o desenho e os meios previstos por seus formuladores também implicará uma conclusão negativa acerca de seu desempenho, porque é praticamente impossível que isto ocorra. Em outras palavras, na gestão de

> programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução de tais concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores. (ARRETCHE, 2001, p. 45).

Diante das questões abordadas, pode-se ponderar sobre se os objetivos e estratégias de um programa de fato refletem as decisões de uma autoridade ou do grupo que o formulou, pois o desafio constante é fazer com que essa política seja materializada na prática de maneira mais próxima possível do seu texto, o que, para tanto, impõe-se a comunhão de ideias e de divisões de tarefas ora mais significativa, ora menos significativa, entre os pares que assumirem a corresponsabilidade das atribuições que lhes competem como uma ação fundamental.

Dentro desse arranjo de colaboração entre os pares, segundo CIPU 02, a coordenação conseguiu em alguns municípios a liberação de servidores para as ações administrativas, conforme tópico 3.1.1 “Da participação dos Municípios” Manual Operacional do Parfor (2009) que prescreveu a responsabilidade do município em indicar um servidor do seu quadro de pessoal para articular as ações do programa em cada município. Assim, em alguns municípios, essa parceria ocorreu como afirma o CPT 05: “Eu sou servidora do estado e da prefeitura, daí eu fui lotada aqui para atender ao programa, nos três turnos, quando funcionava os três turnos".

Desse modo, as secretarias estaduais e municipais disponibilizaram servidores que ficavam lotados, principalmente naqueles municípios onde a universidade não tem espaço físico, os chamados Núcleos da UFAC. Nesses espaços, os servidores cedidos através de convênios integravam a gestão administrativa do programa, pois as questões afetas à execução são geridas e tratadas diretamente em articulação com a Coordenação Institucional na UFAC.

Em municípios que não conseguem uma pessoa diretamente disponível para atuar na esfera administrativa, o contato é feito com um representante da secretaria estadual, conforme ilustra a fala de CIPU 02.

> Em todos os municípios a Secretaria Estadual tem o que eles chamam de coordenação de educação, que é uma espécie de um subsecretário, é a pessoal que coordena as ações da rede estadual naquele município e também com as secretarias municipais. Então, nossos dois contratos são com representantes da coordenação de educação e com a representação da secretaria municipal que em alguns municípios eles colocam uma pessoa que no âmbito interno da Secretária municipal estadual, acompanha o Parfor. (CIPU 02).

Contudo, ter um representante responsável para responder pelo programa com as questões administrativas no município não é garantia de mais pessoas para dar o suporte ao andamento das atividades no que se refere à manutenção. A falta de pessoas para dar o suporte na manutenção da limpeza e vigilância do prédio, bem como dos materiais de insumos por parte da prefeitura local, também foram fatores problemáticos que se destacaram nas falas das coordenadoras, como, por exemplo:

> Um dos principais problemas enfrentados foi em relação a disponibilidade de pessoal de apoio e de alguns materiais, muitas vezes faltou material de limpeza, faltou material didático (pincel para professores, papel para os alunos fazerem trabalhos). Faltou funcionário até para garantir o funcionamento da instituição. Assim também como faltou funcionários que dessem conta dessas atividades uma vez que o município não garante e nem disponibilizou funcionários suficientes para fazer o atendimento tanto aos sábados quanto ao período noturno. Assim os poucos disponibilizados têm que trabalhar dobrado e não receberam a remuneração adequada para isso[...] a UFAC ajuda no que pode mandar material de limpeza, mas não pode contratar um vigia, esse é papel da prefeitura. (Fala CP FJ 06).

Essa fala bem pode representar o sentido da ausência do papel ou da ação da prefeitura local quando não se responsabiliza junto às IES para “garantir as condições necessárias para garantir a participação dos profissionais no curso” (PORTARIA NORMATIVA DO PARFOR, 2009, p. 3), violando o acordo firmado assinado junto à IES. Estas questões são relevantes, pois a ausência delas causa transtornos à plena efetivação do programa, uma vez que não basta ter apenas os professores em formação em um espaço arranjado, sendo necessário dar suporte técnico, como o pessoal de apoio administrativo para a manutenção do prédio, da limpeza e conservação do mobiliário e dos equipamentos disponíveis, tais como os aparatos tecnológicos como computadores, data show, extensões elétricas, pincéis, apagadores, dentre outros.

Portanto, infere-se que os dados apresentados concorrem para demonstrar a fragilidade na política de colaboração entre os entes federados no estado do Acre no que se refere, principalmente, à contrapartida das prefeituras no cumprimento daquilo que prescreve o Decreto nº6755 de 2009 e no tópico 3 do Manual Operativo do Parfor, 2009.

As dificuldades de não cumprimento daquilo que foi pactuado também foi evidenciado no estudo realizado por Souza (2018) ao analisar o regime de colaboração no estado do Pará para a efetivação da política do Parfor, pois, segundo a autora,

> [...] os desafios que se apresentam para a efetivação da política nacional de formação de professores, entende-se que o regime de colaboração, apesar de compor o texto legal para a garantia para a formação de professores, se apresenta de forma fragilizada e contraditória, uma vez que necessita de regulamentação para sua viabilidade de fato. Portanto, reafirma-se o fortalecimento do regime de colaboração em que os entes federados estejam articulados na execução das políticas de formação docente. Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são responsabilizados por efetivar o regime de colaboração e dar cumprimento aos objetivos da política de formação docente. (SOUZA, 2018, p. 161-162).

Para Souza (2018), os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente ocupam um papel central para esse fortalecimento do regime de colaboração. No estado do Acre, o Fórum também tem um relevante papel logo no início da implementação do Parfor (como já discutido na seção anterior), nos encaminhamentos das políticas voltadas para formação de professores no estado, inclusive o Parfor. Contudo, na atualidade, está desativado com poucas expectativas de retorno diante do cenário político atual.

Apesar dessa fragilidade na colaboração entre os entes federados, em maior ou menor grau na implementação do Parfor no estado do Acre, as primeiras turmas foram acomodadas e as subsequentes já não tiveram problemas para dar continuidade ao programa. Nesse sentido há de se destacar o papel protagonista e relevante da ação da UFAC nos diferentes momentos do programa e na mediação de todas as ações subjacentes a ele às vésperas de se completar uma década de Parfor no Acre.

Outras categorias que emergiram nas falas dos participantes da pesquisa dizem respeito diretamente ao apoio financeiro da Capes para a manutenção da política na esfera administrativa e da bolsa para os professores em formação se manterem no curso.

5.1.3 Apoio financeiro para o desenvolvimento do programa e “bolsas” para alunos em formação

Indiretamente, em outras seções desta tese, a questão sobre o financiamento apareceu como um tema que permeia as discussões de outras questões aqui

apresentadas. Nesta seção, buscamos dar destaque a relação direta que os entrevistados deram a essa categoria em suas falas.

As narrativas dos coordenadores(as) destacam essa problemática em perspectivas diferentes, como a da coordenadora da Capes, em que ela apresenta um olhar sobre o Parfor e acerca do papel da Capes como a financiadora do programa e as IES como parceira neste financiamento,

> O financiamento do Parfor é de responsabilidade da capes, mas a gente sabe que sempre depende de um orçamento disponível e nem sempre há disponibilidade de orçamento na Capes para financiar tudo que a gente sabe que esses alunos do Parfor merecem, mas existe a previsão de uma contrapartida da universidade que seria uma estrutura física e de pessoal preparado para receber os alunos ao final[...] a depender dessa estrutura do que a universidade já tem de antemão ofereceu o recurso da Capes era ou não suficiente para oferecer um conforto maior inclusive para permanência no curso[...]. (Fala CPC 01, **grifo nosso**).

Evidencia-se nesta fala o reconhecimento da Capes como agente financiadora, mas também da relevância dada a parceria advinda da Universidade com a necessária estrutura física e de pessoal especializado para o andamento da implementação do programa.

No primeiro momento, a responsabilidade do governo federal, no papel da Capes, a fala da coordenadora (CPC 01) aponta que: “O financiamento do Parfor é de responsabilidade da Capes, mas a gente sabe que sempre depende de um orçamento disponível[...]”, esse fragmento coaduna com os termos do Decreto nº6.755/2009, art. 9º incisos I e II, em que prevê o apoio técnico e financeiro aos estados, ao Distrito e aos municípios, prescrito no Manual Operativo do Parfor (2009), tópico 4, parágrafo IV, que diz que é responsabilidade deste, “Transferir os recursos à IES, nos termos da legislação federal pertinente”.

Na fala a seguir, a coordenadora nos traz um exemplo do destino do financiamento em uma universidade em São Paulo

> [...] na formação e a gente sabe também que as necessidade de uma instituição aí da região Norte, não são as mesmas que uma instituição de São Paulo, muitas vezes, bom, a maioria das instituições de São Paulo atendiam alunos do próprio município ou então alunos de municípios muito próximos, então tudo ocorria na sede e uma universidade como a "Mackenzie", por exemplo, que é extremamente confortável e equipada onde os alunos estavam lá e estava tudo certo então aquele recurso do Parfor é realmente algo que eles chegavam a devolver no final [...], uso de recurso do Parfor para que os alunos participassem de eventos, fizessem viagens inclusive no exterior se submeter trabalhos para inclusive promover essa vivência

> acadêmica e ampliar esse horizonte desses professores, mas é isso uma instituição que já tinha uma estrutura maior com estudantes mais próximos tinha mais possibilidades de usar esse dinheiro para isso do que uma que estava com toda essa logística e o aparato que é necessário [...]. (Fala CPC 01).

No relato pode-se perceber que a coordenadora, através do exemplo da faculdade particular, que dispõe de uma estrutura diferenciada, com todo aparato didático e tecnológico à disposição dos alunos do Parfor, os recursos financeiros são destinados para a organização de eventos, vivências e viagens para socializar o trabalho. Esse relato traz uma realidade completamente diferente da realidade dos professores em formação na região do Nordeste e do Norte, como é o caso do estado do Acre, onde este programa chega para a camada mais popular da sociedade, em cidades longínquas, que também não tem uma estrutura (até sonhada), para acolher seus alunos(as).

No estado do Acre, uma das características do Parfor é a interiorização da oferta, haja vista que são poucas turmas que têm acesso ao Campus da UFAC, pois, nos demais municípios, as aulas ocorrem em uma sala de aula pertencente as escolas de educação básica cedidas em parceria com a rede de ensino. Com o clima quente e úmido, características da região amazônica, são raros os espaços que têm ar condicionado, com a maioria tendo um ou dois ventiladores para circular por toda sala. Portanto, essa distorção no destino e prioridades sobre a utilização dos recursos financeiros em cada localidade, depende da necessidade da especificidade destes.

A fala do CIPU 02 ilustra as prioridades emergenciais dos recursos repassados pela Capes para o Parfor no estado do Acre:

> [...] o valor que a Capes passa ao ano pra turma varia de 30 a 40 mil reais, que é de acordo com as distâncias geográficas de município em relação a Sede. Esse valor, de certa maneira a gente faz um termo de execução financeira de um TED onde nós estabelecemos o que é que a gente vai adquirir com esses recursos. 30 mil, 40 mil reais pra uma turma é pouco, mas se você joga num universo de 35 a 40 turmas como nos já tivemos é um valor considerável. O que eu acho com esse recurso acaba dando pra eu garantir as condições de deslocamento dos professores da Sede para os municípios no interior do Estado. Por que assim, pra cada município nós estamos atuando tem uma logística. Tem municípios em que a pessoa vai de barco, tem município que os professores vão nos carros da instituição, teve um determinado período do ano que os professores só conseguiam chegar nos municípios por via aérea porque a BR 364 estava com problema de tráfico. E se monta pra execução se cada uma dessas atividades dadas em termo de valor, é um valor considerável, o que a gente acaba cobrindo com isso especifico a valor. Parte vai pra essas despesas com transporte, hospedagem e alimentação dos professores a outra parte vai pra reprodução do material

> que precisa ser levado pros alunos produção de textos, aquilo que a gente chama de material escolar para as atividades. (Fala do CIPU 02).

Pode-se perceber por meio desse relato que o destino dado aos recursos se diferencia da realidade da faculdade de São Paulo citada na fala da Coordenadora da Capes. No Parfor do Acre, os recursos financeiros são destinados, prioritariamente, ao transporte dos professores formadores do programa e ao pagamento de diárias para a manutenção dos formadores no interior do estado, que pela distância, gera um custo mais alto dadas as peculiaridades locais conforme se ilustra a seguir:

> Tem municípios em que a pessoa vai de barco, tem município que os professores vão nos carros da instituição, teve um determinado período do ano que os professores só conseguiam chegar nos municípios por via aérea porque a BR 364 estava com problema de tráfego. E o que se monta para execução se cada uma dessas atividades dadas em termo de valor, é um valor considerável". (CIPU 02).

Ante ao exposto, segundo CIPU 02, o Parfor é um programa com custo financeiro baixo diante da necessidade causada pelas adversidades locais. O repasse financeiro oriundo da Capes para a execução do programa dentro das suas necessidades, torna o programa barato levando em consideração o distanciamento geográfico e as dificuldades locais, como podemos conferir:

> Eu costumo dizer que para as distâncias que nós operamos aqui no Acre na região Norte como um todo, ou em outros lugares do País, o Parfor é o trato mais barato, relativamente barato por se pensar nas distâncias geográficas e nas dificuldades e nos diferentes contextos diferentes públicos e clientelas com que a gente trabalha e atende mesmo considerando que a fora desse montante dos 30, 40 mil ano que é repassado por turma tem o pagamento dos valores das bolsas que é numa outra matriz, no caso não é passado pra Universidade, a gente informa diretamente pra Capes e a Capes faz o pagamento de previsão. Mas eu considero pela abrangência que o programa tem que ele é um programa relativamente barato e é claro se você perguntar se o valor é suficiente nunca vai ser, porque a gente poderia comprar uma série de outros insumos de outros materiais, por exemplo a gente não compra livro para as atividades do Parfor[...]. (CIPU 02).

Esta fala nos traz um olhar para o custo-benefício do programa que é muito maior levando em consideração os desafios e os investimentos feitos pela Capes para a sua execução em um estado com adversidades tão peculiares e que demanda um planejamento diferenciado para gerir e fazer com que as ações aconteçam dentro do objetivo proposto do Parfor.

Diante do exposto, pode-se evidenciar que dada a natureza emergencial do Parfor, a depender da localidade do estado e de suas peculiaridades, como no caso do Acre, as questões geográficas, de tráfego e do acesso, requerem um planejamento e investimento especial. Como as principais vias de acesso aos municípios são em estradas esburacadas (o que faz gastar mais gasolina e na manutenção dos carros), o transporte aéreo em aviões de pequeno porte (geram maiores gastos) e de barco (exige tempo maior e gastos com alimentação dentre outros) são os meios de locomoção mais utilizados.

A logística para a efetivação do Parfor no estado do Acre se diferencia de SP, por exemplo, o que gera a necessidade de um quantitativo maior nos recursos financeiros para atender, além do transporte e da alimentação dos professores em formação, as demandas de suporte técnico com a reprodução da xérox de todo o material selecionado para ser trabalhado em cada disciplina. Esse material é reproduzido e entregue no primeiro dia de aula para cada aluno, não devendo exceder o limite máximo de até 100 páginas. Portanto, há a necessidade de se conhecer as características peculiares e desafios, o que gera maiores gastos que devem ser levados em consideração na hora do (re)planejamento nacional específico do programa pela Capes.

Outro ponto que parece ser um gargalo e que se manifesta nas falas dos(as) coordenadores(as), levando-se em conta as peculiaridades e as características do público alvo dessa política no estado do Acre, diz respeito às questões de bolsas[21] para os professores em formação, embora no documento legal esse termo “bolsa” só seja citado no item 9 do “Manual Operacional do Parfor” (2009), como sendo um apoio financeiro aos professores formadores. Independente do termo usado, no entanto, aqui vamos permanecer empregando o termo “bolsa” por ser assim que os professores em formação e o setor administrativo se remetem ao termo.

Para CPTR 05, os professores das primeiras turmas no município de Tarauacá tiveram momentos bem difíceis no decorrer de sua formação:

> [...] teve momentos difíceis, especialmente para os alunos porque a maioria eles moram na zona rural e eles passaram esses três meses aqui com muita dificuldade financeira, a família ficando lá por três meses e eles aqui, as vezes eles não tinham local pra ficar, uma vez até entrei em contato com a prefeitura e foi pedido um espaço para alguns alunos que não tinham onde ficar, eles

[21] Esta categoria também aparece na fala dos professores(as) em formação, os sujeitos alvos dessa política, por isso também será abordada na subseção seguinte, a partir do olhar dos mesmos.

> cederam o centro de convivências aqui, especialmente. Depois foi conseguido umas **bolsas**, pela prefeitura que pagou uma bolsa no valor de 600 reais pra cada aluno dividido em 3 parcelas e tudo isso veio a dar o suporte positivo na permanência deles até no programa mesmo para permitir a conclusão. (CPTR 05, grifo nosso).

Muitos professores(as) se ocupam de atividade extras para garantir o sustento da família, especialmente quando estão no período de aulas, porém, contraditoriamente, estão sem salários, uma vez que, na grande maioria, estão empregados em contratos provisórios. A Coordenação da Capes, ao se referir sobre a questão da possibilidade de inclusão dos professores temporários a terem direitos na ajuda de custo pela Capes, comenta:

> [...] a gente sabe a realidade do país, de que a maioria dos professores são temporários e esse também é um grande desafio para o Parfor, porque são professores que às vezes no meio do curso já deixaram de ser professores e novos entraram e entraram sem formação, então haja Parfor, pela eternidade e é uma polêmica em vários estados inclusive sobre a pertinência de formação ou não, pelo Parfor dos professores temporários justamente porque há uma rotatividade tão grande que às vezes aquele investimento que está sendo feito não se converte em benefício para a escola, e é muito difícil amarrar isso porque depende também de concurso dos municípios então não basta a Capes e a universidade oferecer essa formação se não há garantia de que esse professor vai se tornar efetivo um dia ou de que vai ser mais durável a contribuição dele para aquele ambiente. (fala CPC 01).

Este posicionamento tem sustento na prerrogativa do programa no tópico 9.4.5.2 do Manual do Parfor, sob a decisão da IES, caso haja disponibilidade de os recursos serem repassados como ajuda financeira aos alunos do Parfor, seguindo os critérios de:

> a. O valor pago por mensalidade não poderá ultrapassar o limite de R$ 400,00 (Quatrocentos reais), podendo a IES definir a quantidade de mensalidades anuais a serem pagas;
> b. Deverão ser beneficiados primeiramente os docentes com vínculo efetivo com as redes municipais, depois os com vínculo efetivo com as redes estaduais. Atendidos os docentes e, havendo recursos disponíveis os demais alunos poderão ser atendidos;
> c. A concessão somente poderá ser feita a aluno do Parfor que: esteja regularmente matriculado na IES; apresente cadastro na Plataforma Freire na situação de matrícula “Cursando”; não possua qualquer outro tipo de bolsa ou apoio para participação no Parfor.
> d. A IES poderá estabelecer, se necessário, outros critérios para selecionar os beneficiários do Auxílio Financeiro a estudantes.
> e. A IES deverá informar à Capes a lista dos beneficiários. (BRASILd. 2009, p. 7).

É possível observar que no que se refere à questão da bolsa ou da ajuda de custo, o documento repasse essa responsabilidade para a IES, onde os beneficiados sejam os professores efetivos, apesar de serem os professores mais necessitados dessa ajuda financeira justamente os professores provisórios. A fala a seguir justifica bem essa contradição:

> [...]boa parte desses alunos/professores eles na época em que eles estão estudando é justamente a época que eles estão sem contrato porque a maioria trabalha em regime de contrato provisório então justamente de janeiro a março é um período que eles estão sem contrato por tanto sem salário então assim, eu vejo assim, dói no coração da gente, foi mesmo é observar as dificuldades pelas quais eles passam durante essa etapa a qual eles deviam ter tranquilidade pra estudar, concentração eles ainda tem que superar essa falta de recurso financeiro mesmo. Então se eles recebessem uma bolsa dos municípios seria bacana. Uma coisa que é positiva e eu tinha esquecido de falar é que há secretários que também de vez enquanto durante a etapa oferece um café da manhã, uma coisa assim nos municípios mais afastados de Cruzeiro uma coisa boa. Mas o ideal seria que eles recebessem um apoio nosso um auxílio né pra se manter durante esses meses né é só a título de exemplo havia uma vez quem aluno ele é muito educado, ele chegou pediu licença pra conversar comigo, ele veio assim justificar porque ele tinha perdido uma disciplina: "professora eu perdi essa disciplina não foi por falta de vontade foi porque eu tive que deixar todo o rancho toda alimentação para minha família durante o tempo inteiro que eu vou ficar 3 meses fora da minha casa então eu tive que me organizar pra não faltar alimento pra minha família" e ele concilia o trabalho da agricultura com o trabalho de professor, entendeu? (fala CP CZ 04, grifo nosso).

Esta fala apresenta vários elementos para reflexão, tendo como ponto de partida a perspectiva da valorização docente prescrita na legislação brasileira que indica a necessidade de professores qualificados e bem remunerados como uma prerrogativa essencial de uma escola de qualidade. (BRZEZINSKI, 2008; FREITAS, 2007; 2012; GATTI; BARRETO, 2009).

Nesse sentido, para além de inseridos, os professores precisam ser incluídos na política de formação com o mínimo de suporte para que sua formação seja a mais próxima do desejável possível, sendo, portanto, esse um dos maiores desafios dessa política.

Os elementos expressos a seguir referendam essa posição,

> [...]a questão fundamental é de se responsabilizar pelas condições de oferta e pela garantia do direito dos professores para fazerem a sua formação. Eu costumo dizer que muito mais importante do que simplesmente que convalidar inscrição ou apresentar aquele CPF do professor, que tomou além do que demandaria por formação é quando a formação

> chega qual é a condição que eu crio pra que esse professor possa estudar, essa é uma situação que os municípios principalmente que são os que agrega aqui no nosso caso que converge maior demanda, deveriam ser mais sensíveis em lidar com essas situações, favorecer a importância desse conjunto de necessidades desses professores. (CIPU 02).

.

O tópico a seguir, procura fazer uma discussão a partir das categorias que emergiram sob o olhar dos professores egressos e dos em formação do Parfor no estado do Acre.

5.2 O REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE OS ENTES FEDERADOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A QUEM INTERESSA SUA EFETIVAÇÃO?

Esta subseção apresenta o resultado da segunda etapa da pesquisa empírica na qual utilizou-se como instrumento de coleta um questionário aplicado através de um aplicativo virtual do *Google Forms* aos professores egressos e aos professores em formação no programa, cujos cursistas são ingressantes pelo Edital 19/2018 da Capes., conforme explicitado na metodologia.

A partir das respostas a este questionário aborda-se as categorias e subcategorias de análise sobre os desafios e as contribuições do Parfor como política de formação de professores no estado do Acre através do olhar desses sujeitos.

5.2.1 Desafios e dificuldades na implementação do Parfor: reverberações sob o olhar dos sujeitos/alunos

Na análise dos dados a partir do olhar dos professores em formação emergiriam as categorias “Desafios” e “Dificuldades” em diferentes perspectivas, o que se apresenta a seguir:

5.2.1.1 Dificuldades de acesso, deslocamento e moradia durante as aulas

Ao buscar identificar as categorias que se sobressaíram nas respostas dos professores egressos e dos em formação, identificou-se a dificuldade no acesso como questão recorrente ao considerar o deslocamento da zona rural de onde residem para

as sedes dos municípios e aos locais onde ficam alojados durante o período de realização das etapas (aulas presenciais).

As falas a seguir ilustram o contexto nos quais estes sujeitos estão inseridos:

> [...] os aspectos negativos foram as dificuldades que a maioria dos alunos que vinham da zona rural para a cidades passavam, são horas de viagem de barco, a gente deixa tudo lá pra vim pra cá pra estudar. (Fala PE 10).
> [...] as dificuldades começavam quando tínhamos que vir pra cidade estudar. A gente mora muito longe, na zona rural, pra chegar aqui tem que andar horas de barco, uma vez o barco virou, ainda bem que não aconteceu nada pior[...]. (Fala PE 35).

Os registros fotográficos[22] a seguir exemplificam uma das características dos trajetos de percursos de alguns alunos:

FIGURA 5 – Professores em formação no trajeto entre suas residências e o polo de aula do Parfor – Município de Tarauacá

Fonte: Acervo pessoal

As famílias ribeirinhas fazem parte do contexto histórico-social da história do Acre e ter acesso a essa política se torna um desafio, compreendendo a localidade onde residem e as dificuldades que encontram para chegar as cidades polos onde ocorrem as aulas.

[22] Todos os registros utilizados nesta Tese foram com autorização documental prévia dos sujeitos ilustrados.

Os fragmentos das falas a seguir trazem alguns indícios quando destacam, por exemplo, que para chegar até a cidade onde irão receber a formação são "*horas de viagem de barco"*, "*a gente mora muito longe, na zona rural, tem que andar horas de barco, uma vez o barco virou, ainda bem que não aconteceu nada pior". (PE 107).*

FIGURA 6 – Professores em formação no percurso entre suas residências/ trabalho e a formação pelo Parfor.

Fonte: Acervo Pessoal

Os dados apresentados demonstram uma característica bem peculiar dos professores(as) que são atendidos pelo Parfor no estado do Acre e que já foi demarcado em outro momento deste estudo, qual seja, muitos residem na zona rural. É importante destacar que o meio de transporte mais citado nas falas dos entrevistados é o transporte fluvial, pois, além de muitos professores residirem na zona rural, mais de 50% das escolas onde atuam, também estão localizadas na zona rural, conforme os dados a seguir:

TABELA 18 – Localização das escolas onde atuam

LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Zona Urbana	46	24,7%
Zona Rural	100	53,8%
Não Atua	40	21,5%

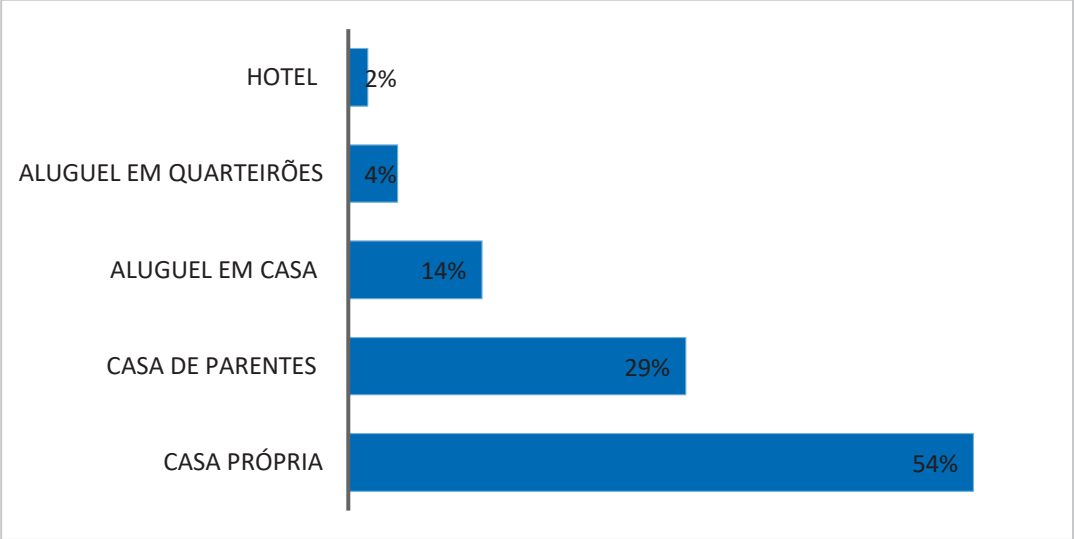
Fonte: dados da pesquisa

Os dados revelam que 53,8% dos participantes da pesquisa atuam na zona rural, em contrapartida ao fato de que somente 24,7% estão localizadas na área urbana. Tal ambiência justifica as adversidades e desafios enfrentados pelos participantes para o exercício na docência, bem como as dificuldades no percurso de deslocamento da zona rural para a zona urbana.

Outro fato que chama atenção ainda nos dados da tabela repousa na constatação de que 21,5% dos professores em formação (participantes da pesquisa) não estavam atuando no momento da coleta de dados, embora já estivessem na docência em anos anteriores pela modalidade de contrato provisório estando, no momento da formação, desligados da docência, sem vínculo com nenhuma das secretarias envolvidas na ação. Tais circunstâncias até permitiriam levantar a hipótese de que estes ou estão desempregados ou estão exercendo alguma outra atividade laboral, seja na informalidade ou até mesmo no comércio local, o que em perspectiva vem a gerar outro tipo de dificuldade quanto à liberação para estudos nos períodos de realização das aulas.

Agregada a essa questão de localização e dadas as baixas condições socioeconômicas dos participantes do programa, especialmente os professores da zona rural, foram questionados onde ficam(vam) hospedados durante o período de realização das etapas de formação que geralmente ocorrem nos meses de janeiro a março e de julho a agosto, a depender da programação aprovada pela Coordenação Institucional em articulação com as respectivas secretarias de educação. O gráfico a seguir revela que, mesmo com um número significativo de professores residirem e atuarem na zona rural, mais da metade deles declara ficar hospedado em casa própria:

GRÁFICO 1 – Localidade de hospedagem na época das aulas no Parfor (2021)



Fonte: dados da pesquisa

Os dados revelam que no período das aulas, nos diferentes municípios, dentre o grupo participante da pesquisa, 54% declararam que ficam em casa própria no período letivo, 29% em casas de parentes, enquanto que o equivalente a 13,5% afirmou ficar em locais alugados. Apesar de os dados revelarem que 54% dos participantes têm casa própria na zona urbana, um grupo significativo equivalente a 42,5%, unindo os professores(as) que contam com apoio de familiares e parentes e os que ficam em lugares alugados nos períodos de aulas presenciais nas diferentes cidades polos, representam quase a metade do público entrevistado.

Fazendo-se a triangulação entre as falas dos professores em formação com as dos coordenadores como, por exemplo, do CIPU 02, ao relatar na subseção anterior sobre as dificuldades e desafios no programa, registra-se que no caso dos indígenas, particularmente, que os barcos utilizados para o transporte funcionam também como hospedagem, ficando atracados na beira dos rios, pois é comum trazerem as famílias para as cidades no período das aulas.

Os deslocamentos entre as localidades de moradia e os locais de realização das aulas apresentam muitas dificuldades, pois as estradas são de má qualidade e, com frequência, tornam-se intransitáveis na estação das chuvas, restando os rios como principal meio de transporte. Estes apresentam oscilações dependendo do nível do volume de água entre os períodos de inverno e verão, o que reduz, significativamente, a capacidade de transporte. Dessa forma, muitas comunidades,

particularmente as localizadas na região fronteiriça, ficam isoladas quando as águas dos rios baixam, na estação das secas. (RAMOS, 2015).

Diante do exposto parece ser necessário levar em consideração esses elementos como forma de expressar tanto as dificuldades quanto a singularidade das experiências e percursos vivenciados pelos professores (as) em formação do Parfor no Acre, o que reforça a necessidade de investimentos e a contrapartida do ente local, no caso dos municípios, em proverem condições mínimas de apoio e em buscarem definir os critérios irão auxiliar os cursistas a permanecerem dignamente nas cidades do interior enquanto realizam sua formação, pois, como alguns deles não tem contrato de trabalho, passam por extremas dificuldades para operar com o deslocamento, o alojamento, a alimentação, dentre outras questões.

5.2.1.2 Organização escolar: infraestrutura e apoio pedagógico para as aulas

Outra categoria que reverberou entre as dificuldades no percurso de formação dos sujeitos participantes da pesquisa diz respeito à organização do espaço da formação especialmente no que se refere à infraestrutura e apoio pedagógico, como pode ser percebido nos elementos a seguir apresentados:

> [...] em Tarauacá, quando estive estudando o núcleo não dispunha de um espaço em perfeitas condições para acomodar a turma, ficávamos de um lugar para outro, até ir para o prédio do Cedup. Enquanto todos da pedagogia estavam juntos lá no núcleo, nós estávamos afastados, muitas vezes não nos sentíamos como alunos da UFAC". (Fala PE 182).
>
> Durante essas aulas encontramos algumas dificuldades, pois o tempo que temos é bem curto e nunca temos um lugar adequado para aulas. O calor é forte e ventilador não dar conta da sala inteira. (Fala PF 47).
>
> [...] falta de um laboratório para pesquisar, falta de internet, computador, um lugar limpo para gente estudar faz muita falta. (Fala PF57).
>
> [...] não tem os recursos necessários para nos dar um suporte adequado para fazer trabalho". (Fala PF 48).
>
> Falta de acesso à internet aos estudantes do PARFOR. (PF 91).
>
> [...] falta de um lugar específico para as aulas, ficamos nas escolas, às vezes em uma sala, às vezes outra[...]. (Fala PF 147).
>
> Dificuldades de sala disponíveis para as aulas e conectividade com internet nos polos. (Fala PF 41).

FIGURA 7

FIGURA 7 – Professores(as) em atividade de aula no corredor do Núcleo de Feijó/Turma Pedagogia (2021)

Fonte: Acervo pessoal

Como já vem sendo tratado neste texto, segundo a Portaria Normativa de 09 de junho de 2009, conforme o que prescreve a CF/1988 e a LDB nº9394/1996, é responsabilidade dos entes federados a divisão de responsabilidades na execução para a educação e a formação de professores, no caso em tela do Parfor. Com exceção dos municípios de Feijó, Sena Madureira, Cruzeiro do Sul onde ocorrem aulas nos núcleos da UFAC, nos demais municípios as aulas acontecem na sua grande maioria em sala de aula e/ou nos auditórios das escolas, sejam elas da rede estadual ou municipal parceiras da UFAC na execução do programa.

A logística para funcionamento das aulas nesses municípios, em muitos casos, deixa a desejar, por não dispor de espaços adequados que comportem a demanda, sendo necessário até a parceria com outros municípios como o citado por CIPU 02 na subseção anterior, ao exemplificar a parceria entre a UFAC e a gestão local dos municípios de Plácido de Castro e adjacentes, que proporcionaram o transporte para os professores em formação em se deslocar para o Campus da UFAC em Rio Branco.

A questão da estrutura disponibilizada nos polos de apoio ao Parfor também é discutida por Mororó e Silva (2017), em pesquisa realizada no estado da Bahia. As autoras argumentam que a criação desses polos demandou superações de diversas ordens, não apenas da garantia de condições para que os professores frequentassem os cursos, mas também de problemas pedagógicos, de deslocamento de professores do campo e de funcionamento das escolas. As autoras destacam, entre os argumentos de gestores municipais entrevistados, que o fator financeiro foi crucial no início da implementação do Parfor, chegando a interferir na abertura de polos em alguns municípios, haja vista “a dificuldade em garantir as contrapartidas de deslocamento, hospedagem, alimentação e contratação de professor substituto estava diretamente ligada aos recursos financeiros”. (MORORÓ; SILVA, 2017, p. 448).

Em pesquisa desenvolvida no Mato Grosso do Sul, Catanante e Scaff (2012) também apontaram a falta de condições para que o docente possa participar desses cursos de licenciatura do Parfor, tanto na modalidade presencial quanto a distância, uma vez que os polos começaram a ser implantados somente dois anos após a instituição da política.

A falta de recursos financeiros para infraestrutura necessária à oferta de cursos do Parfor é também ressaltada por Vasconcelos (2016), em pesquisa desenvolvida nos estados do Amazonas e Pará, especialmente quando se trata de cursos que demandam laboratórios experimentais.

Dessa forma, pode-se observar considerando as diferentes pesquisas identificadas, uma convergência em relação a dificuldade dos municípios em prover a estrutura física adequada ao atendimento das atividades do Parfor. Essa realidade não é diferente no estado do Acre. Embora as aulas não exijam laboratórios específicos, falta até mesmo um espaço limpo e arejado para os estudos, salas de aula adequadas, computadores e internet para o desenvolvimento de pesquisas e elaboração de trabalhos, entre outras necessidades.

Assim sendo, mesmo discutindo a ideia de organização escolar no nível superior, o que para muitos pode parecer desnecessário, os dados nos mostram o quanto a organização é importante, seja na estrutura física ou no aparato tecnológico como apoio pedagógico no ensino de nível superior, influenciando nas condições de oferta e no bem-estar do alunado.

5.2.1.3 Carga horária condensada em curto espaço de tempo

Seguindo sobre os desafios e dificuldades, sob o olhar dos sujeitos beneficiários da política do Parfor, outro ponto que se destacou foi aquele relativo à organização do tempo letivo para cumprir o período de aula. Como o Parfor é um programa específico para atender os professores em exercício, supostamente em regência de sala de aula conforme constatou-se nos dados, a tarefa de organizar o período letivo das aulas, a oferta dos componentes curriculares e os respectivos horários com o mínimo de prejuízo possível é um desafio para a cada gestão.

Desafio maior ainda para os cursistas como relatam os exemplos citados na sequência:

> Um ponto negativo mais relevante é a questão do tempo que é bastante corrido, muito condensado e torna-se cansativo, quando estávamos aprendendo, se envolvendo a disciplina acabava[..]. (fala PE3).
>
> Os aspectos negativos que vejo estão relacionado ao tempo do oferecimento das disciplinas pois temos que fazer uma em um tempo muito curto que é geralmente uma semana. (Fala PE6).
>
> O bom é que temos excelentes professores, mas uma semana para uma disciplina é muito corrida. (Fala PE 8).
>
> Pouco tempo de aula presencial para cada disciplina, mas o interessante que aprendemos. (Fala PFA 9).
>
> O ponto desafiador é o tempo que é muito corrido para dar conta de tantas disciplinas. (Fala PF11).
>
> Curto tempo para cada matéria, mas se não for assim, não podemos fazer e nem trabalhar. (Fala PF15).
>
> É muito desgastante por causa da carga horária muito corrida, mas ainda bem que temos isso... (Fala PF).
>
> [...] o tempo é pouco pra trabalhar muito conteúdo. (Fala PF33).

Dentre as respostas às questões abertas do questionário, suscitam o fator “tempo corrido para cumprirem as disciplinas”, com horários intensivos em média de uma semana para dar conta da sua carga horária de 60 horas/aula, por exemplo. Na percepção dos professores, essa forma de organização aparece como fator complicador. Os dados contribuem para revelar um fato desafiador, para além da implantação da política, qual seja, a de cumprir a sua função social de um curso de licenciatura formador de professores(as) com qualidade e não simplesmente um

repasse de conhecimentos construídos como meras informações nas múltiplas relações com o outro e o mundo para mediar a construção de conhecimentos e saberes tão necessários ao exercício da docência.

A questão do curto espaço de tempo para os estudos e elaboração dos trabalhos solicitados, aliada ao fato de que os estudantes são trabalhadores da educação, é destaque em pesquisa realizada por Anjos (2013) na cidade de São Paulo. Nesta perspectiva se ancora o termo “conhecimentos” na formulação de Pimenta (1997), quando a autora evidencia alguns estágios no processo de conhecimento: a) a informação; b) classificar, analisar e contextualizar as informações; e, c) tem a ver com a inteligência, sabedoria, a arte de vincular os conhecimentos de maneira útil, produzindo novas formas de progresso e desenvolvimento. Ou seja, o desafio aos professores formadores é planejar, dentro desse curto espaço de tempo durante a formação, os conteúdos trabalhados que devem caminhar no sentido da construção de conhecimentos e não de meras informações repassadas que se perdem com o tempo.

5.2.1.4 Apoio financeiro (bolsa) para professores em formação

Esta categoria é considerada um dos grandes desafios para a gestão nacional e local, pois, levando-se em consideração a especificidade da implantação do programa no estado do Acre, quando se constatou que 71,5% dos professores(as) tinham contrato provisório, 10,2% com contrato efetivo e 13,3% sem nenhum tipo de vínculo com a educação, vemos em linhas gerais a necessidade de algum tipo de auxílio ou mesmo de ajuda de custo.

> [...] Outra dificuldade, era a gente se manter na cidade, tudo caro e nós sem receber, pois, estávamos sem contrato, foram tempo de muita dificuldade. (fala PE 35).
>
> [...] Falta de apoio por parte dos governantes de nos ajudar com um lanche, uma bolsa para a gente ficar mais tranquila, estudar sem condições é muito difícil (Fala PE 14)
>
> Estudar sem apoio financeiro ou bolsa de estudo, com casa alugada, comer não é fácil não. Por outro lado, o curso é presencial, ajuda e facilita a compreensão a tirar dúvidas com o professor durante as aulas. (Fala PF 13).

.

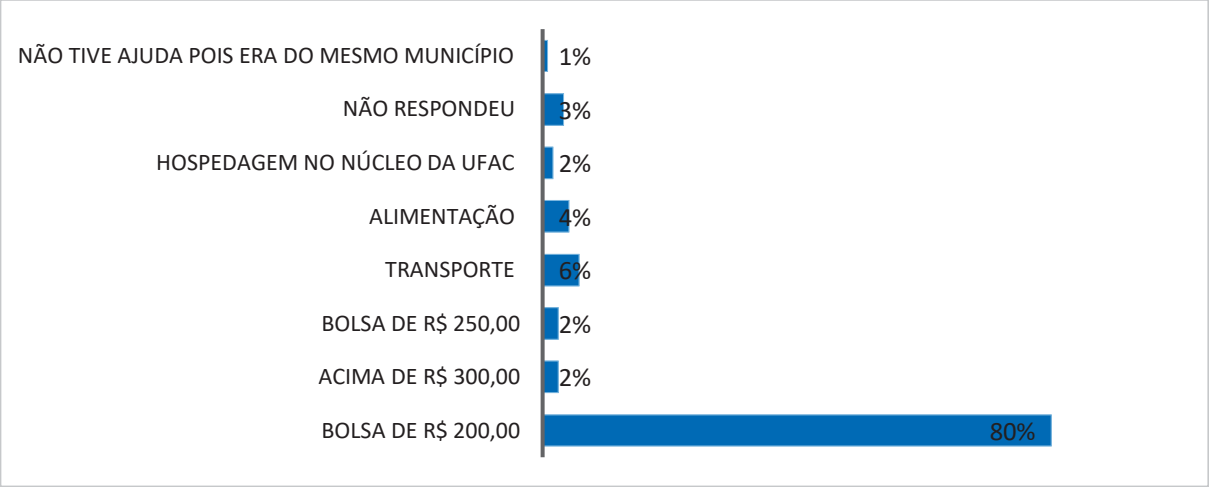
> Falta de apoio por parte dos governantes pra gente se manter na cidade e ainda cuidar da família, pois ficávamos sem salário na época do curso. (Fala PE 14).
>
> Não recebemos apoio da prefeitura como, por exemplo, uma bolsa para nos auxiliar nas nossas despesas principalmente pra quem mora longe[...]. (Fala PF 52).
>
> O Parfor deveria oferecer uma bolsa para os alunos não precisava ser muito, o pouco que contribuísse servia pra ajudar pelo menos na alimentação. Não é fácil esses tempos que ficamos por aqui. Todo o esforço é pensando no futuro, em se formar e conseguir um emprego efetivo, parar deixar de ser professor provisório. (PF 184).
>
> Assistência como os alunos que precisava principalmente aos alunos que tiveram que ir estudar em outro município. (PE 129).

A referência dada a importância de uma ajuda de custo é citada por um número significativo de sujeitos. As justificativas da necessidade de uma bolsa giram em torno da manutenção, desde ter condições de pagar um lanche durante os dias de aula até ajudar a pagar aluguel e o sustento de suas famílias.

Lembrando que a depender do município esses números podem mudar, pela experiência na atuação no programa como formadora da pesquisadora, presenciou-se por várias vezes, em localidades diferentes, um ou outro aluno passando mal em sala de aula e, ao conversar sobre a situação foi identificado, por exemplo, que até o tempo decorrido da aula não tinha sido feita nenhuma das refeições. Era comum até os próprios colegas de turma se mobilizarem para cada um trazer algo de casa e assim se montar uma cesta básica para aqueles que enfrentavam maiores dificuldades e necessidades.

Assim, buscou-se identificar dentre os professores se haviam recebido algum incentivo financeiro para custear as despesas no momento da formação. Segundo os dados, 52% responderam que já tiveram ajuda de custo e 48% responderam que não. Continuando a busca, questionou-se qual o tipo de ajuda que haviam recebido. O gráfico a seguir apresenta o resultado desse tipo de ajuda e qual a predominância da forma de concessão de apoio.

GRÁFICO 2 – Natureza da ajuda recebida



Fonte: dados da pesquisa

Com base nesses dados, cerca de 80% dos professores em formação declararam ter recebido uma ajuda de custo das prefeituras correspondentes ao município que residem, sendo o valor médio dentre os professores que recebem auxílio de R$200,00 reais mensais no período em que estão em aula. Grande parte dos municípios cumpre com esse papel ainda que não seja suficiente. No art. 5º do Regulamento do Parfor, estabelecido via Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017, esta garante o seguinte a respeito das atribuições dos estados e municípios "V. Garantir as condições necessárias para que os docentes de sua rede possam frequentar os cursos de formação". (BRASIL, 2017).

Ressalta-se que, segundo a Portaria Normativa/2009 e o Manual Operativo do Parfor, não é obrigatória a contrapartida dos municípios com relação à ajuda financeira aos cursistas. Contudo, segundo o Regulamento da Portaria nº 82 de 2017, a forma da lei que cabe aos municípios, por ser essa uma questão latente a todos os municípios - pois o que acontece no espaço da sala de aula não está alheio ao que ocorre ao seu exterior -, haja vista as dificuldades financeiras dos alunos(as), pois, quanto maior for o número de professores(as) cursistas provisórios ou sem contrato, o tema "bolsa" aflora em maior ou menor proporção e chega às gestões locais.

Segundo levantamento documental desta pesquisa, o primeiro município acreano a contribuir com uma contrapartida em forma de bolsa foi o de Tarauacá na primeira edição do Parfor no Acre. Atualmente, dentre os municípios que estão sediando o Programa, três fazem uso da sua autonomia administrativa conforme o art. 211 da CF/1988 que assegura no âmbito de cada "Estado e do Distrito Federal, de um

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, de natureza contábil", a criar estratégias e incluir no seu plano de ação financeira, o investimento na formação de seus professores. Segue o quadro com destaque aos municípios e valores repassados aos professores em formação (citação)

QUADRO 3 – Lista dos municípios e o respectivo valor de bolsa repassado pelas prefeituras aos professores(as) no período das aulas (2021).

Município	Valor da bolsa
Feijó	-
Tarauacá	200,00 reais
Porto Walter	1.300,00 reais
Jordão	300,00 reais
Marechal Thaumaturgo	300,00 reais
Santa Rosa do Purus	-
Cruzeiro do Sul	-

Fonte: dados com base em informações das secretarias municipais dos Municípios

No ano corrente, identifica-se que quatro dos municípios dos que estavam em parceria neste último edital de 2018, dos que empregavam uma ajuda de custo já denominada de bolsa, o destino principal era para os professores em formação provisórios em que no período de suas aulas ficavam sem recebimento ou em alguns municípios os que ficam sem receber seus salários ou estão sem contratos. Porto Walter é um dos municípios que se destaca, pois o seu repasse corresponde ao valor de 1.300,00 reais, equivalente a um salário mínimo mensal[23] , seguido por Jordão e Marechal Thaumaturgo que repassam um valor de 300,00 reais mensais e, por último, Tarauacá, que repassa uma bolsa no valor de 200,00 reais. Vale ressaltar que esse valor é repassado somente no decorrer do período das aulas, o que equivale em média por três a cada módulo.

Esses valores não suprem as suas necessidades é bem verdade, mas com certeza, ajudam de alguma forma no mínimo necessário do momento. Contudo, o que defendemos é uma valorização docente já prescrita e reafirmada no IX art. 1º PNE de 2014, na sua amplitude, que afirma que este profissional que já atua em sala de aula,

[23] Esse valor é repassado somente nos meses que os (as) professores(as) estão em aula.

como contribui socialmente (dentre estes um grupo majoritário em média entre 5 – 8 anos de atuação em sala de aula como já exposto na caracterização dos sujeitos da pesquisa na seção anterior), tenha direito a continuar na sua profissão e em formação continuada, com o mínimo de dignidade possível.

5.2.1.5 Manutenção dos contratos dos alunos junto às prefeituras e rede estadual no período de formação

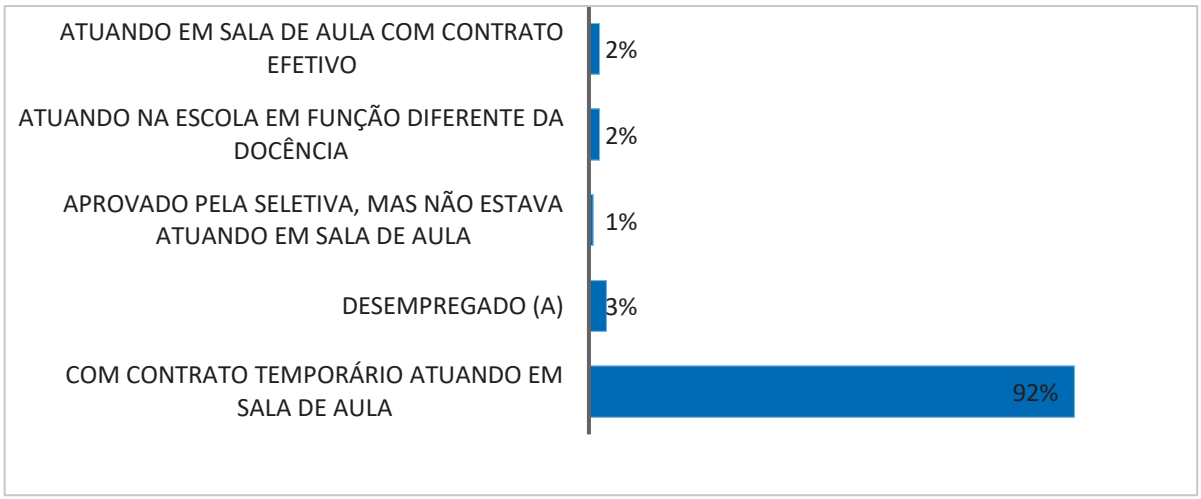
Outra problemática desafiadora que surgiu nas falas dos cursistas como nas falas dos coordenadores foi a questão da manutenção (renovação) dos contratos temporários por parte das instituições (especialmente nas prefeituras, por ser seu público predominantemente originário do curso de Pedagogia).

Guardadas as devidas proporções, a renovação do contrato dos professores que estejam em formação de nível superior atendendo o art. 206 da CF/1988 e os art. 63 e 64 da LDB/1996 pelas instituições públicas poderia parecer algo óbvio, dado a envergadura do investimento financeiro, pessoal e de logísticas para a implementação de uma política de formação inicial como o Parfor, voltadas à qualificação desse profissional e, consequentemente, contribuindo na melhoria da educação local. Contudo, os dados revelam que há muitos professores em formação pelo programa fora da docência. As falas a seguir representam o olhar dos cursistas sobre essa problemática:

> Ponto negativo está sem contrato, sem receber, mas não posso desistir. [...]. (Fala PF 61, *grifo nosso*).
> O negativo é a gente não ter certeza que mesmo estudando aqui, a prefeitura pode renovar ou não nosso contrato. (Fala PF 46, *grifo nosso*).
>
> [...] os negativos é a falta de tempo para estudar cada disciplina e as vezes que ficamos sem contrato, tendo que se virar nos trinta fazendo bico aqui e acolá. (FALA 71, grifo nosso).

Percebe-se a partir dessas falas a incerteza da renovação do contrato de trabalho é um perigo eminente para muitos. Lembrando que tais falas, representam a preocupação d 89,8% desses professores (18,3% estavam sem contratos e 71,5% são provisórios) no momento da pesquisa, onde 92% declararam estar com contrato. Esses dados se diferenciam do período de ingresso dos mesmos no programa, conforme pode-se conferir na tabela:

GRÁFICO 3 - Situação de ingresso no Parfor



Fonte: Dados da pesquisa

Ao confrontar os dados do parágrafo anterior com a tabela é possível identificar que houve uma queda no número de contratos provisórios de 92% para 71, 5%, ou seja, o equivalente a 20,5% e um aumento no número de desemprego de 3% para 18, 3%. Tal realidade sugere algumas deduções, como, por exemplo, mudanças de gestão? Contratar um(a) professor(a) aluno(a) do Parfor pode gerar um "problema" a cada início de ano, enquanto estão em formação? Entretanto, essa questão carece de uma pesquisa com a gestão para identificar os reais motivos de se investir na formação de professores e estes não estarem atuando na rede.

Nesse contexto de desvalorização e precarização da profissão docente, nos ancoramos em Freitas (2007) ao defender uma política ao longo da história que seja global de formação e a valorização dos profissionais de educação, contemplando desde a formação inicial, a formação continuada e condições de trabalho, carreira e salarial dignos. Contudo, não podemos perder de vista que se faz necessário entender que esse processo se dá, "no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo. Entender essas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para o problema da educação brasileira". (FREITAS, 2007, p.1204).

Portanto, não se pode perder de vista o papel do Estado em suas instâncias, suas posturas e intervenções mais subliminares. Ao perceber que as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade em âmbito geral e que estas transformações interferem na formação e atuação docente, contribui para identificar em que medida e como

essas amarras acontecem. E, a partir delas, criar possibilidades de mudanças, adaptações na construção desse ser professor imenso nas múltiplas dimensões econômicas, políticas e sociais.

5.2.1.6 Alagações e pandemia da Covid -19

Dentre os desafios que se expressam nas falas dos sujeitos, algumas dizem respeito também a problemas sociais mais complexos, como o período das cheias no inverno intenso, que por ser uma das características das cidades do estado Acre, se formam próximas aos rios (SOUZA, A., 2012) dado ao excesso de chuvas, transbordando e inundando as cidades e, consequentemente, as casas próximas aos rios. A fala a seguir exemplifica um momento desses de transtorno para muitos professores em formação:

"[...]um momento muito difícil que eu lembro, foi nos períodos das alagações, nossas casas invadidas pelas águas e a gente não sabia se ficava para tentar salvar nossas coisas, ou se ia para a aula." (PE 53).

Para explicitar o tamanho da problemática, ilustra a questão seguinte com uma das manchetes do G1 Acre que retrata a situação de duas cidades polos de atendimento dos alunos do programa, no ano de 2021:

> Com 90% da cidade atingida pela cheia, Tarauacá decreta calamidade pública cerca de 28 mil pessoas foram atingidas pela cheia do rio que leva o mesmo nome da cidade. Manancial marcou 11,05 metros na medição das 6h deste sábado (20) e está 1,5 metro acima da cota de transbordo (9,50 metros). Decreto foi assinado na quinta-feira (18) pela Prefeita de Tarauacá, Lucineia Nery, mas ainda não foi publicado no doe. (NASCIMENTO; BRASIL, 2021).

Outra cidade bem afetada com a mesma enchente foi a cidade de Jordão, onde a manchete do mesmo jornal destaca:

> Após inundar cerca de 60% da cidade, rio vaza mais de um metro em Jordão, Defesa Civil Municipal informou que riu vazou 1,08 metro entre o meio-dia e às 18h desta segunda-feira (21). Algumas famílias desalojadas começaram a voltar para casa. (NASCIMENTO, 2022).

A referência a estas duas manchetes é apenas para ilustrar o grau de problemática ocasionada pelas enchentes em muitos municípios do estado, que

atingem diretamente a comunidade local, quando isso ocorre, muitas pessoas ficam desabrigadas, tendo que sair de suas casas para abrigos improvisados, casa de parentes ou em locais organizados pela Defesa Civil.

Dentre as pessoas atingidas, muitos professores (as) em formação pelo Parfor, pois sendo o espaço escolar parte inerente da sociedade, esta não fica alheia ao que ocorre no seu exterior em todos os sentidos. Em maior ou menor grau, diferentes problemáticas atingem o percurso de uma sala de aula, seja na educação básica ou em um nível superior.

Outro exemplo dessa problemática que chegam no interior de uma sala de aula, que se sobressaiu nas falas dos participantes, foi a Covid- 19, como explicitado no percurso metodológico. Desde 2020, estamos convivendo com essa pandemia, agora em menor proporção, porém, ainda assim, criou-se uma situação de obstáculos para as sociedades de uma forma geral e suas sequelas no Parfor geraram medo, incertezas no andamento do curso, como podemos observar nas falas que se seguem:

> Desde que começamos o curso a UFAC vem correspondendo muito bem com todas as nossas necessidades. Aí chegou a PANDEMIA que foi e continua sendo um OBSTÁCULO para todos nós. Perdemos praticamente 1 (um) ano de aula. (Fala PF 16).
>
> Para mim o curso está muito bom, só não está sendo melhor por causa dessa pandemia, tudo incerto, ninguém sabe direito quando vamos nos formar[...]. (Fala PE 45).
>
> Os pontos negativos pra mim foi só a pandemia que atrapalhou o ensino que era para nós se formar esse ano mais não vai dar. (Fala PA 17).

Tais falas se referem um problema de ordem mundial, uma vez que a pandemia da Covid-19 provocou mudanças em todas as esferas sociais, como o isolamento social, o que veio a implicar na reorganização da sociedade e, em especial, no espaço escolar, desde a educação básica ao ensino superior, trazendo um desafio e a urgência de se repensar o ensino educacional por outras vias através de ferramentas digitais com o ensino remoto emergencial (ERE).

Considera-se importante situar nesse momento as decisões legais (mesmo que brevemente) das instâncias superiores referente à saúde pública diante da pandemia mundial e algumas ações desenvolvidas pela UFAC para se ajustar neste contexto, e assim entender o grau de complexidade o que gerou as mudanças no campo educacional.

Conforme o foco da pesquisa, teve como prerrogativa a publicação da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 11 de março de 2020, a qual elevara o estado de contaminação para a pandemia. Diante da prerrogativa, o Ministério da Saúde (MS) publicou na sequência a Portaria nº 356, por onde busca estabelecer a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, a qual estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional em decorrência da Covid-19.

O MEC, por sua vez, publicou a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, que veio ser ajustada pela Portaria nº 345 de 19 de março de 2020 e, posteriormente, disposta pela Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020. O conjunto de instrumentos legais trata sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, por um período de até trinta dias prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

Diante desse contexto, a UFAC noticiou para o dia 17 de março de 2020 a suspensão de suas atividades presenciais, da educação básica do Colégio de Aplicação (CAP), até a graduação e a pós-graduação, bem como o corpo técnico-administrativo para a adoção do trabalho remoto. Contudo, a UFAC atuou ativamente no contexto pandêmico estadual, estabeleceu parceria voluntária com a Secretaria de Estado de Saúde (Sesacre) organizando ações através do curso de Medicina, como a criação de ações, via aplicativo de mensagens *WhatsApp*, para a circulação de informações e tirar dúvidas com o intuito de reduzir o trânsito às unidades de saúde em busca de informações.

Através da Portaria nº 1.009 de 03 de junho de 2020, estabelecida pela Reitoria, foi criado o Grupo de Trabalho Acadêmico (GTA) com o propósito de coordenar e realizar estudos a fim de pôr em proposição um plano de retorno às atividades de ensino, pesquisa e extensão na ocasião do isolamento social e no cenário pós-pandemia da Convid-19. Isto resultou na Resolução da UFAC nº 5, de 02 de julho de 2020 do Consul, admitindo a opção pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) para todos os cursos de Pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, considerando o caráter excepcional no decorrer de todo o período em que durar o isolamento social.

Contudo, mesmo sendo uma decisão mais plausível para o momento, trouxe muitas dificuldades tanto para os professores quanto para os alunos. Podemos considerar como os primeiros desafios o domínio das tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação (Tdic) tanto para os professores, quanto para os alunos e a qualidade dos serviços contratados da internet. O que fez com que a Ufac, montasse um curso de assessoramento para que os professores se apropriassem dessas tecnologias e uma ajuda de custo para os alunos para comprassem dados móveis.

No que se refere aos professores em formação pelo Parfor, Silva, Pereira Filha e Carvalho (2022), apresentam dados de um levantamento sobre os desafios ao ensino remoto emergencial (ERE) no curso de Pedagogia no referido programa, no período Pandêmico na Ufac, através de uma análise exploratória para averiguar a possiblidade das aulas ocorrem remotas também para esse público. Os autores destacam que ao se examinar a forma de como o acesso à Internet era realizado, bem como a capacidade por megabite, constataram que dentre os participantes da pesquisa que:

> 133 (91%) acessam a rede mundial de computadores por meio de pacote de dados móveis, já 13 (9%) acessavam por meio de Internet residencial. No que concerne à velocidade e ao limite do pacote de dados, 03 (2%) responderam ter mais que 25 megabites; maioria, somando 121 (83%) não sabia informar a capacidade da sua Internet (SILVA, PEREIRA FILHA; CARVALHO, 2022, p. 208)

Este dado é preocupante, pois para se ter acesso a aula por longo período, a capacidade da internet é fundamental. Outro desafio encontrado na análise dos dados pelos autores, foi a pouca experiência com o ensino mediado pela Tdic, do grupo entrevistado 26% declaram havia tido contatos, em contrapartida, 74% nunca haviam experenciado essa forma de ensino. Além de outro dado agregado, destes, 63% declararem não tinham local adequado para a realização das atividades acadêmicas.

Diante destes dados, o grupo do Parfor, dado a sua especificidade e, de certa forma, pelo isolamento e dificuldades de acesso aos meios tecnológicos, não entrou na prerrogativa do ensino remoto na Ufac.

5.2.2 As contribuições do Parfor como política emergencial de formação de professores

Nesse processo de entender as ações da política Parfor no estado Acre, na visão dos sujeitos, atores centrais nesse processo, os dados revelam o olhar para as

contribuições da política e suas implicações na vida pessoal, acadêmica, profissional e suas deduções das contribuições desta para a comunidade local.

5.2.2.1 Contribuição da política do Parfor no aspecto pessoal e acadêmico

A subcategoria a respeito da contribuição do Parfor no aspecto pessoal dos professores (as) cursista do Parfor busca estabelecer a relação entre o papel da política e sua relação inicial na construção de saberes docentes e profissionais. As falas subsequentes representam uma amostra dessas impressões:

> Positivo é porque abriu uma oportunidade de cursa a faculdade e eu não tinha condição de pagar. (PF 52, *grifo nosso*).
>
> O Parfor visa formar professores que moram em municípios considerados isolados para que tenham as mesmas oportunidades de formar -se plenamente como sujeitos primeiramente, as pessoas me olham diferente na minha comunidade porque eu faço faculdade pelo Parfor, pela Ufac! (PF 50, *grifo nosso*).
>
> O Parfor dá oportunidade de estudarmos com professores muito qualificados, de estudar em uma universidade que não teríamos chances em nosso município sem o PARFOR. (PE 163, *grifo nosso*).

Conforme os dados apresentados, o enfoque dado às contribuições do Parfor no quesito pessoal e sua relação com a formação dos saberes docentes e profissionais se destacam como uma oportunidade de formação para os sujeitos inicialmente na construção dos conhecimentos subjetivos. É visível o reconhecimento do papel do programa como oportunidade de inclusão ao mundo acadêmico, como uma realização pessoal e algo que lhes forneça alguma posição de status social.

Dados similares também foram encontrados por Andrade (2018) ao fazer uma pesquisa sobre o impacto do Parfor no contexto de formação na individualidade e na formação de professores na Bahia, pois, segundo a autora,

> As falas dos participantes apontam à formação como sendo um desejo pessoal, uma maneira de satisfação que culmina com a necessidade formativa de repercussão na prática. Observa-se que a presença da formação como objeto de desejo aparece nas falas evidenciadas como sonho de consumo e que, concomitantemente, tem impacto na vida pessoal, possivelmente, com o aumento da remuneração salarial, além do nivelamento de formação perante aos demais colegas da instituição de ensino a que pertence. (ANDRADE, 2018, p. 181).

Percebe-se que, mesmo em estados diferentes, o anseio por uma formação através do Parfor como uma política de acesso faz parte das expectativas de seus participantes, seja na região Norte ou Nordeste. Outro ponto que chama atenção também é a ideia de pertencimento ao programa, a universidade e a profissão docente, uma vez que de acordo com a visão dos cursistas em formação, estudar em uma universidade dá um poder de destaque social, como justifica a fala do PF 50 citado acima.

A partir das análises das falas dos professores em formação participantes desse estudo em relação à concepção de formação, se destaca as contribuições do Parfor na formação individual como sujeito agente de uma sociedade.

5.2.2.2 Contribuições na formação acadêmica e no exercício da docência

Este subtópico traz uma amostra das contribuições do Parfor na formação acadêmica e profissional dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, seguimos como nas demais subseções, apresentando as falas desses sujeitos e o destaque que retrata a temática discutida:

> [...] Os positivos são podemos ter acesso a um curso de nível superior sem saímos da nossa cidade. (PF 11).
>
> Estudar no Parfor, me faz refletir sobre minha prática docente, como ajudar as crianças a aprender, porque mesmo a gente já trabalhando na sala, mas a gente não sabe tudo. Aqui é uma universidade! O que aprendo aqui, não aprendo em outro lugar. (Fala PF 56).
>
> O Parfor me possibilitou realizar um sonho que tinha, de me formar no curso superior, para que então possa melhorar cada vez mais minhas práticas pedagógicas. (PF 38).
>
> O Parfor nos proporciona ser alunos melhores, e consequentemente professores melhores aos nossos alunos. (PF 22).
>
> Acredito que o PARFOR contribuiu muito para a minha formação enquanto docente hoje tenho uma nova forma de pensar agir e até mesmo refletir em sala de aula e no meio social na qual estou inserida, estudar no Parfor me ajuda como um todo. (PF 06).
>
> A formação pelo Parfor contribui bastante no meu trabalho, hj já vejo o meu aluno diferente, já sinto que posso ajudar a ele entender os assuntos trabalhados, penso no que estou aprendendo aqui e tento melhorar no meu planejamento. (PF 65).

> O Parfor tem sido a solução para muitos professores que atuam sem nível superior, pois o Parfor te dar a possibilidade de cursar uma faculdade e a esperança de um dia passar em um concurso público permanente e deixar de ser provisório. (PF 43).

É nítido nas falas a relevância dada ao programa como um agente transformador tanto na formação acadêmica como profissionalmente, como se destaca nas falas dos cursistas PF 11, PF 06, PF 38, PF 43, o enfoque para as contribuições do Parfor na sua formação acadêmica; e nas falas dos professores PF 06, PF 65, PF 43 identificamos elementos que dão destaque ao Parfor com o foco na prática em sala de aula contribuindo com a aprendizagem do alunado.

FIGURA 8 – Professor atuando no programa Asa da Florestania

Fonte: Arquivo pessoal

Como já foi citado neste trabalho, muitos professores(as) em formação pelo Parfor atuam no programa como o Asas da Florestania. Esse programa é destinado aos alunos em faixa etária para educação infantil dado ao fato dessas crianças ficarem dispersas por conta do distanciamento entre as localidades, contando com a participação dos professores geralmente com formação nível médio, indo esses professores ao encontro dos alunos em suas residências, nos ramais ou de barco. Planejam antes, recebem os recursos que irão utilizar e saem em grupos visitando as famílias onde tem crianças com idade para serem atendidas. Os registros fotográficos

ilustram essa prática, bem como a relevância da formação pelo programa e suas contribuições para sua prática docente.

FIGURA 9 – Professor e aluno no programa Asas da Florestania

Fonte: Acervo pessoal

Por ser um programa com público diferenciado das demais graduações, isto é, professores(as) que já tenham um percurso profissional na docência, supõe-se que as relações com as disciplinas, conteúdos e discussões no percurso formativo tenham um outro significado para os professores(as) em formação. Neste sentido, não há uma separação, muitas vezes ouvida na graduação regular, do distanciamento da teoria e a prática. No Parfor, podemos dizer que temos uma espécie de um “laboratório vivo”, em que a prática dá sustento à teoria e vice-versa. As suas vivências na sala de aula em contraponto com a teoria discutida no período de formação abrem um leque de possibilidades significativas para aprendizagens e construção dos saberes pedagógicos, ou sua reformulação, dada a sua experiência no exercício.

Confrontando com os dados encontrados por Andrade (2018), percebemos mais uma vez que há consonância nas ideias a respeito das contribuições do Parfor na formação dos professores.

> Pelas falas das professoras-formadoras entende-se que há impactos na formação de professores parfornianos, principalmente quando se leva em consideração que a busca pela qualificação possibilita redimensionamento para o desenvolvimento da prática pedagógica, quando —notamos mudanças nos relatos das práticas pedagógicas, na postura diante o trabalho docentell (PF-01) de professores da educação básica. (ANDRADE, 2018, p. 97).

Corroborando Tardif (2000), o saber dos professores deve ser visto como o fio condutor na relação com o trabalho na prática nas escolas e na sala de aula, ou seja, o saber está a serviço do trabalho. Assim sendo, as relações dos professores com o saber nunca são relações estritamente cognitivas, mas são mediadas pelo trabalho e, nesse processo, fornece princípios para confrontar as diversas situações-problemas do cotidiano.

Para o autor, essa ideia possui duas funções conceituais: 1. Visa relacionar organicamente o saber e a pessoa do trabalhador e o trabalho, levando em consideração aquilo que ele é e faz, mas não perdendo de vista, o que ele foi e fez, ou seja, suas experiências. Como também, a valorização da socialização e domínio contextualizado da atividade de ensinar; 2. Indica o saber do professor com suas marcas do seu processo de trabalho, produzido e modelado no e pelo trabalho.

Neste processo da relação do saber com o trabalho, se constrói ou se consolida, a identidade profissional, como nos diz Pimenta (1999):

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante de significados social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão constante das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas à das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que temem sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Nesta perspectiva, as análises desse espaço de formação acadêmica e o exercício da docência, como é o caso do Parfor, abre um leque ainda maior de possibilidades aos professores(as) em formação para reflexão, aprendizagem na construção e/ou consolidação da profissão docente, através da certificação e segurança profissional. Não perdendo de vista sua história de vida com o meio

escolar, representações de saberes, angústias, anseios e expectativas quanto ao seu fazer pedagógico e a relação com o social.

5.2. 2.3 Contribuições do Parfor para a comunidade local

Pensar nas contribuições da formação docente na perspectiva do contexto social requer refletir criticamente sobre as concepções educacionais que se constroem pela formação ao longo do tempo e suas implicações no processo histórico, social, político e humano, no sentido de atender às exigências da sociedade postas do momento.

Neste último subtópico de análise, buscou-se demonstrar quais as expectativas dos cursistas a partir da sua inserção no Parfor como contribuinte para a melhoria na qualidade da educação na sua comunidade e na sociedade de uma forma geral. Nesse sentido, Aas falas nos revelaram:

> [...] esse programa é como um "salva-vidas" para os professores, especificamente para aqueles que atuam nas escolas de difícil acesso na zona rural, pois muitas vezes o professor inicia essa função de forma leiga, somente com o ensino médio, pois isso, assim o professor precisa desempenhar várias funções, além de conduzir o ensino. Entretanto, o Parfor surge como um tipo de calmante para tirar o estresse mental que o professor estar passando, porque a partir do momento que a gente iniciar essa formação no programa, o papel do ser professor, ganha outra visão de mundo, abrindo assim novos horizontes para seu fazer docente. (PE 62).
>
> A formação pelo Parfor em nosso município é muito importante. Primeiramente pôr ser a única formação de cursos com nível superior que nos é oferecido sem custos mensais em uma universidade federal, com isso, melhoramos nossa prática e o ensino do município. (PF 114).
>
> [...]é algo muito bom para nós professores como para comunidade. Traz melhorias e qualidade de vida para ambas as partes. (PE 14).
>
> Formar professor para melhorar a educação, hoje tem muitos professores efetivos que se formaram no Parfor, com certeza isso significa uma melhor educação aqui no nosso município. (PE 157).

Os professores(as) defendem que a formação acadêmica proporcionada pelo Parfor fornece subsídios para a construção de saberes específicos que melhoram a prática, o seu fazer pedagógico e, consequentemente, a melhoria no ensino na sociedade a longo prazo.

O papel do Parfor é visto como “salva-vidas” (PF65), para preparar o professor leigo, com formação em nível médio, o que é reforçado na fala do de um dos professores entrevistados, quando diz que “Na minha concepção, formar no Parfor o ponto mais positivo é ter professores qualificados para melhorar o ensino do nosso município”. (PF 34, *grifo nosso*).

As falas reforçam a ideia da necessidade de implementações de políticas voltadas para a formação de professores, como no caso específico do Parfor, especialmente no estado do Acre, um estado com características peculiares, dentre estas, a de ter lugares bem isolados, como na zona rural ou em população ribeirinhas, onde a grande maioria dos professores (s) que atuam na docência não tem formação em nível superior.

Diante dessas questões, se chama atenção para o papel do Estado x governo. Retomando os conceitos para cada um, para Helborn (2010) o Estado é representado pelas três esferas de poder e por mecanismos de controle sociais. Enquanto que o governo traz um conceito voltado para os interesses sociais e se materializa através de programas que respondam os anseios de um determinado momento histórico.

> Os Estados democráticos de Direito, como são definidas todas as repúblicas democráticas, assumem o comportamento da manutenção das liberdades individuais, dos direitos humanos, de agir de acordo com a constituição com garantias jurídicas construídas ao longo do tempo por representantes do povo. Este Estado de Democrático de Direito subsiste não importando quem esteja no governo ‘X’ o partido ‘Y’ ou se o governante é ‘W’ do partido ‘Z’. (HEILBORN, 2010, p.16).

Sendo o governo definidor de políticas nesta perspectiva para Höfling (2001), o Estado é entendido como um “Estado em ação implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para os setores específicos da sociedade” (p.31). Neste campo de disputa constante, a depender dos interesses políticos, econômicos e ideológicos de quem esteja no poder, serão focadas diferentes políticas para diferentes grupos.

Não perdendo de vista este olhar, podemos chamar atenção para a relevância do papel do Parfor retomando um dado já apresentado na seção anterior acerca do quantitativo de professores sem formação no estado do Acre no ano de 2020. Na esfera federal tinha-se um quantitativo 591 professores sem formação, na rede estadual um quantitativo de 1.391 professores sem formação em nível superior na

rede municipal, mas sem uma formação na esfera estadual, conforme fonte de laboratório UFPR.

Diante dos dados apresentados, das incertezas, as falas dos professores (a) partícipe deste programa, reforçam a necessidade de uma parceria entre a esfera federal e os seus entes, com implementação de políticas como a do Parfor, voltadas para a formação docente, no caso do estado do Acre, especialmente nos municípios onde vive o público alvo dessa política. O que implica não perder de vista as nuances contraditórias presentes nas relações sociais e consequentemente, na implementação de uma política como o Parfor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, inicio um suspiro longo... e que representa gratidão a Deus por ser uma sobrevivente da pandemia da Covid -19, a qual influenciou grandemente no nosso redesenhar de nossas vidas, pós 2019. Mesmo que até inconscientemente, mas não somos os mesmos, literalmente! Nossa colcha de retalhos, e não é para ser mesmo, nossos valores de vida precisam ser revisitados e não esquecidos. Período que influenciou e provocou um novo delineamento também especialmente no percurso de coleta de dados, depois uma parada longa, onde a busca não foi por dados, sejam eles empíricos ou científicos, e sim, de ficarmos em uma bolha invisível em nossos lares, parafraseando Raul Seixas que retrata muito em sua canção “no dia em que a terra parou...” e levou mais de 680 mil vidas no Brasil.

Neste percurso, este trabalho que definiu como objetivo analisar em quais condições vêm se materializando o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor no estado do Acre. Instituído pelo Decreto nº6755 de 29 de janeiro 2009, nacionalmente e com adesão no estado do Acre, a partir do ano de 2012, sob a responsabilidade da Universidade Federal do Acre em parceria com entes federados (estados e municípios), se configura como um plano emergencial de formação de professores, assentado nos termos formulados pela Constituição Federal de 1988 (Art. 211) e na atual LDB (Lei nº9.394/96), que reitera o princípio da colaboração entre os entes para organização e oferta da educação nacional.

A partir dessas premissas, o trabalho apresentou a hipótese de que a emergência de Programas especiais, a exemplo do Parfor, se apresenta como necessário aos investimentos no campo da formação de professores(as) ante a ausência de uma política nacional de formação e valorização docente agravada com a precariedade e provisoriedade dos vínculos e condições de trabalho aos quais estão submetidos os(as) professores(as) que atuam principalmente em regiões remotas do estado.

Do ponto de vista do arcabouço legal, o regime de colaboração entre entes federados foi consagrado na Constituição Federal/CF de 1988 que salienta a importância e as competências materiais e legislativas da União para a coordenação nacional da política de educação, inclusive, para combater às desigualdades territoriais e proceder com a suplementação e/ou indução nos planos subnacional e outras providências.

Neste sentido, problematizou-se em quais condições vêm se materializando o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor no estado do Acre. Para tanto, no texto, discorremos teoricamente sobre a formação de professores no Brasil em no contexto das políticas educacionais e apresentamos a formação de professores antes e depois da LDB nº9394/96, discutindo a formação, a carreira e a valorização docente.

Neste percurso, abordamos sobre como vem sendo configurado o contexto da formação das políticas de formação no Brasil, em que observamos–avanços e retrocessos, dentre os quais, a questão da indefinição acerca do *lócus* de formação, ao mesmo tempo em que os art. 62 e 64 da LDB/1996, prescreve esse *lócus* de formação no ensino superior, abrindo prerrogativa para se aceitar, salvo necessidade, a contração de professores com formação em nível médio.

No entanto, essa prerrogativa lança um grande desafio à implementação das leis, decretos, posteriores à bandeira de luta de Associações como a ANFOPE, por exemplo, na busca da efetivação de um Plano Nacional de Educação que englobe os planos de carreira, salários e condições de trabalho ou seja, a valorização dos profissionais de educação como elemento prioritário no contexto educacional. Para além da discussão acerca da formação de professores, em contexto mais amplo, neste trabalho discorremos sobre a formulação do Parfor (Instituído por meio da Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009) como política emergencial de formação de professores no Brasil, especificamente, no estado do Acre. Esta pesquisa evidenciou ainda que a adesão do Acre ao Parfor ocorreu três anos após a sua implementação em nível nacional, no ano de 2012, pois a Ufac estava em fase de conclusão na execução de programas em formação desenvolvidos no estado, numa parceria entre o governo do estado, as prefeituras municipais e a Universidade Federal do Acre (UFAC).

Mesmo com esses programas em parceiras entre IES, estado e prefeitura, de acordo com o último censo, a questão do índice de professores(as) sem formação em nível superior, no ano de 2012, que atuavam em sala de aula chegava ao quantitativo de 1.545 docentes na rede estadual e 2.011 na rede municipal, dados estes que levam à dedução inicial como subsídios para justificar a implementação do Parfor no estado.

A pesquisa evidenciou que um dos desafios enfrentados para a implementação no Acre, inicialmente, foi a desconfiguração da forma de seleção de candidatos no período de inscrição, pois, segundo a normativa do Parfor, como o

objetivo do Programa é atender a professores que estejam em sala de aula para realizarem cursos de primeira ou segunda licenciatura, o pré-requisito para inscrição era estar no censo escolar e concomitante cadastrado na Plataforma Paulo Freire. Contudo, alguns gestores realizaram a seleção utilizando critérios próprios, muitos dos quais favoreciam a participação de candidatos não docentes, divergindo da normativa do programa.

Outra dificuldade encontrada foi com relação a problemas como a disponibilidade de estruturas físicas para o funcionamento das turmas, por exemplo, em alguns municípios. Na busca de atender aos alunos, tendo em vista a disponibilidade de salas que comportassem todos, em um dado momento a UFAC disponibilizou espaço físico na sede da instituição. Em contrapartida, os gestores dos municípios com essa dificuldade garantiriam o transporte para esses alunos no decorrer de todo o período das aulas.

Como não dava para ir e vir todos os dias, os professores em formação passavam a semana na capital, Rio Branco, e retornavam para suas cidades nos finais de semana. Nesta questão tivemos o exercício da política de colaboração bem dividida, mas os dados da pesquisa nos mostraram que nem sempre isso ocorreu. É destacado o papel dos entes federados como os estado e municípios como parceiros, dando o suporte devido e não sobrecarregando a universidade, pois, diante dos dados, é a universidade a que toma a frente e resolve muitos problemas.

Dentre outros problemas, também reverberaram as dificuldades daqueles que mora(vam) em localidades distantes na zona rural para a cidade sede, locais para ficar no decorrer do curso, a falta de bolsa como ajuda de custo para os cursistas que estão desempregados ou com sem contrato no período das aulas, dentre outras questões, sendo as citadas as que mais sobressaíram nas falas tanto dos coordenadores e dos próprios professores(as) que participaram da entrevista.

No que se refere às contribuições do Parfor como política de formação de professores no estado do Acre, os achados da pesquisa demostram que o curso contribuiu, inicialmente, no aspecto pessoal dos participantes, elevando a autoestima, como podemos ver em declarações de que somente através do Parfor certos professores tiveram a oportunidade de realizarem uma formação de nível superior em uma instituição de ensino federal. Vimos o quanto as vivências e aprendizagens no decorrer do curso contribuiu e vem contribuindo para ampliar sua visão de mundo. Foi identificada também a ideia de pertencimento, o orgulho de fazer parte da instituição

e do Programa, como, por exemplo, na mobilização feita pelas turmas, logo nos primeiros meses de aula, de organização para a confecção de uma camiseta que os identifiquem como alunos do programa e instituição.

Outros achados diz respeito às contribuições aborda a formação acadêmica e o exercício da docência. Nesta abordagem, os dados revelaram a visão dos participantes a respeito da sua formação no Programa, o quanto o Parfor tem acrescentado na formação acadêmica e profissional desses sujeitos, relacionando o que estão estudando na universidade com a realidade em sala de aula, aprendendo, assim, a intervir na aprendizagem dos alunos, no planejamento e na organização das aulas. É destacado também o quanto essa formação vem contribuindo na aprendizagem e no seu fazer da docência, contribuindo com a aprovação de muitos egressos em concursos efetivos.

No que se refere as contribuições do Parfor na visão dos egressos e professores atuais, destacamos a crença na sua formação e na capacidade de sua prática pedagógica em interferir positivamente na aprendizagem dos alunos e na qualidade da educação/ensino na comunidade. Neste sentido, os dados revelaram o contentamento de fazer parte de um curso em nível superior por uma instituição federal, a crença de que melhorando sua formação, somada a outras ações de outros professores, melhoram a sua prática e, consequentemente, melhoram a educação como um todo.

Diante do contexto do cenário brasileiro, qual é a situação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor? É preciso registrar os tempos sombrios e de incertezas que vivemos no cenário político, econômico e social brasileiro, mas também a esperança de mudanças positivas para o cenário educacional. Assim sendo, esta pesquisa nos impulsiona a outras curiosidades epistemológicas, tais como compreender as contribuições do Parfor para o melhoramento da práxis pedagógica desses egressos que atuam em sala.

A investigação apresenta relevância social, pois, durante todo o processo de pesquisa nos debruçamos em analisar a implementação do Parfor no Acre com um olhar para além da produção do texto dessa política em si mesma, mas indo além, buscando a todo tempo analisar essa produção em meio às adversidades das relações humanas, ao contexto geográfico, climático e econômico peculiar amazônico, que interferem e geram dificuldades e desafios nesse processo, mas também, por outro lado, tentamos não perder de vista as contribuições dessa política na vida

(profissional e pessoal) dos sujeitos, o ponto de saída e de chegada, a quem interessa essa política.

Há se destacar também o papel da IES, no caso especial a Universidade Federal do Acre- Ufac, como seu papel fundamental para a implementação, ao acolher a proposta e através da coordenação do programa, exercer uma articulação entre os municípios e resolver questões não só do planejamento, a logísticas organização dos professores formadores, muitas vezes fez o papel dos entes federados em conseguir locais para a execução das aulas, enviar materiais de insumo como os de limpeza, apoio didáticos como pincel. Apagador dentre outros, que seriam de responsabilidades das prefeituras locais.

Para a área da educação, esta tese se apresenta como uma contribuição para o campo de estudo das políticas e gestão educacionais, quando problematiza a implementação legal da política pública e sua aplicação na sociedade, na formação de professores por meio do PARFOR e no melhoramento nos índices de profissionalização docente na Amazônia, sobretudo no Acre.

Dessa maneira, defendemos a tese de que diante do contexto que se apresenta o estado do Acre, assim como outros da regiões, se formula a tese de que a emergência de Programas especiais, a exemplo do Parfor, se apresentam como necessários aos investimentos no campo da formação de professores(as) ante a ausência de uma política nacional de formação e valorização docente agravada com a precariedade e provisoriedade dos vínculos e condições de trabalho aos quais estão submetidos os(as) professores(as) que atuam principalmente em regiões remotas no estado.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Juliane Corrêa dos. **Formação de professores no curso de pedagogia/PARFOR**: desafios contemporâneos. 2013.121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo, 2013. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9741. Acesso em: 13 abr. 2023.

ARRECHET, Marta. Teresa da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In.: BARREIRA, M. C.; CARVALHO, M. DO C. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

AREAL, Emilly Ganum; CHAVES, Maria Dulciléa Bezerra; SOUZA, Natharça Mangueira. PARFOR: concepção, disposições gerais e implementações no Estado do Acre. In.: CARVALHO, Mark Clark Assen; SILVA, Josenilda Maria Maués; GONÇALVES, Rafael Marques (Orgs.). **Contextos, sujeito e Práticas de Formação de Professores: os desafios do Parfor**. Curitiba: CRV, 2020.

ANDRADE, Silvana Souza. **Políticas para formação de professores: os impactos do Parfor na formação, na existência individual e no trabalho docente**. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória da Conquista, 2018. Disponível: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/03/SILVANA-SOUSA-ANDRADE.pdf. Acesso em: 10 jul. de 2021.

ANTUNES, José Antero Barbosa. **O Acre e sua geografia**. Rio Branco: José Antero Barbosa Antunes, 2017.

BALL, Stephen. Perfomatividade, privatização e o pós-estar do bem-estar. Dossiê: Globalização e educação: precarização do trabalho docente. **Educ. Soc**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/. Acesso em: 10 jul. de 2021.

BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson Mainardes (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J., MAGUIRI, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Steven. Performatividade, privatização e o e o pós – Estado do Bem-Estar. **Educ. e Soc**., [s.l.] v. 25, nº 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível: https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BARDAN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luíz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1970.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de Formação docente para a educação básica do Brasil. **Rev. Bras. de Educ**. [s.l.] v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?lang=pt. 13 mar. 2022.

BASTOS, Ana Fanny Beanzi de Oliveira. **Análise da Implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em Estados da Região Norte do Brasil**. 2015. 208f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2015. Disponível: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/953342. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, Distrito Federal, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso: 13 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução **CNE/CEB nº 3**, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos /pdf/CEB0397.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5**, de 13 de dezembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, 2001. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em 5 nov. 2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res12.pdf. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. **Ementa Constitucional nº 53/2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de dezembro de 2006. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ideb.html. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR Presencial** – Manual Operativo, 2009.

BRASIL, Decreto nº 7415 de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7415.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. CAPES. **Relatório de Gestão 2009-2013**, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica –DEB. Brasília, MEC/CAPES, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-parfor-pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil03ato 20111-2014/2014/lei13005.htm. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL, CAPES. **Relatório de Gestão do Exercício de 2014**. Brasília, MEC/CAPES, 2015. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/ContasPublicas/2014_Relatorio_de_Gestao_CAPES.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Decreto. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso: 13 jan. 2021.

BRASIL. CAPES. **Edital n. 19/2018**.Brasília, MEC/CAPES, 2018. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/25052018-Edital-19-2018 STF-.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2,** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso: 05 maio 2022.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08. pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021 Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível: https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.276-de-27-de-dezembro-de-2021-370315791. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Soc., Campinas**. v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out.-dez., 2014 1241 Disponível: https://www.scielo.br/j/es/a/3y7k7rZqMW5qk6ykJsGR6FJ/?format=pdf&lang=pt.Acesso em: 05 ago. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Regime de colaboração e Fóruns Permanentes de apoio à formação docente**: (des)sintonia na cooperação? Investigação Qualitativa em Educação. **Atas CIAIQ2014**. 30 nov. 2015. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/365. Acesso em: 20 abr. 2022.

BURTON. Guy. Teorizando o Estado e a globalização nas políticas educacionais. Tradução de Silvana Aparecida Carvalho do Prado. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, p. 315 -332, Ponta Grossa, jul/dez.2014. Disponível em:

http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6386/4050. Acesso em: 05 fev. 2017.

CABRAL, Grace Gotelip. **Formação Superior de Professores em Serviço e Práticas Pedagógicas: análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no Estado do Acre**. 2010. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAED-8DBHUD. Acesso em: 27 fev. 2017.

CABRAL, Grace Gotelip. A Repercussão na Formação Inicial de Professores em Serviços nas práticas pedagógicas: a experiência no estado do Acre na primeira década do século XXI. In. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. 26 a 30 abr. 2011. **Anais...** Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom 2011/PDFs /trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0216.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

CARMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). **Valorização docente na educação básica**: análises dos planos de carreira. Curitiba: Appris, 2017.

CATANANTE, Bartolina. Ramalho; SCAFF, Elisângela. Alves Silva. **Política de Formação de Professores da Educação Básica**: Desafios a Implementação do PARFOR. UEMS: ENIC, 2012.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. O Regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. **Revista Práxis Educacional.** v. 17, n. v 46, p. 202-215, jul/set 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8923. Acesso em: 13 jan. 2023.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: o discurso da eterna transitoriedade**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC/SP, 1997. [impresso].

CARVALHO, Mark Clark Assen. Uma década de formação de professores pelo Parfor: desafios, lições e perspectivas na conjuntura atual. In.: **Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. Dossiê Revista Formação em movimento, ANFOPE**, v. 2, i. 2, n. 4, p. 759-756, jul./dez. **2020.** Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/615. Acesso em: 13 mar. 2023.

CARVALHO, Raquel Aparecida de; NETO, Alexandre Shigunov. Panorama da pesquisa sobre formação de professores no brasil presente em periódicos da área de educação: análise da produção acadêmica entre os anos de 2000 e 2016. **Revista Brasileira de Iniciação Científica** (RBIC), Itapetininga, v. 5, n.4, p. 106-118, jul-set., 2018. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/Panorama-da-pesquisa-sobre-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-Carvalho-Neto/f7c17ab0deaf2b17450d0cfd1ea571259bb83f55. Acesso em: 13 mar. 2023.

CERLLAD, André. A análise documental. In.: **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CONSTANT, Elaine; MARINHO, André. Políticas Nacionais para a formação de profissionais na educação: as tentativas de constituição do regime de colaboração em debate. In.: NAJJAR, Jorge; VASCONCELOS, Maria Celi (Orgs.). **A LDB e as Políticas educacionais:** perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois. Curitiba: Appris, 2018.

CRESWELL, Jhon. W**. Research design**: qualitative & quantitative approaches. London: Sage, 1996.

CRESWELL, Jhon W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? Dossiê - Políticas Públicas para Educação: Tendências e Debates entre o Global e o Local. **Educ. rev.** (22); Dez., 2003 Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/gw3JyKR8QPYbDMz3YtSjJhR/abstract/?lang=pt. Acesso em: junho de 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo plano nacional de educação. In.: **Cad. Pesquisa** n. 41, (144), dez. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300008. Acesso em: 15 de out. de 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Crise: Perspectivas para o Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1089-1098, out/dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Pw7gBw9zb8y8bdQLmH6RZGw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 de out. de 2021.

CUNHA. Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. pesqui**. 39 (3) set 2013**.** Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 de out. de 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** [S. l.], v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43518. Acesso em: 13 abr. 2023**.**

DAMASCENO, Lorena Lins. **Formação inicial de professores em serviço: um estudo sobre o Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) no estado do Rio Grande do Norte.** 2019.104f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/37967. Acesso em: 10 jul. de 2020.

DE CAMARGO, Rubem Barbosa, GOUVEIA, Andrea Barbosa, GIL, Juca; MINHOTO, Maria Angelica Pedra. (2011). Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19501. Acesso em: 13 abr. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.** 36 (131), Jun 2015 Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?lang=pt. Acesso em: 13 mar. 2022.

DOURADO, Luiz Fernando. Valorização dos profissionais da educação - desafios para garantir conquistas da democracia. *retratos da escola*, *2016*. In.: **Valorização da educação:** condições e relações de trabalho. Disponível: AGUIAR, Márcia da Silva et. al. Disponível: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649. Acesso em: julho de 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano nacional de educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois. In.: NAJJAR, Jorge. VASCONCELOS, M. C. (Orgs.) **A LDB e as políticas educacionais**: perspectivas, possiblidades e desafios 20 anos depois. 1 ed. Curitiba: Apris, 2018.

DRAIBE, Sonia Miriam. Avaliação de Implementação: esboço de uma metodologia de em políticas públicas. In.: BARREIRA, M. C.; CARVALHO, M. DO C. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC -SP; Cenpec, 2001. 224 p. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1763. Acesso em: set. 2017.

EVANGELISTA, Olinda, SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível: https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 fev. de 2020.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas, formação docente e impactos na escola. XVI Encontro Nacional de Didática e práticas de Ensino ENDIPE. Anais... UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: http://sintrasem.org.br/sites/default/files/texto_olinda.pdf. Acesso em: 05 fev. de 2020.

FARIAS. Mariangela Almeida de.; MORGAN, Karine Vitchiett. A valorização e a formação de professores: uma interlocução com a LDB 20 anos depois. In.: NAJJIAR, Jorge; VASCONCELOS, Maria Celi (Orgs.) **A LDB e as Políticas educacionais:** perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois.1. Ed. Curitiba: Appris, 2018.

DE MELO FERREIRA, A.; BRZEZINSKI, I. Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e24977, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.24977. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24977. Acesso em: 13 abr. 2023.

FERREIRA, Eliza; Bartolozzi.; OLIVEIRA, Dalila, Andrade de. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo horizonte: Autentica Editora, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** Campinas. Vol. 23, n. 80, setembro de 2002 n. 136 a 167. [impresso].

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) Política de Formação de professores: a prioridade postergada. **Edu. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100- Especial. P. 1203 - 1230, out. 2007. [impresso].

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul/dez, 2014. Disponível em: http: www.esfoce.org.br [impresso].

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação. Da desmoralização do Magistério a Destruição do Sistema Público de educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt. Acesso em: 01 set. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresarias da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 fev. de 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernadete. Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. - dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/. Acesso em: 14 abr. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para educação básica: as licenciaturas. Dossiê Educação. **Revista USP**. [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164. Acesso em: 14 abr. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO Elba de Sá; ANDRÉ. Marli. Eliza Damalzo Afonso de. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO Elba de Sá; ANDRÉ. Marli. Eliza Damalzo Afonso de. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI. Bernadete, Angelina. Políticas e Práticas de Professores: perspectivas no Brasil. XVI Endipe. **Anais...** Unicamp, Campinas, 2012. Disponível: https://silo.tips/download/politicas-e-praticas-de-formaao-de-professores-perspectivas-no-brasil. Acesso em: 05 abr. 2023.

GOUVEIA, Andrea Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista; OLIVEIRA, João Ferreira; CAMARGO, Rui Barbosa de. Condições do trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, ANPAE, v.22, v 2, 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18883/10998. Acesso: 05 abr. 2022.

GÜNTER, Hartmut. Como elaborar um questionário. In.: PAQUALI, L. (Org.). **Instrumentos psicológicos**: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM/Ibapp, 1999.

GURGEL, Rogério Fernandes; JÚNIOR, Luiz de Souza. Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. In.: CARMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). **Valorização docente na educação básica**: análises dos planos de carreira. Curitiba: Appris, 2017.

HEILBORN. Maria Luiza; ARAÚJO, Leila.; BARRETO, Andreia. (Orgs.). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça:** a transversalidade de gênero e raça na gestão pública. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010. Disponível em: https://nacomsisal.files.wordpress.com/2017/03/gestc3a3o-de-polc3adticas-pc3ablicas-em-gc3aanero-e-rac3a7a.pdf. Acesso em: janeiro de 2020.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**. Campinas, 2021, n. 55, p. 30-57, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 abr. 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida.; PENNA, Marieta Gouveia de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, nov. 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238/14191. Acesso em: 15 nov. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Card. Cedes**, Campinas, v, 35 n. 97, p. 517-534, set-dez, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBxtWzyDKPxw8N3LL9f74pM/?lang=pt. Acesso em: 05 abr. 2022.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI**: Reformas em Debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos Secretaria Municipal de Educação de Cascavel – PR, 2015. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso: 22 ago. de 2022.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ. Marli. Eliza Dalmazo. Afonso. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. Temas Básicos de educação e Ensino. São Paulo: E.P.U., 2012.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Francisca Adma. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do vale do Juruá – a pedagogia das águas.** 2015. 288f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2015. Disponível: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46272?show=full Acesso em: 05 jul. de 2022.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 42, n. 28, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4056. Acesso em: 14 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAES, Raquel de Almeida. O proformação e seu modelo de educação a distância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 44, p. 262–274, 2012. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/279338607_O_proformacao_e_seu_modelo_de_educacao_a_distancia. Acesso em: 03 jan. 2022.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set./2002. Disponível: https://www.scielo.br/j/es/a/nWcqW5JLMpXWkMjxtFFDTvF/abstract/?lang=pt. Acesso em: 05 fev. de 2021.

MORORÓ, Leila Pio; SILVA, Rene. Contradições na articulação dos entes federados para implementação da política nacional de formação de professores. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, p. 440–455, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n1.8999. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8999. Acesso em: 14 abr. 2023.

MOURA, Maria do Socorro Lima de. **“No regaço da selva”: interiorizando a graduação, ampliando o acesso à educação superior no acre pelas políticas de**

formação de professores. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2018. Disponível: http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2018/dissertacao-maria-do-socorro-lima.pdf. Acesso julho de 2021.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NASCIMENTO, Aline. Após inundar cerca de 60% da cidade, rio vaza mais de um metro em Jordão. G1 Acre. Rio Branco, 21 fev. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2022/02/21/apos-inundar-cerca-de-60percent-da-cidade-rio-vaza-mais-de-um-metro-em-jordao.ghtml. Acesso em: 22 ago. 2022.

NASCIMENTO, Aline; BRASIL, Janine. Com 90% da cidade atingida pela cheia, Tarauacá decreta calamidade pública. **G1 Acre.** Rio branco, 20 fev. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2021/02/20/ com-90percent-da-cidade-atingida-pela-cheia-tarauaca-decreta-calamidade-publica. ghtml. Acesso em: 22 de ago., 2022.

NÓVOA. Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc**., 2021, nº74, abril/2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 abr. 2023.

NUCCI, Leandro Picoli. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**: o regime de colaboração. 2017. 187 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5046626. Acesso: 05 ago. 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). O ensino fundamental. In.: **Organização do ensino no Brasil**: níveis de modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 31-46.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc**., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337. Abr.-jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/abstract/?lang=pt. Acesso em: 05 abr. 2021.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições**. Campinas, SP, v.30, e, 2009. Disponível em: http://dxdoi.org/101590/1980-6248-2017-008620170086.

PEREIRA FILHA. Francisca. do Nascimento; MELO. Lúcia de Fátima. O PIBID como política de formação dos professores: refletindo sobre seu papel frente às práticas de Ensino do futuro professor da educação básica. **Anais** Linguagem e Identidade da/na Amazônia Sul Ocidental. VIII Colóquio Internacional “As Amazônicas, as África e as África Pan Americanas, n. 1 2016. Disponível: http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposioufac/article/view/953. Acesso em maio/2017. Acesso em: 23 jan. 2022.

PEREIRA FILHA, Francisca do Nascimento; SILVA, Adão Rogério Xavier; CARVALHO, Mark Clark Assem de. O acesso às Tdics e sua implicação na execução das aulas no espaçotempo do ere: (im)possibilidades desveladas no Parfor-Acre. 4ª ANPED NORTE, **Anais**... Amapá, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/p/norte2022/trabalhos?page=3&sort=asc&order=Grupo%20de%20Trabalho. Acesso em: 23 jan. 2022.

PERGHER, Calinca Jordânia; FARENZENA, Nalú. Análise de política como metodologia em estudo do transporte escolar rural. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação,** [s.l.], 2017. 33(2), 449–466. Disponível: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/59149. Acesso em: agosto de 2021.

PIOLLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014 -2024. **Cad. CEDES**, 35 (97) • Sep-Dec 2015 Disponível: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/p6t67VdCjYSVYrHWxp6vXgL/?lang= pt . Acesso em: 10 jul. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances** - Vol. III- Setembro de 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso: 20 jan. 2021.

PIMENTA. Selma Garrido. Formação de Professores: Identidade e Saberes da docência. In.: (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

RAMOS, Adriana. dos Santos. **O perfil dos professores do campo no Estado do Acre**: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho. 2015. 262f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Curitiba, 2015.

Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41346. Acesso: 10 jul. de 2021.

ROCHA, Anderson Vale. **Programa nacional de formação de professores da educação básica no Acre – Parfor**: reflexos na prática e na vida dos professores. 2020.124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2020. Disponível em: http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-em-2020. Acesso: 10 jul. de 2021.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. DOI: 10.31639/rbpfp.v12i23.289. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/289. Acesso em: 14 abr. 2023.

SAVIANI, Dermival. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2013. DOI: 10.21573/vol29n22013.43520. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANTOS, Lucíola Licínio. Formação Docente: Políticas e processos. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em America Latina. **Anais...** Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008. Disponível em: http://estrado.fae.ufmg.br/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Ant%C3%B4nio%20%20Lisboa%20Leit%C3%A3o%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 04 abr. 2022.

SANTOS, Adriana Ramos dos. O perfil dos professores do campo no estado do acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho. 261f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Curitiba, 2015. Disponível: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2015/d2015_Adriana%20Ramos%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 05 maio de 2022.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva. **Planejamento da educação e cooperação internacional**: uma análise dos programas Monhangara e Fundescola. 2006. 255f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-154648/pt-br.php. Acesso em: 14 abr. 2022.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 17, n. 34, p.

461–481, 2012. DOI: 10.26512/lc.v17i34.3824. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3824. Acesso em: 14 abr. 2023.

SENNA, Paulo. O regime de colaboração no Plano Nacional de Educação: análise da estratégia 20.9 do PNE à luz do Planevjamento da educação Básica em ambiente federativo. In.: SCAFF, Elisangela Alves da Silva; FONSECA, Marília. (Orgs.;) **Gestão e Planejamento da educação básica no cenário nacional e internacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.123. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123. Acesso em: 14 abr. 2023.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos Professores para a educação Básica: Questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010 981. Disponível: https://www.scielo.br/j/es/a/mWcpFS3HxSpLjHRgxW3cnhK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 abr. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE. Gabinete da Secretaria. **Ata de Implantação da Reunião do Fórum de Apoio à Formação Docente**. 23 de fevereiro de 2010. Rio Branco, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE. Gabinete da Secretaria. **Ata da primeira reunião ordinária de 2014.** Fórum de Apoio à Formação Docente do Acre – FORPROF. 17 de março de 2014. Rio Branco, 2014a.

SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE. Gabinete da Secretaria. **Ata da segunda reunião ordinária de 2014.** Fórum de Apoio à Formação Docente do Acre – FORPROF. 18 de junho de 2014. Rio Branco, 2014b.

SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE. Gabinete da Secretaria. **Ata da reunião do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Acre.** 16 de janeiro de 2016. Rio Branco, 2016a.

SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ACRE. Gabinete da Secretaria. **Ata da 1ª Reunião Ordinária**. 19 de janeiro de 2016. Rio Branco, 2016b.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. ISSN 2175-795X. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999. Acesso em: 10 maio 2017.

SILVA, Rene. **Contradições na Articulação dos entes Federados Pará:** a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no Estado da Bahia. 2015. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bahia, 2015. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3352586. Acesso em: 10 jul. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Por que estudar políticas educacionais? In.: SOUZA, Ângelo. Ricardo; GOUVEIA, Andrea. Barbosa.; TAVARES, Thais Moura. **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2012.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. **História do Acre: novos temas, nova abordagem**. Rio Branco: Editor Carlos Alberto Alves de Souza, 2012.

SOUZA, Edinilza Magalhães da Costa. **O Plano de Formação Docente/Parfor e a inter-relação com o regime de colaboração no Estado do Pará**. 2018. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). 2018. Disponível: http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166&noticia=538. Acesso em: 05 jul. 2021.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de Formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Bras. Educ**. 19 (58), set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gJHjZ8kcFHrWwbgxKHycWXG/abstract/?lang=pt. Acesso em: 04 abr. 2022.

SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira. O Parfor como política emergencial de formação de professores e suas implicações na ação docente: uma reflexão. **Edu. e Linguagem**. V. 19, n. 1. 155-188, jan-jun. 2016. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/7098. Acesso em: 04 abr. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999. Acesso em: 13 maio 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. **Rev. Bras. Educ.** [s.l.]. 2000, n.13, pp.05-24. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 13 maio 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**.17.ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.

UFAC. Resolução nº 4, de 30 de março de 2020. Suspensão das Atividades Acadêmicas. Disponível em: http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-2020/resolucao-no-4-de-30-de-marco-de-2020#:~:text=Suspende%20as%20aulas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o,da%20Ufac%2C%20por%20tempo%20. Acesso em: 14 dez. 2002

VASCONCELOS, Elizandra Rego de. **A formação de professores na Amazônia e as dimensões socioambientais**: um estudo sobre o Parfor. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168212. Acesso em: 05 nov. 2020.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. Formação de profissionais de educação. **Educ Soc**. 21, 70, abril, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/gV98qYcMgbLgJVcwpCdPgJb/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ALUNOS DO PARFOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ/UFPR
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/UNIVERIDADE FEDERAL DO ACRE/UFAC
LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O questionário que se segue é parte de uma pesquisa de Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná, PPGE/UFAC, tendo como objeto o "Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - PARFOR", sob a responsabilidade da doutoranda Francisca do Nascimento Pereira Filha (UFAC), com a supervisão da professora Dra. Elisangela Alves da Silva Scaff (UFPR) e coorientador Dr. Mark Clark Assen de Carvalho (UFAC). Tal pesquisa visa "Analisar o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no Estado do Acre e a inter-relação ao regime de colaboração entre os entes federados". O Parfor enquanto política de formação de professores vem contribuindo na formação de professores nacionalmente e, em especial no estado Acre. Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo este questionário, pois sua opinião sobre o programa Parfor, suas motivações, suas perspectivas, as atividades que realiza, importância na sua formação, dentre outras questões será de fundamental importância para a concretização desta pesquisa, tendo em vista a melhoria da educação pública em nosso Estado. Agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ALUNOS DO PARFOR

PARTE 1 – PERFIL DOCENTE

1.1 SEXO

( ) MASCULINO ( ) FEMINO

1.2 IDADE ENTRE:

( ) 18 anos a 29 anos ( ) 30 anos a 40 anos ( ) 41 anos a 50 anos

( ) 51 anos a 60 anos ( ) Mais de 60 anos

1.3 Escolarização:

( ) Ensino Superior Incompleto

( ) Ensino Completo. Se sim, em qual área: _____

1.4 Município onde mora: ( )

1. Acrelândia	2. Assis Brasil	3. Brasiléia
4. Bujari	5. Capixaba	6. Cruzeiro do Sul
7. Epitaciolândia	8. Feijó	9. Jordão
10. Manoel Urbano	11. Marechal Thaumaturgo	12. Mâncio Lima
13. Plácido de Castro	14. Porto Acre	15. Porto Walter
16. Rio Branco	17. Rodrigues Alves	18. Santa Rosa do Purus
19. Sena Madureira	20. Senador Guiomard	21. Tarauacá
22. Xapuri		

1.4.2 Município onde cursou ou cursa a licenciatura no Parfor: ( )

1. Acrelândia	2. Assis Brasil	3. Brasiléia
4. Bujari	5. Capixaba	6. Cruzeiro do Sul
7. Epitaciolândia	8. Feijó	9. Jordão
10. Manoel Urbano	11. Marechal Thaumaturgo	12. Mâncio Lima
13. Plácido de Castro	14. Porto Acre	15. Porto Walter
16. Rio Branco	17. Rodrigues Alves	18. Santa Rosa do Purus
19. Sena Madureira	20. Senador Guiomard	21. Tarauacá
22. Xapuri		

1.5 Rede de ensino que atua: ( ) Rede Estadual ( ) Rede Municipal

1.6 Localização da escola: ( ) Zona urbana ( ) Zona rural

1.7 Tempo de atuação como professor(a):

( ) menos de 1 (um) ano ( ) 1 a 4 anos ( ) 5 a 8 anos

( ) 9 a 12 anos ( ) 13 a 16 anos ( ) 17 a 20 anos

( ) Mais de 20 anos

1.8 Qual o tipo de vínculo empregatício como professor (a)

( ) Contrato provisório ( ) Contrato efetivo

1.9 Exerce ou exerceu outra função(informalmente) na escola, além da professor assumindo o papel de

( ) merendeiro ( ) apoio na limpeza ( ) gestão - diretor (a), coordenador (a)

( ) Outra: _____

APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ-UFPR
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste termo, venho lhe convidar a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “A Política de Formação de Professores em contexto Amazônico e a experiência do Estado do Acre com o Parfor”. No caso de concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Esclareço que sua participação não é obrigatória e que, a qualquer momento, poderá desistir de participar e solicitar a anulação do seu consentimento. Por fim, lembre-se que a recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Pesquisadora Responsável: Francisca do Nascimento Pereira Filha

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais
Orientadora: Elisângela Alves da Silva Scaff

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: Universidade Federal do Paraná - UFPR

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua Fontinelle de Castro, n. 333 Estação Experimental, Rio Branco – Acre.
Contatos: 68 99991 2908/ e-mail: franca-ac@hotmail.com /francisca.filha@ufac.br

O objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar em que condições vem se

materializando as diretrizes da dos Profissionais da Educação Básica no estado do Acre para efetivação do Parfor. Assim, especificamos a necessidade de analisar as influências que levaram a criação do PLANO, particularmente no que se refere à oferta de formação ao professor; identificar nos documentos (orais e escritos) as ações do PARFOR em relação a essa política de formação; e destacar no contexto da prática as ações e as justificativas para que o PARFOR tenha assumido a formação do professor do sistema público de ensino no estado do Acre dos professores em exercício que não tenha formação em nível superior e/ou a formação correspondente a sua atuação profissional. Caso concorde em participar da pesquisa, solicito responder a um roteiro de entrevistas que será gravado e transcrito pela pesquisadora responsável.

Rio Branco, Acre, / / .

_____

Entrevistado(1,2,3,4,5,6)

_____

Entrevistadora

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM COORDENADORA DA CAPES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ –UFPR
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/UFAC
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS PUBLICAS EDUCACIONAIS

1. Qual a sua função na CAPES? Desde quanto trabalha na Capes? A senhora já estava na capes na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor?

2. Sabemos que as políticas educacionais como as demais políticas públicas ocorrem numa arena de disputa, poderia nos falar sobre o contexto que influenciou a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- Parfor? Houve algum tipo de influência local ou internacional para essa mobilização na época?

3. Você sabe quem participou das discussões para a elaboração do texto da proposta de criação e implantação? Quem foram os sujeitos/grupos que tinham interesse na criação do Parfor nessa época? Que interesses tinham esses sujeitos/grupos nessa proposta? Houve conflitos de interesses e de ideias em relação à proposta de criação do desse plano?

4. Houve a necessidade de um trâmite burocrático para a criação do Plano? Se sim, qual? Quais documentos a Senhora pode lembrar que registraram as ideias da proposta de criação do texto do Parfor?

5. Com qual objetivo foi criado o Parfor? A quem se destinava? Considera que os objetivos são os mesmos? Tem a mesma clientela atualmente?

6. A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Docente, dentre seus princípios básicos, instituiu, a colaboração constante entre os entes federados para organizar a formação inicial e continuada. Considerando que para a efetivação do Plano de Formação Docente/Parfor, o regime de colaboração deva ser articulado entre os entes federados e IES, quais as medidas tomadas para esta articulação e de que forma ocorreu este processo?

7. Os entes federados (União, Estados e Munícipios e IES) dispõe de atribuições desenvolvimento do Parfor. Estas atribuições foram regulamentadas internamente com vistas a garantir a co-responsabilização dos entes federativos? Quais os desafios e dificuldades na articulação para atender a demanda.

8. Qual é o papel de cada ente federado para o custeio das despesas nas atividades do Parfor? E como isso se materializa entre os entes federados?

9. O MEC/CAPES é responsável pelo financiamento da formação docente/Parfor, qual(ais) a (s) fonte (s) que originam este recurso, e de que forma ocorre tais repasses?

10. O que mudou do primeiro formato do Parfor desde a sua implantação em 2007/02 até a atualidade no que se refere se refere a quantitativos de vagas, recursos financeiros, parceria de colaboração entre os entes federados?

11. Na proposta inicial de implementação do Parfor, o edital era destinado exclusivamente para as IES, o que levou a ampliação do plano para as instituições privadas? Qual(is) o contexto de influência justifica essa ampliação? Essas ideias foram colocadas por qual (is) grupos? São pessoas diretamente dentro da Capes ou são pessoas e ou instituições de fora que representam esses grupos e/ou instituições que tem esse poder de forças?

12. Qual a causa da redução do quantitativos de matrículas no último edital de 19 de 2018, vigente?

13. Há alguma discussão dentro da Capes para a continuidade ou descontinuidade dessa política?

14. Na sua opinião, o que poderia ser implementado pelos entes federados para melhor superar as dificuldades na formação de professores através do Parfor?

15. Algo mais que gostaria de falar sore o plano?
    Muito obrigada pela participação!!

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR INSTITUCIONAL DO PARFOR NO ESTADO DO ACRE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ –UFPR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/UFAC
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS PUBLICAS EDUCACIONAIS

1. A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Docente, dentre seus princípios básicos, instituiu, a colaboração constante entre os entes federados para organizar a formação inicial e continuada. Considerando que para a efetivação do Plano de Formação Docente/Parfor, o regime de colaboração deva ser articulado entre os entes federados e IES, quais as medidas tomadas para esta articulação e de que forma ocorreu este processo?

2. Os entes federados (União, Estados e Munícipios e IES) dispõe de atribuições desenvolvimento do Parfor. Estas atribuições foram regulamentadas internamente com vistas a garantir a co-responsabilização dos entes federativos? Quais os desafios e dificuldades na articulação para atender a demanda.

3. Por que o Parfor no Estado do Acre oferta mais o curso de Pedagogia? Que relação esse atendimento tem a com a política de colaboração/cooperação entre o papel do Estado e do município?

4. Qual é o papel de cada ente federado para o custeio das despesas nas atividades do Parfor? E como isso se materializa entre os entes federados?

5. Com relação a IES, no caso específico a UFAC, como se deu na gestão local o processo para efetivação do plano de formação ao aderir ao Parfor no estado do Acre? Quais foram as atribuições assumidas?

6. Houve contrapartida por parte do estado e dos municípios envolvidos para a efetividade do Parfor?

6. De que forma os gestores municipais assumiram a corresponsabilidade no processo de colaboração no Parfor?

7. Quais os principais problemas enfrentados com as gestões municipais no processo de colaboração do Parfor? E como se deu as ações para mediar os problemas executados?

8. O MEC/CAPES é responsável pelo financiamento da formação docente/Parfor, qual (ais) a (s) fonte (s) que originam este recurso, e de que forma ocorre tais repasses?

10. Os apoios técnicos e financeiros disponibilizados pelo MEC/CAPES foram (ou são) suficientes para a manutenção das diversas atividades nos polos onde ocorre (ocorreram) as formações pelo Parfor?

11. Qual(is) as implicações do Parfor no estado, munícipio e na vida desses professores formados pelo Parfor?

12. A política do Parfor prevê qualificar os docentes sem formação adequada, atuante nas redes públicas de ensino. Na sua concepção, esta meta foi alcançada no Estado do Acre?

13. Como você avalia o processo de autonomia dos entes subnacionais no estado no encaminhamento e definições de prioridade à política de formação Parfor?

14. Com relação a demanda de professores com contratos temporários no Estado do Acre, qual a sua avaliação quanto a legalidade e investimentos dos recursos públicos por meio do Parfor?

15. O que mudou do primeiro formato do Parfor desde a sua implantação em 2013/02 até a atualidade no que se refere se refere a quantitativos de vagas, recursos financeiros, parceria de colaboração entre os entes federados?

16. Você considera que houve uma efetiva colaboração ou formas de colaboração entre os entes federados para a efetivação do Parfor no Estado do Acre?

17. Na sua opinião, o que poderia ser implementado pelos entes federados para melhor superar as dificuldades na formação de professores através do Parfor?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DOS NÚCLEOS NOS MUNICÍPIOS CRUZEIRO DO SUL, TARAUCÁ E FEIJÓ NO ESTADO DO ACRE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ –UFPR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGED/UFAC
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS PUBLICAS EDUCACIONAIS

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Docente, instituiu como um dos seus objetivos, a colaboração constante entre os entes federados para organizar a formação inicial e continuada. Considerando que esta prerrogativa para efetivação do Plano responda as questões a seguir:

1. Para que haja, portanto, uma relação de colaboração entre a Ufac, Estado e os municípios para garantir a formação docente através do Parfor, como deu incialmente a seleção dos professores para o ingresso no programa? Quais foram as dificuldades encontradas na época?

2. Neste processo de colaboração, o que caberia ao Estado, ao município e a Ufac como contrapartida para a efetividade do Parfor no seu município?

3. De que forma os gestores municipais assumiram a corresponsabilidade no processo de colaboração no Parfor?

4. De que forma a gestão da Ufac assumiram a corresponsabilidade no processo de colaboração no Parfor?

5. Os apoios técnicos e financeiros disponibilizados pelo MEC/CAPES, Ufac foram (ou são) suficientes para a manutenção das diversas atividades nos polos onde ocorre (ocorreram) as formações pelo Parfor?

6. O material pedagógico e apoio ficou a cargo da Ufac, prefeitura ou estado? Comente sobre.

7. Quais o principal problema enfrentado com a gestão seja da Parfor institucional, prefeitura e/ou municipal no processo de colaboração do Parfor? Dê exemplos de situações que dependiam da prefeitura e/ou Ufac, que tiveram que ser contornadas pela coordenação local?

8. Na sua opinião, o que faltou ser feito por partes dos entes federados para o melhor desenvolvimento do Parfor na formação dos professores no seu município?

9. qual(is) as implicações do Parfor no Estado, munícipio e na vida desses professores formados e os em formação pelo Parfor?

10. Na sua opinião, o que mudou no ensino do seu município a partir da formação das primeiras turmas pelo Parfor?

APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM

EU, ... Rg: ..... CPF: ..... autorizo o uso de minha imagem na Tese.”Política de formação de professores em contexto amazônico: o Parfor no estado do Acre”, e outras trabalhos como artigos, produção livros dentre outros.

Cidade, data de 2022.

Assinatura