



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

ALCIANE SANTOS FAVACHO

**AS IMPLICAÇÕES DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR: ESTUDO DE CASO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

FORTALEZA-CEARÁ
2019

ALCIANE SANTOS FAVACHO

AS IMPLICAÇÕES DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR: ESTUDO DE CASO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Kátia Paulino dos Santos.

FORTALEZA-CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Favacho, Alciane Santos .

As implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na atuação do professor: estudo de caso da Universidade Federal do Amapá [recurso eletrônico] / Alciane Santos Favacho. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 138 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof.ª Dra. Kátia Paulino dos Santos.

1. Educação Básica . 2. PARFOR (Política de formação). 3. Formação docente. I. Título.

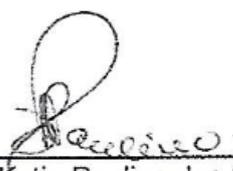
ALCIANE SANTOS FAVACHO

AS IMPLICAÇÕES DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR:
ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

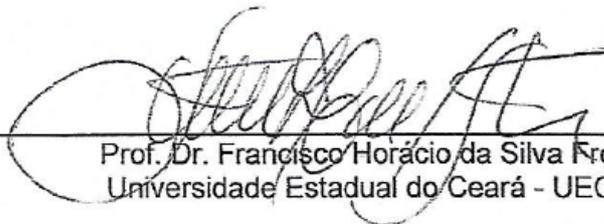
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 16/07/2019

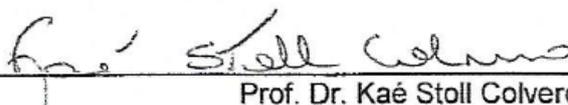
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Katia Paulino dos Santos (Orientadora)
Universidade Estadual do Amapá - UEAP



Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Kaé Stoll Colvero
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

À minha amada família, pelo carinho, incentivo e apoio durante todos os momentos da minha vida, somente gratidão.

Ao Marco Antônio Oliveira (esposo) e Ana Clara (filha), pela força e perseverança nos momentos de amor e de dificuldade.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Nossa Senhora Fátima e Nossa Senhora de Nazaré, com sua luz divina e celestial que sempre me transmitiu força, motivação e coragem para seguir com meus objetivos, abrindo os caminhos com paz e segurança.

Ao meu pai de coração, Antônio Assunção (tio), que sempre me deu carinho, incentivo e apoio nos estudos.

Aos meus irmãos e irmãs, pelo carinho, compreensão ao longo da minha vida.

Aos meus tios, primos e sobrinhos, pessoas amadas, sempre dispostas e me ajudar com um abraço, uma palavra de apoio.

A minha sogra, Luzia pelo amor e palavras no momento certo da minha vida.

A minha orientadora profa. Dr^a Katia Paulino dos Santos, pela confiança e paciência nas horas de construir e desenvolver este trabalho. Ela sempre será lembrada como fonte de inspiração e sabedoria para mim.

A todos meus amigos da Turma de Mestrado 2019, no qual vivenciamos e compartilhamos momentos de discussões, diálogos e debates que contribuíram para o nosso crescimento intelectual.

Aos professores do Programa Mestrado Profissional em Planejamento e Política públicas, em especial ao professor Horácio Frota (coordenador do programa), da Universidade Estadual do Ceará, linha de Políticas Públicas em Educação, pelo aprendizado e o necessário rigor científico nos estudos.

À Universidade Estadual do Ceará, pela oportunidade de qualificação.

A todos que contribuíram para elaboração desta pesquisa, fornecendo-me dados, concedendo-me as entrevistas, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na atuação do professor no Estado do Amapá, a partir da experiência do percurso formativo pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); O programa PARFOR é uma adesão de extrema importância para o Estado do Amapá, oportunizou as graduações em nível superior aos professores em exercício das escolas da rede pública das áreas urbanas e do interior em consonância com as exigências previstas pela LDB 9394/96; Entretanto, a execução do Programa no Amapá possibilitou a compreensão dessa formação como relevância educacional, social, política e econômica pelo reconhecimento e a valorização do educador, tendo uma categoria de professores qualificados com a aquisição de conhecimentos teóricos e científicos; Trata-se como procedimento técnico de pesquisa um estudo de caso na universidade Federal do Amapá; Optou-se por trabalhar com fonte de dados as análises documentais e entrevistas semiestruturadas, sendo alvo os sujeitos coordenadores do PARFOR da UNIFAP, docentes do programa, diretores e coordenadores pedagógicos e professores egressos; As análises do estudo refere-se a realidade das implicações da formação pelo programa nas escolas da rede pública de Macapá entre o período de novembro de 2009 até o segundo semestre de 2016. O trabalho discorre nos estudos sobre as políticas educacionais e o ensino superior no Brasil. Faz-se uma análise do aporte teórico da trajetória das reformas educacionais e os conceitos das políticas e o seu papel fundamental em programas específicos e pontuais, com ênfase nos principais programas educacionais pelas gestões de FHC e LULA. Também analisa a questão da Política de Formação de Professores no Brasil: Origem e trajetória nas últimas décadas de 1990 e 2000 aborda os processos de mudanças nas reformas educativas no sistema educacional brasileiro; Aponta as percepções do Programa de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR, os aspectos principais das transformações evolutiva no sistema educacional pela política de formação docente no país. Na perspectiva dos resultados, sobre as implicações do PARFOR no processo de formação inicial e continuada nas escolas da rede pública na cidade de Macapá refere-se às análises das vozes dos sujeitos no percurso de formação do programa PARFOR.

Palavras-chave: Educação Básica. PARFOR (Política de formação). Formação docente.

ABSTRACT

It is a study that has the objective to analyze the implications of the National Program of Teacher's Formation (PARFOR) in the teacher's performance established in the State of Amapá. The Federal University of Amapá (UNIFAP), since the adhesion, it implements groups in the extent of PARFOR offering courses in Higher Education for teachers who work in the stages of the education in the State. It is an emergent action program for the teachers' formation in higher education, who are working in public schools. It is a qualitative format research, using a case study concerning to the experience of the Federal University of Amapá with the offer and submission of the courses. Documental data and with semistructured interviews were used, with the general coordinator of PARFOR at UNIFAP, the Coordinator of PARFOR of the Course of Pedagogy, four academic professors, three directors and three pedagogical coordinators and ten former students of the program. The first chapter called the studies on the education Policies and the higher education in Brazil is an analysis of the theoretical contribution of the path of the government reforms of the punctual educational programs during the governments of FHC and Lula, the implications specify in those education policies in the country. The second chapter entitled Policies of Teachers' Formation in Brazil: Origin and route with emphasis in the last decades between 1990 and 2000, this enabled to understand the investment gap by the state in the education field intending to the academic and scientific formation of the teacher. The third chapter discusses the Teachers' Formation Program of the Basic Education -PARFOR, in the aspects of the evolutionary transformations in the education system for the policies of educational formation in the country, in the historical context of the teachers' continuous formation in Brazil. The fourth chapter, on the impacts of PARFOR in the process of continuous formation in the public schools in the city of Macapá, it analyses the actors' voices during the formation course from the PARFOR program, on the national policies for the formation of the Teaching Professionals of the primary and secondary education.

Keywords: Basic education. PARFOR (Training policy). Teacher training.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	16
2.1	AÇÃO DO ESTADO: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO.....	21
2.2	O GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	25
2.3	O GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR.....	28
3	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ORIGEM E TRAJETÓRIA.....	33
3.1	MOVIMENTOS QUE RESULTARAM EM REFORMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	35
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSOR À LUZ DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	42
3.3	O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	47
4	O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	54
4.1	O PROGRAMA PARFOR: ORIGEM E DESDOBRAMENTOS.....	55
4.2	AVANÇOS DO PROGRAMA.....	64
5	OS REFLEXOS DO PARFOR NO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE MACAPÁ-AMAPÁ-BRASIL.....	68
5.1	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	68
5.1.1	Participantes e instrumentos da pesquisa.....	71
5.1.2	Coleta, análise de dados e aspectos da pesquisa.....	71
5.1.3	Lócus da investigação.....	72
5.2	O PROGRAMA PARFOR NO AMAPÁ.....	73
5.3	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ E A EXECUÇÃO DO PARFOR.....	85
5.4	AS ESCOLAS PESQUISADAS.....	90
5.5	AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PARFOR NA PERCEPÇÃO DA GESTÃO E DOS PROFESSORES DA UNIFAP.....	95

5.6	AS MUDANÇAS TRAZIDAS PELO PARFOR NO OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR.....	103
5.7	AS CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR NA PRÁTICA DOCENTE: O OLHAR DO ALUNO BENEFICIADO.....	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICES.....	126
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA ENCAMINHADO AO COORDENADOR DO PARFOR- UNIFAP.....	127
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA ENCAMINHADO AOS PROFESSORES DO PROGRAMA PARFOR.....	129
	APÊNDICE C- DIRETORES DAS ESCOLAS QUE RECEBERAM A FORMAÇÃO PELO PROGRAMA PARFOR-UNIFAP.....	131
	APÊNDICE D- COORDENADOR PEDAGÓGICO/ ESCOLAS QUE RECEBERAM A FORMAÇÃO PELO PROGRAMA PARFOR-UNIFAP.....	133
	APÊNDICE E- ALUNO DO PROGRAMA PARFOR UNIFAP/ EGRESSO.....	135
	APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	137

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional, a formação de professores nas dimensões inicial e continuada é um grande desafio para o ensino das escolas da rede pública do país.

Porém, há dados de pesquisas que revelam, que no momento atual da educação brasileira é importante um repensar do sistema educacional brasileiro, pois na realidade percebe-se um déficit em relação à formação dos professores. Dessa forma, destaca-se a necessidade de uma formação consistente que possa responder na prática, as especificidades para o progresso profissional e o desenvolvimento de ensinar com competência na ação docente. Assim, a formação de professores na conjuntura educacional tem um papel essencial dentre as políticas públicas para a educação em oferecer uma educação com visão específica e contemporânea no exercício da ação docente.

Nesse cenário, há uma necessidade de formação qualificada para que se possa obter a profissionalização docente, com estruturas formativas, com conhecimentos essenciais para a criatividade e a capacidade de renovar as metodologias, diante do ritmo acelerado das transformações no mundo contemporâneo.

Na tentativa de reduzir uma situação que se tornou histórica no Brasil, que permite que professores lecionem sem ter a formação acadêmica exigida, em 2009 é instituído pelo Ministério da Educação (MEC) o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), cujo objetivo é atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. Dessa forma, o PARFOR apoia-se em Instituições da Educação Superior (IES) em todo o território nacional em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a formação de educação superior em cursos de licenciatura para docentes em exercício nas redes públicas de educação básica.

A política de formação de professor se expande, a partir disso surgem discussões acerca de sua efetividade para o avanço e melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) encontra-se entre as políticas tomadas pelo Governo Federal, posteriormente à implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que augura a formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica (BRASIL, 1996).

Essa política pública se coloca como um programa emergencial, gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a cooperação técnica entre os estados, o Distrito Federal e os municípios que têm a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação no país.

Na realidade amazônica, como em todo o Brasil, existem cursos de licenciatura ofertados pelo PARFOR. No Estado do Amapá, verificou-se com a implantação dessa política que o número de professores sem graduação diminuiu significativamente no quadro do estado, demonstrando impactos no desempenho docente e na qualidade da educação na cidade de Macapá, o que indica debates sobre a política docente com vistas à valorização dessa categoria profissional. A análise da valorização docente implica na necessidade de estabelecer relações com outras categorias, como a formação inicial e continuada, a carreira, o piso salarial e as condições de trabalho e qualidade do ensino da educação básica. Portanto, não se trata de uma tarefa fácil, mas de uma discussão complexa e indispensável para o campo das políticas públicas educacionais.

Neste sentido, a presente pesquisa parte do seguinte problema: Quais as implicações da Política Nacional de Formação do Professor da Educação Básica (PARFOR) na atuação do professor?

O objetivo geral deste estudo foi analisar as implicações do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá. Os objetivos específicos delineados para o estudo foram: (a) analisar os pressupostos teóricos e legais da formação docente a partir da década de 90; (b) compreender a forma de implementação do PARFOR no Estado do Amapá, considerando a oferta de vagas por curso; (c) identificar as mudanças que o programa de formação continuada de professor PARFOR trouxe para educação básica; e (d) compreender as contribuições da formação realizada pelo PARFOR na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá.

A pesquisa surge a partir da experiência profissional desta pesquisadora, que atua na rede estadual de ensino do Estado do Amapá há 25 anos, atuando em setores que dialogam sobre a formação continuada do professor, presenciando discursos, teorias, políticas públicas e estatísticas. Ainda assim, os questionamentos

e desconfortos são inúmeros, no que tange ao planejamento e execução das políticas de formação docente na rede pública.

É importante ressaltar que o PARFOR no Amapá atende um público muito singular e específico com traços culturais marcados pela força da formação econômica e social da Amazônia. Outra característica importante é que os cursos são ofertados em regime modular uma vez que os alunos do programa são professores-cursistas das redes estadual e municipais. A minoria trabalha na capital Macapá. Para concluir toda a carga horária e curricular, os cursos terminam em quatro anos. Desse modo, os alunos do PARFOR precisam se apresentar na UNIFAP durante oito módulos que funcionam nos meses de julho e de janeiro e fevereiro. Eles, assim, utilizam os seus períodos de férias em busca desta qualificação de ensino superior.

No Estado do Amapá, o programa é executado entre a ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior (CAPES), em colaboração com as secretarias de educação do estado e dos municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior. O Programa na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) recebe professores das redes estaduais e municipais, nas áreas urbanas e rurais, um público ao mesmo tempo muito singular, porém heterogêneo e plural, marcados por suas heranças amazônicas, mas que constituíram outras formas de capital cultural se comparadas às suas origens sociais. A Unifap iniciou suas atividades com a oferta dos cursos do programa no ano de 2009.

Entre os anos de 2009 a 2016 atingiu a diplomação de aproximadamente 770 professores em diversas licenciaturas em nível superior tais como: (Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura Ciências Biológicas, Licenciatura Física, Licenciatura Matemática, Licenciatura em História, Licenciatura Geografia, Licenciatura Pedagogia, Licenciatura em Letras Francês (BRASIL/ CAPES/ COOR. PARFOR/ UNIFAP/ FEPAD/AP 2019)

Nesse contexto, o Programa PARFOR, em parceria com a UNIFAP, tem ofertado a qualificação aos professores e também contribuído com a redução do quadro de professores sem a formação em nível superior no Estado do Amapá. Entretanto, essa conquista tem como princípio primordial as bases legais, na exigência da LDB 9394/96, sobre a formação do docente em nível superior para atuar na educação básica e reforçada através da aplicabilidade da Política Nacional

de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto Lei Nº 6755 de 29/01/2009) e em parceria com União, Estados e Municípios e as Instituições de nível superior. Daí a importância de oportunizar essa formação de valorização social da profissão por meio de um projeto social, político e ético que contribua com a educação das escolas da rede pública em particular do Amapá.

A adesão da UNIFAP ao programa para atender à demanda do PARFOR foi de extrema importância no que tange a viabilidade de um processo formativo que garantiu o padrão de qualidade dos cursos de formação docente. Segundo a coordenação do PARFOR/UNIFAP, a instituição atualmente oferta os seguintes cursos em Licenciaturas de Geografia (término em 2019), Letras Francês (término em 2020) e Ciências Biológicas (termino em 2019), sendo este o último processo seletivo no ano de 2015, que a UNIFAP participou para oferta os cursos pelo programa. Para a UNIFAP, o programa PARFOR expandiu com a oferta nas formações de professores no Estado do Amapá de acordo com a finalidade do programa e as exigências da legislação LDB 9394/96, contribuindo com a melhoria da qualidade do ensino nas escolas com reflexos no processo educativo da escola e na valorização profissional do docente.

Com relação à metodologia delineada para encaminhar este estudo, elegeu-se uma abordagem qualitativa pelas próprias características necessárias a esta investigação. Sendo assim, utilizou-se de uma abordagem qualitativa e de natureza explicativa, por se tratar de uma pesquisa de estudo de caso na Universidade Federal do Amapá/UNIFAP.

Quantos aos procedimentos, a pesquisa tratou-se de estudo de caso, que conceitualmente é definido como uma “estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando referências nos estudos do autor abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2001, p.33)

Desta forma, buscou-se inicialmente fazer um levantamento bibliográfico sobre as temáticas que envolvem a formação inicial de professores. Passando por temas como o percurso das políticas públicas de ampliação do curso superior, no Brasil e na Amazônia. Esta abordagem não poderia deixar de ser crítica e, para isto, não somente compilou-se fatos históricos, mas agregou-se conhecimentos sobre o conhecimento já produzido.

Frequentemente, os autores parecem dialogar e debater diretamente entre si, apesar da falta de sincronia entre os tempos em que foram escritos seus artigos e teses. Buscou-se, assim, dar espaço ao contraditório, algo que segue sendo muito comum nas temáticas que envolvem a educação superior e formação de professor.

A pesquisa contou com sujeitos como: o coordenador geral do PARFOR da UNIFAP, o Coordenador do PARFOR do Curso de Pedagogia, quatro docentes universitários, três diretores e três coordenadores pedagógicos que receberam professores pela formação do Programa Parfor nas escolas e dez egressos do programa. A delimitação temporal foi compreendida entre o segundo semestre de 2009, o ano da implantação do PARFOR na UNIFAP, e o segundo semestre de 2016, na Universidade Federal do Amapá.

O texto foi estruturado em quatro capítulos além desta introdução. O segundo capítulo denominado os estudos sobre as Políticas educacionais e o Ensino Superior no Brasil, apresentou uma análise do aporte teórico da trajetória das reformas educacionais e os conceitos das políticas e o seu papel fundamental em programas específicos e pontuais, com ênfase nos principais programas educacionais pelos governos de FHC e Lula. Apresentou o cenário com as diretrizes das políticas - educacionais nos governos referentes aos impactos mais relevantes de forma abrangente das políticas educacionais, dentro do contexto do ensino superior brasileiro. As implicações das políticas educacionais brasileiras que tiveram ênfase nos governos Fernando Henrique Cardoso no período de 1995-2002 e de Luís Inácio Lula da Silva de 2003 -2010, tendo como propósito revelar as dimensões específicas mais pontuais nessas políticas educacionais sobre os reflexos no tocante à ações e programas federais executados no campo educacional entre as décadas de 1990 e 2000.

O terceiro capítulo intitulado Política de Formação de Professores no Brasil: Origem e trajetória com ênfase nas últimas décadas de 1990 e 2000, abordou as análises dos processos de mudanças nas reformas educativas no sistema educacional brasileiro. O fundamento de análise foi sobre as políticas de formação de professores no Brasil, tendo que compreender a lacuna de investimento pelo estado na área educacional na formação acadêmica e científica do professor para o ensino brasileiro. O destaque é para o esquecimento velado por governos em relação à política pública de educação em questões sobre as ações e

desdobramentos, acarretando nos baixos índices representados nas avaliações educacionais.

O quarto capítulo tratou do Programa de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR, com destaque para os aspectos principais das transformações evolutivas no sistema educacional pela política de formação docente no país, fazendo uma análise do contexto histórico da formação continuada dos professores no Brasil, levando em consideração os aspectos sociais, econômicos, políticos e teóricos, da trajetória de evolução de reformas no processo educacional da formação de docentes no país. Nesse contexto, abordou-se o sério problema da formação de professores com heranças antigas, e ao mesmo tempo atuais, por meio de pesquisas que mostram a necessidade e prioridade da continuidade das políticas educacionais no tocante ao aperfeiçoamento docente na formação pedagógica do profissional da educação. Posteriormente, analisou-se a importância para educação básica, a formação dos professores pelo programa, a oferta de cursos voltados especificamente aos professores, com formato de módulos durante o período de férias, proposta do programa PARFOR para a formação de professores o qual é objeto de estudo nesse trabalho.

No que concerne ao quinto capítulo, sobre os reflexos do PARFOR no processo de formação continuada nas escolas da rede pública na cidade de Macapá, as análises das vozes dos sujeitos no percurso de formação do programa PARFOR nas IES formadora reproduziu os impactos dessa formação docente em detrimento aos conhecimentos científicos e didáticos no projeto formativo implementado pela instituição pública de educação superior. As repercussões do programa de formação no estado na última década refletiram nos percursos formativos do docente em relação à valorização profissional, à progressão na carreira, à formação continuada e entre outros, e na docência, à prática pedagógica para atuar na escola em diversos contextos sociais com a formação da educação do campo, dos povos indígenas, e de comunidades remanescentes quilombolas. Essas percepções foram fundamentadas a partir das vozes dos participantes da pesquisa sobre a adesão da política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A sociedade, em sua história na educação pública, constitui-se por trajetórias marcantes no tocante aos avanços e retrocessos por uma educação que garanta aos cidadãos à qualidade do ensino, de forma democrática e com acesso permanente na escola, a partir de princípios definidos constitucionalmente na educação pública no País. Embasando-se na atual Constituição Federal: “A educação é direito de todos e dever do estado”, porém, o estado deve garantir esses direitos humanos, sociais e econômicos para a população. (CF, art. 205)

Ressalta-se que a educação no Brasil tardiamente instituiu a escola pública para todos, advinda de um passado escravocrata e elitista, pois negar os espaços próprios da liberdade de ensino inerente a necessidade pela educação. Entretanto, no século XIX será destinado o século da “educação pública nacional”, nesse momento os estados Nacionais irão consolidar os problemas nacionais de educação, o qual começa se efetivar no final do século. Pois, nesse século busca-se democratizar a educação pela universalização do ensino e a difusão dos movimentos pela renovação pedagógica. Porém, verifica-se esses desafios e problemática de caráter históricos de cunho social, político e pedagógico (LUZURIAGA, 1959)

Esse contexto implica na diversidade em suas facetas culturais, sociais, regionais e econômicas. Por isso, o “Estado Brasileiro Democrático de Direito” deve por meio de políticas públicas oferecer através do cumprimento e dever constitucional, garantia de educação pública de qualidade (LUZURIAGA, 1959).

Saviani (1994, p.3) considera que, no âmbito da sociedade moderna, a educação converte-se, de forma generalizada, na questão de interesse público que é implementada pelos órgãos públicos, ou seja, pelo Estado o qual prover a manutenção das escolas brasileiras.

Conceituar política pública não é uma tarefa simples, uma vez que não existe uma uniformidade conceitual, entretanto, a maioria dos autores afirma que o termo política pública é um conjunto de programas e ações governamentais que têm por objetivo a solução de problemas sociais em todas as esferas. Partindo desse pressuposto, Caldas (2008) conceitua políticas públicas como sendo:

A totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade (CALDAS, 2008, p. 56).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, tem-se um conceito ampliado dado por Teixeira (2002):

São diretrizes, princípios norteadores de ações do Poder Público; regras e procedimentos para as relações entre Poder Público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos” (TEIXEIRA, p.2-3).

Nesse sentido, ressalta-se que os conceitos apresentados levam a compreender que as políticas públicas ocupam atualmente um papel fundamental para a manutenção ou não de grupos políticos no poder, pois são programas específicos para atender a demandas pontuais que irão atingir a sociedade como um todo, ou em grupos específicos da coletividade, em esferas tais como: saúde, segurança, educação e entre outros. As políticas públicas educacionais, neste estudo, possuem uma centralidade, pois se busca compreender o contexto do ensino superior no país, fazendo uma análise das ações ou programas governamentais em relação a sua eficiência, eficácia e efetividade na área educacional.

Dessas acepções, ressalta-se que há diversos conceitos fundamentais para a compreensão das políticas públicas e seus desdobramentos durante a prática da dinâmica no processo de implementação. Assim, afirma Dias e Matos (2008, p.2) “As políticas públicas são definidas de várias formas e identificadas em seus pontos comuns”. Entretanto, sua conceituação é identificada como ação empreendida a partir do Estado, pela instância do governo.

Nesse sentido, os governos pautam suas ações em programas governamentais que têm por objetivo ampliar a qualidade de vida de sua população, com isso, implementam ações conhecidas como políticas públicas. “Em geral, as

políticas públicas são elaboradas dentro do aparato institucional-legal do Estado, embora as iniciativas e decisões tenham diversas origens” (SECCHI, 2013, p. 09).

A partir dessa reflexão, os autores Dias e Matos (2008, p.01) continuam reforçando que as categorias política e políticas públicas se relacionam com o poder social. Porém, enquanto a política tem um conceito amplo e está relacionada com o poder de modo geral, as políticas públicas correspondem a soluções específicas de como conduzir os assuntos públicos, ou seja, refere-se ao conjunto de atividades que dizem respeito à ação do governo. Pois “[...] políticas públicas constituem-se de decisões e ações que estão revestidas da autoridade soberana do poder público” (RODRIGUES, 2010, p.14).

Com base nas autoras Godoy e Polon (2017), à medida que a sociedade evolui e expõe suas mazelas, o Estado, por sua vez, deve intervir nas reais necessidades por meio das políticas públicas. Em função disso, os desafios são constantes e atrelados ao tripé: proposição, implementação e avaliação. Entretanto, os desafios serão constantes se sua elaboração for distante do contexto da realidade da população, sendo necessário prevê as condições humanas, estruturais e organizacionais.

Contudo, pode-se observar no contexto da área da educação que as políticas educacionais quando implementadas têm a finalidade de proporcionar uma educação de qualidade assegurando a igualdade e acesso de todos os cidadãos à escola. Portanto, é necessário que as políticas públicas tenham como prática em suas diversas áreas o ciclo de avaliação em todos os momentos e o monitoramento do processo da sua aplicabilidade.

Portanto, a partir da reflexão de Mészáros (1981) infere-se que não se pode separar a grave crise ideológica educacional da atual conjuntura capitalista. Dessa perspectiva, a especificidade da crise ideológica atual é uma das expressões da crise estrutural das instituições capitalistas. Nesse sentido, os embates tendem a evidenciar as forças atuantes na sociedade na implementação de políticas educacionais que, segundo Konder (2002) expressa:

Cada grupo, ao intervir na política, ou ao omitir em face dela, tende de acreditar que seu ponto de vista é mais adequado às necessidades ou a conveniências da humanidade do que o ponto de vista dos outros. Quando se trata do exercício do poder, aqueles que têm a posse dos grandes meios de produção inevitavelmente tendem a ficar convencidos (e tratam de convencer os demais) de que a situação que se beneficiam é, se não a

melhor, ao menos a menos ruim das situações possíveis (KONDER, 2002, p. 249).

Vale ressaltar que as implementações das políticas educacionais devem alcançar todos os sujeitos da sociedade, vislumbrando as conveniências da sociedade. Contudo, ressalta o autor, que ao exercício do poder se faz um alerta ao aspecto da reação dos grupos de grande produção que tendem a monopolizar e convencer os demais em relação aos benefícios particulares (KONDER, 2002). Dessa forma, “[...] as políticas públicas constituem-se de decisões e ações que são revestidas da autoridade soberana do poder público” (RODRIGUES, 2010, p. 14).

No Brasil, as políticas públicas educacionais são estabelecidas por meio do processo pedagógico nacional com abrangência de processos formativos em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, no qual são discutidas as temáticas necessárias visando garantir uma educação de qualidade, apoiadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

Dessa maneira, a LDB promoveu modificações na política de educação, implementando um novo projeto societário voltado para as necessidades sociais, técnicas e político-ideológicas (BULL, 2011, p. 77) face à expansão do capitalismo. Almeida (2011, p. 16) observa que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação “acabou por favorecer a adequação da legislação educacional ao processo de flexibilização da esfera da produção e às novas feições assumidas pelo Estado” (ALMEIDA, 2011, p. 16). Nesse sentido, as políticas educacionais são compreendidas como um elo importante para o sistema nacional de educação no processo evolutivo de formação aos cidadãos nos aspectos dos direitos sociais e econômicos, bem como aos civis e políticos, além de garantir o pleno desenvolvimento do educando em diversidade científica e cultural. Com isso, os modelos educacionais concebidos aos cidadãos e pelo governo possibilitam a criação de uma sociedade que participa ativamente das mudanças no mundo global.

Essa assertiva pode ser ratificada no Art. 1º da LDB que destaca o lugar da educação na formação do indivíduo e os espaços/relações nos quais se desenvolvem: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

No Brasil, os debates em torno da educação superior brasileira advêm da Constituição de 1988, na seção I do título III, mais precisamente em seus art. 209, onde afirma que o ensino é livre à iniciativa privada, no art. 214, onde estabelece o Plano Nacional de Educação em todos os níveis.

Entretanto, a educação superior no Brasil, com a regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Assim, a educação superior no Brasil com a aprovação da LDB consolida-se importantes avanços e desafios para implementação das políticas educacionais no país.

É importante destacar os presentes artigos, nº 62, que estabelece a obrigatoriedade da licenciatura com formação em nível superior para atuar na modalidade da educação infantil ao ensino fundamental. Nesse mesmo contexto, o ensino superior, no artigo nº 44 permiti a abrangência de cursos e programas e o artigo nº 45 admite a diversidade de instituições, onde estabeleceu que “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, LDB,1996).

Ressalta-se, também, que com a implantação da LDB/96, com vistas a educação superior brasileira, as instituições, públicas ou privadas, passaram a cumprir prazos determinados, sendo renovados após o processo regular de avaliação. (BRASIL, LDB 1996).

Nesse contexto, na década de 1990, as instituições de ensino superior, e inclusive no âmbito da iniciativa privada tiveram grandes avanços na modalidade da educação superior na sociedade brasileira.

[...] foi esta lei que decretou a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES), como também do seu financiamento, a fragmentação e enxugamentos dos currículos substituindo os currículos mínimos por diretrizes, a privatização indireta [...], a perda de autonomia financeira, a expansão massiva do ensino privado, o incentivo à abertura de cursos sequenciais e a distância, as reduções orçamentárias e as precarizações das unidades de ensino público (OLIVEIRA, 2015, p.75).

Essa reflexão ressalva a garantia de direitos por meio da Constituição Federal e de retrocesso, percebido com a LDB, representa a exploração de uma classe sobre a outra. Dessa maneira, com a Constituição Federal de 1988, de forma efetiva, assegurou-se à iniciativa privada a participar na oferta de ensino em todos

os níveis, conforme o Art. 209, que traz o seguinte texto: O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacionais, autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Dias Sobrinho (2005) destaca que a universidade tem um papel social de promover o conhecimento científico e tecnológico para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e com autonomia cidadã. Sendo assim, reitera:

A educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 170).

Nesse sentido, verifica-se a importância das políticas públicas voltadas para alcançar uma educação de qualidade assegurada pela democratização do direito de todos à educação com igualdade no acesso e permanência nas Instituições de ensino.

Apresenta-se este cenário com as diretrizes das políticas educacionais nesses períodos com as ações do Estado nas esferas dos setores, público e privado, no âmbito da área educacional. Para tanto, serão analisados à luz das teorias, as discussões que englobam as relações da aplicabilidade em defesa das prioridades em melhorias do ensino de qualidade, tendo em vista, a busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, ao longo do texto serão centradas análises referente aos impactos mais relevantes de forma abrangente das políticas educacionais, dentro do contexto do ensino superior brasileiro.

Apresentam-se neste cenário as análises sobre as implicações das políticas educacionais brasileiras que tiveram ênfase nos governos Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 2002 e de Luís Inácio Lula da Silva, de 2003 -2010, tendo como propósito revelar as dimensões específicas nestas políticas educacionais sobre os reflexos no tocante às ações e programas federais executados no campo educacional entre as décadas de 1990 e 2000.

2.1 AÇÃO DO ESTADO: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

É importante salientar que a ação do Estado é pautada em uma teia de relações complexas. No entanto, para compreender suas distinções no contexto

mais amplo da sociedade, faz-se necessário distinguir cada um dos conjuntos de medidas em função das suas características definidas na política de governo. Entretanto, as políticas educacionais formuladas no âmbito da esfera do legislativo e executivo têm em seu escopo a cooperação técnica entre os entes da federação brasileira, os estados, o distrito e os municípios, mas nem sempre são acompanhadas pela participação da sociedade.

Nesse sentido, para adentrar nas reflexões a respeito da ação do Estado na sociedade política, alude-se à conceituação de Dias e Matos (2008) que definem que:

A função do governo, na direção ou processo de administração do estado, é aplicar as leis e políticas públicas do estado, através dos poderes executivos e do judiciário, e quando houver necessidade de empreender sua reforma é através do poder legislativo (DIAS; MATOS, 2008, p. 6).

E para reforçar o entendimento sobre a análise da ação do Estado nesse contexto, Dias e Matos (2008, p.06) assim relatam: As decisões mais importantes ocorrem no seio do poder governamental, podendo haver um equilíbrio e desequilíbrio entre as parcelas de decisões, todavia, cabe ao executivo ou legislativo encaminhar dependendo de vários fatores inerentes aos processos decisórios.

Dessa maneira, o Estado está presente em toda parte, em diversos lugares e momentos da vida em sociedade. Sendo responsável pela ordem, justiça e pelo bem-comum da sociedade. Tendo em essência a missão de legislar (criar e manter em dia uma ordem jurídica e eficaz); administrar (prover de diversos mecanismos legais e executando os serviços públicos, as necessidades das comunidades); e julgar (resolver pacificamente, de acordo com a lei.) (MATOS; DIAS, 2008)

Segundo Gobert Muller (1987), o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade, ou seja, devem ser compreendidas pela responsabilidade do Estado em relação a sua implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade.

Dessa forma, é importante mencionar a Constituição Federal Brasileira de 1988, onde cita o art. que diz: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em estado

democrático de direito e tem como princípios fundamentais: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais de trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político.

Entretanto, o Estado Democrático assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). No Estado de bem-estar social torna-se necessário empreender os esforços na consecução das políticas públicas educacionais com um bem-estar social significativo sobre as necessidades da população com mais cidadania e dignidade.

Diante do exposto, a educação superior no Brasil deve assumir um papel cada vez mais necessário para o desenvolvimento das economias e das sociedades, no entanto, se observa no Brasil o seguinte paradigma:

É o resultado do embate político entre governo e sociedade civil organizada e, apesar dos avanços conquistados, é impregnada na perspectiva neoliberal, tanto em sua dimensão ideológica quanto na organização gerencial da política de educação, correspondendo aos interesses do mercado (MARTINS, 2012, p. 24).

Assim sendo, salienta-se que na Constituição Federal/88, identifica-se que o resultado de conquistas, fruto das reivindicações da classe trabalhadora, como, por exemplo, a igualdade de acesso e permanência na escola. Apesar da CF/88 ter promulgado a universalização da educação, avalia-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, adotou uma postura contrária à Constituição. Os caminhos que a educação brasileira trilhou foram fundamentados nas diretrizes de organismos internacionais como do Banco Mundial, centrado em ações de financiamento de projetos para a educação no Brasil.

De acordo com abordagem baseada nos aportes teóricos, a educação superior no processo de formação evolutiva dos indivíduos necessita de recursos cognitivos significantes para desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico capaz de desenvolver suas habilidades e competências em diversas ciências. Vale ressaltar, que segundo a LDB 9394/96, a norma legal acrescida no inciso VIII ao artigo 43 no qual está elencada as finalidades da educação superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

[...]

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

É importante ressaltar do ponto de vista legal e teórico, sobre a Constituição Federal de 1988, no que pese dar segurança jurídica a questão educacional que não estabeleceu as regras do ensino superior, tanto que Severino (2008) assim se expressou:

O texto da Constituição de 1988, por exemplo, dedica poucos aspectos ao ensino superior, e por outro lado, deixam implícitas as opções políticas e ideológicas do Estado Brasileiro, especialmente quando, no parágrafo 2º do inciso II do artigo 213, ao determinar que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio do Poder Público” não explicita textualmente quais seriam as formas de apoio do Estado, sobretudo em relação às instituições públicas (SEVERINO, 2008, p. 78).

A partir desses levantamentos, percebe-se uma grande diferença entre o ensino superior público e o privado no Brasil, qual seja: o setor público continua com vários cortes a esse setor no que tange à expansão universitária, já o setor privado subsidiado pelo capital estatal e reforçado pela segurança jurídica, expandiu o serviço de ensino superior em todo o território nacional a quem pode pagar, e o governo passou a oferecer financiamento à população de baixa renda para ingressar no ensino superior.

Sendo assim, faz-se necessário apresentar elementos fundamentais para as políticas educacionais e o ensino superior no Brasil, acerca das relações distintas nas bases estruturais e legais, visando o repensar dessas políticas, de forma a atender aos anseios da população em relação à qualidade da educação no país. Entretanto, a posteriori se tratará do aprofundamento da implementação dos modelos de programas e ações instaurados por governos distintos em momentos importantes de reformas educacionais brasileiras.

2.2 O GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na busca pela concretização em alcançar os objetivos propostos nesse tópico de analisar as políticas educacionais do governo FHC, os avanços e os desafios na evolução do sistema educacional durante o governo são marcados com várias reformas no contexto educacional. Inicialmente serão analisadas as políticas educacionais executadas no segundo período da gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Com aprovação da nova LDB, 9394/96, no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a educação básica, nesse contexto no qual foi redigida, tem a finalidade de “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, LEI Nº 9.394/96, art. 22).

A LDB é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil desde a educação básica até o ensino superior. Entretanto, reafirma o direito à educação garantido pela Constituição Federal, estabelecendo os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, define as responsabilidades em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Nesse contexto, as políticas educacionais revelam uma lógica do capital com orientações dos organismos internacionais de cunho neoliberal. Foram nos anos 1990, nos países da América Latina, que se obteve os preceitos a descentralização, desconcentração e a autonomização das instituições educacionais, contribuindo para a consolidação da divisão de responsabilidades entre as instâncias de governo, incentivando as parcerias com as instituições não-governamentais, empresas privadas e comunidade.

No Governo FHC, a política educacional apresentou um projeto neoconservador de intensas e abundantes críticas.

No Brasil, nesse período ocorreram impactos nos sistemas de ensino em relação às mudanças introduzidas e as novas reformas na legislação brasileira. Por meio da Emenda Constitucional nº 14/96, a LDB/96 e a Lei 9.424/96 (FUNDEF), aprovadas no governo FHC, estabelecendo importantes parâmetros para

implementar com eficiência e eficácia o gerenciamento da educação com descentralização fundamentada no projeto de modernização da gestão pública brasileira. (BRASIL, MEC, 1996).

Segundo a autora Yanaguita (1995), o governo Fernando Henrique Cardoso ao assumir os eixos da política educacional, permearam o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos mínimos para as escolas. Pois, o governo apenas lideraria um projeto nacional estabelecendo as competências e mecanismos de repasse de recursos correspondentes às unidades de ensino. Portanto, esse procedimento seria essencial para o fortalecimento do sistema federativo em base de cooperação, integração e articulação das ações políticas e dos recursos das diferentes esferas governamentais na área educacional.

Entretanto, nesse período foram acordadas algumas medidas necessárias. As alterações nos dispositivos da Constituição Federal de 1988 para uma gestão democrática do sistema educacional brasileiro se destacaram da seguinte forma: A emenda Constitucional nº 14/96, lei 9.424/96 cria e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. A nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) que define o papel do setor público e privado, ou seja, dará consistência às mudanças da Constituição de 1988, amplia a descentralização das escolas, flexibiliza a gestão das universidades e o processo seletivo.

Entretanto, organizar o sistema de ensino com possibilidades em universalizar e dar acesso à população, por meio da criação de programas e modalidades, cursos e um Conselho Nacional de Educação. Disso decorre, como mecanismo necessário para educação, os programas com ênfase na avaliação de resultados como forma de controle mais eficiente (SAEB, ENEM, ENC- Exame Nacional de Cursos (ENC – Lei n. 9.131/1995) popularmente chamado de “Provão”). Entretanto, o FUNDEF, a LDB/96 e os exames nacionais determinaram as novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, “conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional” (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Vale ressaltar que no Governo de FHC, as políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE) -2001, relatam que a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96) tem um marco de referência para o início do processo de reestruturação da educação superior no Brasil.

No mandato de FHC (1995-1998), tiveram amplas reformas com modificações no panorama da educação no País, principalmente na educação superior com elaboração e a aprovação de um arcabouço legal para alterar as diretrizes e bases que sustentam o modelo que se implementava desde a reforma universitária de 1968 (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2003).

As mudanças concretas no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico trouxeram transformações significativas no campo universitário e na identidade das Instituições de Ensino Superior (IES). Entretanto, nesse processo, a LDB como instrumento legal que expressa os parâmetros e a lógica de reestruturação da educação superior é implementada no governo FHC. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO 2003)

De acordo com Durham (1999), o governo federal neste período apresenta três instrumentos básicos para o sistema educacional no país. A legislação, o estímulo à ação de estados e municípios, através de auxílio financeiro e técnico, a interlocução com os secretários estaduais e municipais de educação, através das organizações que congregam o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Durante o Governo de FHC, as reformas tiveram uma lógica, pois as mudanças pelas quais o mundo passava tornou necessária a adequação da educação a uma nova orientação, com acordos em exigências explicitadas por vários organismos internacionais. No entanto, a reforma, dotada de uma clara concepção neoliberal, não solucionou os críticos problemas educativos brasileiros.

É importante destacar que nesse momento da gestão de FHC, no âmbito da educação, o governo se dedicou em regulamentar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº. 9.394, de 1996), pois fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizou a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do ensino fundamental, que passou a ser responsabilidade de ambos. (DURHAM, 2010).

Sendo assim, com o conjunto de legislação da educação pública contribuiu no referencial institucional na mudança estrutural no sistema educacional do País. Dentre as principais políticas públicas aprovadas no momento do governo FHC no

Congresso, está a nova LDBEN (lei n.º 9.394, sancionada em 20/12/1996) e por um conjunto de leis, de decretos, de portarias e de medidas provisórias que doravante se denominarão, “legislação complementar à LDBEN” (SAVIANI, 1998).

Nesse sentido, a principal medida da política educacional decorrente da aprovação da LDB, foi através da Lei nº. 10.172 que aprova o Plano Nacional de Educação, em 09 de janeiro de 2001. No momento, o governo apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX), as Diretrizes Curriculares para o ensino no 3º grau com a proposta de Autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior, os programas especiais e compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação; (o Programa Nacional de Alimentação Escolar; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima; o Programa de Aceleração da Aprendizagem; o Fundo de Fortalecimento da Escola, e entre outros), além de outras leis, decretos, portarias, medidas provisórias, protocolos, pareceres e emendas constitucionais. (BRASIL, MEC, INEP, 1998).

Em que pesem as intenções do Governo FHC pela educação brasileira reconhecer o conjunto de mudanças da nova LDB/9394/96, com sua vasta legislação complementar para área da educação, promovendo a descentralização do sistema educacional dando autonomia aos estados e municípios. Contudo, é evidente que essas políticas educacionais não sanaram as principais crises do sistema educacional superior no país, porém, é inegável que essas medidas promoveram uma transformação e uma modernização no ensino superior no Brasil.

2.3 O GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR

O Governo Lula (2003 a 2010) programou significativas transformações sócio econômicas no Brasil, no setor educacional, não foi diferente. As políticas sociais adotadas pelo Governo Federal no âmbito da educação são articuladas por meio dos entes federados, por meio de ações ou programas, consolidando um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais.

Entretanto, no primeiro mandato de Lula, o campo educacional teve mais permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Como herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade que durante os dois

mandatos do governo que o antecedeu, FHC, mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior. (OLIVEIRA, 2009).

A educação superior emerge como alternativa para solucionar a desigualdade social e histórica da conjuntura política. No que concerne à realidade de cada país, essas políticas públicas apresentaram características diversas, conforme a natureza dos pactos adotados pelo poder público.

No decorrer dos dois mandatos de Lula, houve iniciativas importantes para as políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado Federal como promotor de políticas para os setores da sociedade em contribuir efetivamente nas distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e suas diferenças regionais.

Na análise acerca da política de educação superior sob o governo Lula concebe obter a síntese de múltiplas determinações sobre o conjunto de medidas aplicadas nesse governo, deste modo, compreender o paradigma adotado pelo governo na educação superior pública do país.

As principais ações do Estado para a educação superior forma o Programa Universidade para Todos (ProUni), a Lei de Inovação Tecnológica, a educação à distância (EAD), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e as parcerias do setor público-privadas. (BRASIL, MEC, 2010)

O Programa Universidade para Todos (ProUni), O PROUNI – Programa Universidade para Todos – tem como finalidade de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (BRASIL, MEC, PROUNI, 2010)

Essa lei assegura o aproveitamento de bolsas parciais ou integrais de uma parte das ofertas de vagas das instituições privadas de ensino superior e tem enquanto proposição aumentar expressivamente a quantidade de vagas no ensino superior, interiorizar a educação pública e gratuita e pugnar as desigualdades sociais.

Com a Lei nº 10.861/2004, com ênfase de orientar o processo de avaliação do ensino superior, estabelece as normas para autorização de instituições de educação superior e de cursos, o SINAES corrobora o papel do Estado enquanto regulador do sistema.

Estiveram expandidos os recursos designados às instituições federais de ensino superior de modo a expandir o acesso da população brasileira à educação superior, entretanto, estabeleceu-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que objetivava “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”. (BRASIL. Lei nº 10.861, 2004, art. 1).

Outra medida governamental foi a Lei nº 10.973/2004, que estabelece medidas de incentivo à inovação, à pesquisa científica e tecnológica no ambiente do mercado produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do país, nos termos dos artigos. 218 e 219 da Constituição Federal. Nesse aspecto, a legislação incentiva o desenvolvimento científico, da pesquisa e a capacitação tecnológicas através de projetos inovadores possibilitando gerar produtos e processos em parcerias com empresas, universidades e institutos científicos e tecnológicos (CÂMARA DOS DEPUTADOS 2004).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) criado pelo Decreto nº. 6.096/2007, traz como essência, a materialização de medidas que consolidam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Entretanto, “As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm como propósito diminuir as desigualdades sociais no país” (BRASIL, MEC, 2007).

Outra política educacional relevante no ensino superior criada pelo governo Lula é sem dúvida a reformulação do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do ensino superior), criado pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, posteriormente convertida na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Foi reformulado pela Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007, e regulamentado pela Portaria Normativa MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010 e Portaria nº 10, de 30 de abril de 2010. Esse fundo foi criado, segundo Vilma Aguiar (2016):

Em substituição ao antigo Programa de Crédito Educativo, herança do regime militar. As principais mudanças foram a disponibilização do FIES a fluxo contínuo, permitindo aos estudantes contratarem o financiamento a qualquer tempo do curso. A carência foi ampliada para 18 meses e o prazo para pagamento dilatado para três vezes o tempo de utilização do

financiamento. Os juros para todos os contratos passaram para 3,4% anuais e foi facultado aos estudantes dos cursos de Medicina e licenciaturas ressarcirem o financiamento com trabalho nas redes públicas de educação e saúde, amortizando 1% da dívida consolidada por mês de trabalho (AGUIAR, 2016, p.37).

Nesse cenário, a educação ocupa um importante papel, e a questão primordial de quem faz educação e em quais condições se torna central. Portanto, as políticas governamentais em relação aos docentes devem atender às necessidades e prioridades considerando a equidade, reconhecimento social e dignidade humana.

Diante do exposto, concebe-se que, as políticas educacionais do Governo Luís Inácio Lula da Silva, voltadas para o Ensino Superior Público, advém de ações afirmativas e assumem um caráter de política compensatória, populista, pontual, assistencialista, focal de alívio a pobreza, pois não garantem a universalização do acesso a todos que querem estudar em um ambiente universitário com padrões de qualidade.

Desta forma, as iniciativas governamentais dos programas criados e mantidos pelos governos, com ênfase as gestões de FHC e Lula. Todavia essas políticas de ordem pública desempenharam inevitavelmente um papel importante nas reformas educacionais do sistema Brasileiro. Essas reformas educacionais por meio de medidas e programas de cunho social destinam-se a dar importantes avanços a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, pode-se afirmar que houve avanços em todos os níveis de ensino, porém, o problema central dos programas educacionais e em estabelecer a sequência e a extensão de cada diretriz da política em contextos sociais, geográficos e culturais. Por essa razão, analisa-se que os programas implementados parecem constituir fundamentos do ponto de vista estratégico para cada tipo de governo, em face as necessidades de financiamento e as consequências sobre a qualidade do ensino superior.

As políticas educacionais fazem parte do contexto das políticas públicas sociais do país, todavia, constituem elementos de normatização do Estado acompanhado pela sociedade civil, as quais visam o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando. Dessa forma, planejar uma política pública eficiente na área educacional não é nada fácil em relação às

necessidades da sociedade. Entretanto, deve-se abranger uma série de variáveis que contemplem todos os cidadãos e suas reais necessidades e anseios.

Vale reiterar que na sociedade sendo dinâmica a função do Estado em relação às necessidades educacionais, esta muda conforme o momento histórico do país. E, é por isso, que as políticas públicas de educação estão relacionadas aos momentos históricos do mundo, estabelecendo suas relações de poder em cada época.

No capítulo a seguir serão tratadas as políticas de formação de professores no Brasil à luz da LDB 9394/96 relacionando os aspectos essenciais do Estado e a Educação no Brasil, realizando análises da trajetória histórica da educação no país.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ORIGEM E TRAJETÓRIA

Para se discorrer sobre políticas de formação de professores no Brasil é preciso que se compreenda que elas são investimentos necessários para o resgate de uma lacuna existente na área, ou seja, conforme argumentado por Lima (2006), a retomada de investimentos na formação acadêmica científica do professor configura-se como uma ação imprescindível para que o ensino brasileiro apresente melhores resultados. No entanto, conforme ressaltado pelo autor, o que se percebe é que há um esquecimento velado por parte de gestores em relação à política pública de educação, acarretando em baixos índices representados nas avaliações educacionais.

Lima (2006, p.19) considera que o cenário educacional brasileiro tem apresentado sempre resultados negativos frente aos demais países porque a política educacional do país, ainda deixa muito a desejar, afirma, ainda, que essa realidade só poderá ser modificada por meio de ações que assegurem boa formação dos professores, o que resultará na consolidação de mudanças no âmbito educacional.

Considerando-se que, para atingir o patamar que as políticas públicas voltadas à formação de professores encontram-se atualmente, foram necessárias várias lutas, discussões e reformas nas leis educacionais, nesse capítulo aborda-se aspectos inerentes aos diversos movimentos que resultaram em reformas das políticas educacionais sobre a formação de professor à luz da Lei de diretrizes e bases da educação nacional e o Estado e as políticas públicas de formação continuada

É importante lembrar, que no Brasil, as políticas de formação de professores, em especial ao longo das últimas décadas entre 1990 e 2000 têm passado por significantes processos de mudanças no contexto educacional brasileiro em decorrência de novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo. A política real atribuída a essa área de formação de professores deve ser articulada sobre a focalização em suas metas, financiamento, gerenciamento e impactos sobre o desenvolvimento em detrimento dos diversos contextos sociais da sociedade globalizada. Isso reforça para o desenvolvimento no sistema educacional em relação às novas perspectivas em busca de igualdades e oportunidades do ensino no país.

Analisar a visão panorâmica da formação de professores em nosso país nas últimas décadas remete a uma condição cada vez mais necessária e real para o progresso social de igualdade, em virtude das dinamizações sobre as evoluções econômicas, sociais e culturais presentes no século XXI.

Vale ressaltar que ao longo das últimas três décadas para continuar com desenvolvimento aos novos desafios sociais, os sistemas educacionais em muitos países foram objetos de permanentes mudanças na educação. Pois a história das últimas décadas permite constatar que se tentou de tudo no âmbito da educação, mas os resultados são insignificantes (TEDESCO, 2005).

Deve-se considerar, ainda, à fonte de referência para a análise das políticas docentes do estudo publicado pela Unesco (GATTI; BARRETO, 2009) que relatam sobre o panorama geral do cenário da profissão docente no Brasil, remete ao setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas. Segundo as autoras, no Brasil, a importância dos professores no cômputo geral dos empregos formais não é menor do que nos países avançados, assim como também não é menor sua importância social e política.

Discorre também, sobre as facetas na constituição da profissionalização docente como: a legislação, características da formação inicial presencial e a distância, modelos especiais de formação implementadas por administrações públicas, perfil dos licenciados e dos professores, aspectos relativos a educação continuada nas redes de ensino, dados gerais sobre salário e carreira. Recomendam que “salta à vista a necessidade de adoção de uma estratégia de ação articulada entre as diferentes instâncias de que formam professores e as que os admitem como docentes”, ou seja, de “conseguir consensos quanto aos rumos da educação nacional, das estruturas formativas de docentes para educação básica e dos currículos respectivos” (GATTI; BARRETO 2009, p. 255). Entretanto, essas concepções são relativas às políticas educacionais e estão voltadas às políticas de valorização ao docente.

As políticas de formação de professores no Brasil, no âmbito educacional, é um fator preponderante para as mudanças significativas da prática do professor por meio das informações e expansão dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Entretanto, trata-se de estratégias que permitem a médio e longo prazo contribuir nos aspectos principais da problemática da educação no país. Neste sentido, Rodrigues (2012) aponta que:

A educação passa por uma revolução no cenário social e econômico mundial, pois as funções e papéis desta instituição passaram a receber críticas e serem apontadas como dados que merecem atenção diferenciada dentro dessa mudança na sociedade. Além disso, as transformações na estrutura da sociedade, principalmente referindo-se ao método de trabalho, exigem a formação de um novo trabalhador dotado de características mais flexíveis, eficientes e polivalentes (RODRIGUES, 2012, p. 19).

Diante disso, o novo contexto da educação se acentua sob os efeitos das tendências progressivas dos diversos países e regiões do mundo que devem acompanhar a evolução e modificações da conjuntura mundial.

3.1 MOVIMENTOS QUE RESULTARAM EM REFORMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Uma das grandes conquistas primordiais de lutas pela educação no Brasil são referentes as questões por direitos pela construção da cidadania para todos, que está intrinsecamente ligada aos movimentos sociais através das práticas e organizações populares por meio de atos e ações para o bem coletivo. Entretanto, os movimentos sociais apresentam-se como caráter histórico tanto em contextos escolares como em espaços institucionais da sociedade. Nesse sentido, os movimentos pela educação foram essenciais no que tange na evolução da educação Brasileira por meio de contribuições em relação as concepções aos direitos humanos, educacionais, culturais, sociais, étnicos e entre outros. Os movimentos no Brasil foram construídos a partir do fim dos anos 1970 e durante a década 1980 com a participação de associações e entidades científicas da sociedade Brasileira.

De acordo Gohn (2011), a relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Pois, no contexto educacional a articulação dos diversos movimentos sociais constitui o potencial no caráter educativo de levar uma visão crítica para a sociedade. Dessa forma, na realidade histórica dos movimentos em relação as conquistas na área da educação as lutas sempre estarão presentes pela importância no processo educacional para a formação do indivíduo. Diante do exposto, todo o movimento tem características educativas por construir as forças organizadas na adversidade das ações que enfrentam e representam sobre a realidade social.

É importante mencionar nesse contexto, como conquistas ligadas aos movimentos sociais na educação a atuação dos sindicatos de professores e organizações acadêmico-científicas e profissionais de educação que influenciaram nas reformas educacionais por meio de um projeto educativo em defesa de uma escola pública de qualidade com reconhecimento e condições dignas de trabalho.

Com isso, vale ressaltar as contribuições dos movimentos sociais a exemplo dos sindicatos dos professores, os movimentos dos afrodescendentes, os ribeirinhos, os indígenas, contra a exclusão e entre outros, destacam-se pela viabilidade de ações conjuntas que resultaram a efervescência das lutas sociais para a educação no Brasil.

Vale reiterar que, as evoluções em tendências educacionais sobre os debates da formação dos professores se esboçam no Brasil desde do final da década de 70 e início dos anos 80, com momentos históricos marcados em virtudes de discussões e reformulações dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas (SOUZA, 1999). Foram exatamente as lutas desencadeadas pelos professores que fizeram com que as concepções que a sociedade tinha acerca desse profissional, fossem sendo modificadas ao longo dos tempos, o que acabou por permitir aos mesmos, maior reconhecimento social.

Também foi na década de 1970 que, de acordo com Romanowshi (2010), o movimento de professores articulou-se com o conjunto de lutas da sociedade brasileira, das quais decorreram uma série de protestos reivindicando melhoria de condições de trabalho e salário. Essas lutas refletiram resultados positivos na década de 1980, quando com a eleição de governadores democráticos e comprometidos com a educação escolar, foram promovidas iniciativas que visaram ampliar o acesso dos profissionais à níveis de estudos mais elevados como a graduação, por exemplo.

Além disso, conforme exposto por Fernandes et al (2008), houve também:

As reformas educativas, levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina desde o final da década de 1970, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação. Nesse contexto, debatem-se diferentes propostas para a formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas,

ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade (FERNANDES et al, 2008, p.10)

Segundo Freitas (2000), a concepção emancipadora de educação e formação, passou por avanços significantes no que se refere as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, entretanto, a escola avançava por uma democratização das relações de poder em seu interior para acelerar no progresso pela população sobre novos projetos globais para a sociedade futura.

Dessa forma, as transformações desta construção teórica no contexto das instituições se destacam como importante concepção para o profissional de educação, que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidades (FREITAS,2000).

Porém, no século passado marcado pelas mudanças nas reformas no sistema educacional por meio dos movimentos sociais, debates e discussões sobre a formação de professores, muitos pesquisadores se dedicaram no campo da pesquisa em contribuir com as iniciativas específicas em vista de uma educação pública e universal com avanços na qualidade da educação.

É importante destacar, nesse contexto histórico das políticas de formação de professores no Brasil, que após o golpe militar em 1964 o país passava por um processo de industrialização, sendo necessário formar pessoas qualificadas para atuar em determinada profissão, sendo necessária a qualificação de pessoas para os avanços econômicos do país. Neste sentido, a teoria do capital humano determinou neste período as finalidades das políticas educativas: (SOUZA, 2013)

As políticas educacionais desse período (1964-1985) delinear-se com a intenção de criar condições para o país enfrentar a competição econômica e tecnológica moderna. Tendo como direcionador educacional essa premissa na década de 1970, proliferou-se nos meios de formação técnica a Teoria do Capital Humano (PYKOZ e VALÉRIO, 2008, p.141).

Percebe-se então, que a década de 70 vislumbrou-se o marco inicial das discussões sobre Formação de Professores, período que marca com mudanças significativas o processo de ensino aprendizagem em vários fatores determinantes da educação, todavia o alvo essencial no que concerne a formação do professor seria a instrumentalização técnica.

Assim podemos analisar que, a partir desse momento, as mudanças benéficas em prol da formação de professores têm um legado importante dos movimentos da sociedade em decorrência do autoritarismo implantado na década de 1960, com lutas por busca da redemocratização do país. Entretanto, com esse ideário, o movimento se fortaleceu ampliando os debates sobre a formação docente em defesa de dignidade, condição de trabalho e salário para o magistério. Nesse contexto, Pereira relata que:

A expansão da rede de ensino, evidenciada pelo aumento do número de vagas e de matrículas nas escolas, que não foi acompanhada de investimentos proporcionais por parte do governo na área educacional. Houve, conseqüentemente, uma demanda de um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente. Essa nova exigência foi, de certa forma, atendida pela expansão do ensino superior privado e da criação indiscriminada de cursos de licenciatura em faculdades isoladas, bem como pela permissão do exercício profissional por pessoas não habilitadas, os chamados "professores leigos" (PEREIRA, 2000, p. 19).

Constata-se ainda na década de 1980, que o cenário educacional começa mostra caminhos voltados para uma formação docente que privilegiasse o caráter político da prática pedagógica, ou seja, o compromisso do professor com as classes menos favorecidas ou populares. Pois, nesse mesmo período, a tendência neoconservadora causou interferências na ação do estado, entretanto, sua função seria de prover os serviços públicos, tais como: educação e saúde e entre outros, e devem ser descentralizados as responsabilidades, e com isso centraliza-se o poder. (SOUZA, 1999)

No entanto, os processos essenciais para a formação eram atribuídos às instituições educativas que enfrentavam tensões universais no que diz respeito à formação de professores pela democratização do país.

Por essas e outras razões, os embates teóricos sobre as políticas de formação de professores no Brasil, a partir da década de 1990, caracterizada pela "Década da Educação", com as políticas neoliberais pelo fato da crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, a escola exerceu um importante papel nesse contexto. Porém, a educação e a formação de professores nessa década vislumbram estratégias fundamentais para a realização do início das reformas educacionais no país.

Vale destacar que, nessa década de 1990, com marcos históricos no sentido de repensar a forma de ensinar e aprender. Com base na reflexão de Nóvoa

(1991 p.14) seria essencial para educação, pois “os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estavam em vias de resolução, sendo normais as atenções para a formação contínua”.

Dessa forma, iniciaram importantes reformas educacionais no país com perspectivas e concepções de estudiosos idealistas e professores com questões sobre as reformas no contexto educacional do aprendizado desejado para o futuro da população. Neste sentido, com diversas discussões no âmbito educativo, surge o interesse das universidades em capacitar no campo da formação docente como retrata Severino (2007).

O ensino superior, tal qual se consolidou historicamente, na tradição ocidental visa atingir três objetivos, que são obviamente articulados entre si. O primeiro objetivo é o da formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é o da formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdo de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social (SEVERINO, 2007, p. 22).

Nesse sentido, ressalta-se que o processo de formação continuada no Brasil advém de muitas influências sobre os diversos aspectos econômicos, sociais e ideológicos de alguma forma refletem na construção da identidade profissional do professor. Porém, de acordo com as evoluções nos contextos sociais e institucionais há necessidade permanente das discussões com ampla informações e conhecimentos sobre o referencial político e cultural do docente.

Nessa perspectiva as reformas na educação, em especial a formação de professores, estão materializadas nos documentos que legitimam a educação nacional, entre eles está a LDB, que nos artigos 61 a 65 do Título VI trata dos Profissionais da Educação, que deve garantir em contextos globais a formação dos profissionais da educação (BRASIL/LDB,9394,96).

Para reiterar segundo a reflexão das autoras Magalhães e Azevedo (2015), a formação dos profissionais da educação, de acordo com às especificidades do exercício de suas atividades, e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como concepções:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a

associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996)

Nesse contexto, com base na legalidade, a educação no Brasil tem passado por várias mudanças oriundas de movimentos sociais em prol da melhoria da qualidade do ensino no país, entretanto, é fundamental a reflexão da ação permanente dessa formação de professores e seu impacto na prática docente sobre a qualidade do ensino.

Há de se destacar que, a formação continuada de professores, atualmente é compreendida como um desafio dentro do paradigma do contexto educacional, pois a formação inicial recebida é considerada insuficiente para resolver as inúmeras dificuldades relacionadas a aprendizagem do aluno. Entretanto, estudos mostram que a temática formação continuada é essencial na sociedade do conhecimento por ser uma forma eficaz e eficiente para o desenvolvimento e valorização do docente. No entanto, com as reformas educacionais no âmbito educativo no contexto da formação inicial e continuada por valorização, condições dignas, carreira e entre outros, a relevância dessa política requer mudanças de paradigmas em contextos científicos e tecnológicos na sociedade contemporânea. Porém, para construir uma educação de qualidade, esse processo das políticas públicas educacionais deve introduzir permanentemente o estudo de novas competências voltadas aos professores tanto na formação inicial como em serviço de uma formação autônoma que atenda ao mundo contemporâneo.

Segundo Tedesco (2010, p. 20), o olhar sobre as políticas implica pensar em “governo da educação”, ou seja, colocando as políticas relativas aos docentes em um marco de governo, ou de governos que se sucedem em sociedade, e não tratando como programas e sem ancoragem. Portanto, “o sistema educativo e seus problemas de governabilidade não são mais que reflexos dos problemas de governabilidade que existem na sociedade em seu conjunto”. Assim, as linhas de ação governamental ofertadas na direção das redes escolares adquirem significados específicos no contexto sociopolítico e no momento em que são implementadas.

As políticas de formação de professores no Brasil tiveram marcos históricos marcados com lutas em prol de uma política global, flexível e capaz

atender às exigências da sociedade científica e tecnológica. Entretanto, face a essas necessidades e prioridades em relação a valorização dos profissionais da educação com vista à melhoria da educação no país, as reivindicações por meio dos movimentos sociais, sindicatos de professores e profissionais em busca de formação, condições dignas para o trabalho, aperfeiçoamento profissional continuado, progressão funcional e entre outros. Nesse contexto, essas perspectivas merecem atenção por serem políticas públicas para docentes, as quais vão contribuir para a melhoria da educação no país, dando cidadania as crianças, jovens e adultos em processo de formação nas instituições de ensino das redes públicas.

É importante ressaltar, que os embasamentos dos dispositivos legais inclusos na Constituição Federal de 1988, no artigo 214, estabelece o Plano Nacional de Educação, pela força da lei visa conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da educação, tendo como finalidade elevar o nível da qualidade do ensino no país, e quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 traz no bojo da essência, os dispositivos legais dos processos evolutivos da legislação educacional, a qual consolidou o conjunto de mudanças para o desenvolvimento do ensino no tocante à questão sobre a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Portanto, podemos considerar a relevância desse conjunto de mudanças na legislação educacional brasileira, por meio de oportunidades e avanços na educação pela democratização do ensino. A necessidade de uma formação qualificada é consensual no contexto da área educacional por todos que fazem parte do seio da escola. Entretanto, é uma luta antiga de educadores e brasileiros por uma educação de qualidade. Para alcançar os objetivos para educação de qualidade sendo diretrizes e metas do Plano nacional de Educação PNE, aprovado em 2001 através da lei 10.172, o qual deve cumprir o preceito constitucional da Lei 9.394/96, que determina, nos artigos 9º e 87, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com estados, o distrito Federal e os Municípios, que institui a Década da educação. Este plano dispõe e define diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais funcionários da educação nos próximos dez anos (BRASIL, MEC, 2001).

No entanto, se materializou diversas mudanças essenciais sobre a valorização dos profissionais da educação, e entre esses pontos de vista legais, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em conjunto com o Plano

Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094 em 24 de abril de 2007, que traz em sua essência, concepções para a melhoria da qualidade da educação básica pública com expansão da oferta de cursos e programas de formação de professores do país no contexto educacional.

Entretanto, considerando importante para esse contexto de formação de professores, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério (PARFOR), criado pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade aos docentes em exercício no âmbito da educação da rede pública (BRASIL/MEC 2009).

As atuais reformas na educação brasileira, em particular na formação dos professores, apresentam uma certa ousadia, mas parece não está gerando propostas que ultrapassem o nível de recomendações essenciais para melhoria da qualidade da educação. Portanto, as políticas educativas devem beneficiar por meio da implantação perspectivas inclusivas e de desenvolvimento social tanto na formação inicial como na formação continuada que contemple o fortalecimento dos conhecimentos e informações inerentes ao mundo contemporâneo.

Dessa forma, na seção seguinte trataremos da formação de professor à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, centrando-se nas análises de documentos legais que materialize as múltiplas facetas da formação de professores no sistema educacional Brasileiro.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSOR À LUZ DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

No Brasil, a formação de professores tem como base legal a atual LDB 9.394/96, que preconiza que todos os professores da educação básica devem ser habilitados em nível superior em curso de licenciatura, graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, ou formados em treinamentos para atuarem na educação básica da rede pública. Sendo assim, com as mudanças na formação docente, os planejamentos e os investimentos das iniciativas governamentais em política públicas se aplicaram na formação em nível superior e em programas de aperfeiçoamento.

Entretanto, de acordo com os documentos sobre as políticas de formação e profissionalização dos professores no país, a primeira mudança significativa foi

com a promulgação da LDB 9.394/96 que incentivou a diversificação e a flexibilização das universidades com criação dos Institutos Superiores de Educação, através da oferta de cursos de formação normais superiores, cursos especiais e a distância, de modo a atender à ampla demanda com a formação na educação superior.

Dessa forma, a LDB acelerou no processo de privatização na área educacional, liberou a criação e expansão de instituições de educação superior de cunho lucrativo para iniciativa privada, com isso a educação torna-se num produto para o mercado, como recomendações dos organismos internacionais. Para Severino (2003), a LDB continua a corresponder com a dicotomia público /privado, tendo as melhorias iniciativas com interesses e privilégios ao setor privado.

No entanto, vale destacar que o governo através do que rege a LDB 9.394/96, para a formação de professores, os institutos de educação superior e a formação técnica profissionalizante terão formação exclusiva e preferencial.

A partir disso, além da LDB nº9.394/96 e da resolução CNE –Conselho Nacional de Educação, no qual se destacaram através dos documentos como incentivo à formação de professores da educação básica com a implementação do Plano nacional de educação PNE, instituído com a lei nº. 10.172/01 com vigência até 2010. Esse Plano reafirma as necessidades e prioridades de uma formação inicial aos professores que não possuem nível superior. (BRASIL/MEC/2001)

Sendo assim, nesse contexto de formação de professores, durante a vigência do PNE 2001-2010, é instituído o programa de formação de professores da educação básica, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como essência realizar a qualificação dos docentes com intuito de melhorar os níveis de ensino na educação brasileira.

Entretanto, a Formação de Professores por meio do PDE (2007), se desdobrou em programas com concepções inerentes ao processo ensino e aprendizagem com perspectivas em mudanças significativas em relação ao diagnóstico da situação educacional brasileira. Assim, destacam-se os programas: Prodocência, com a finalidade de implementar a formação em cursos de licenciaturas, visando impactos significantes na formação docente, a CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, devendo atuar na qualificação de professores da educação básica, instituindo um sistema nacional de formação de professores; e o Programa de Formação, que através da UAB-

Universidade Aberta do Brasil, oferece cursos à distância com objetivo de prover a formação inicial dos professores em exercício, sem o nível superior (BRASIL, MEC, 2007).

Assim, percebe-se que os programas de formação implementados têm denominações explícitas na questão da qualificação dos docentes com intuito de melhorar o nível da educação no sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, uma importante contribuição para as políticas de formação de professores é articulada pelo Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação (CNE) que elaborou o parecer nº 009/2001, aprovado em 8/05/2001 por meio da resolução CNE nº 01 de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica em curso de nível superior, curso de licenciatura e graduação plena. De acordo com a LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, 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.

§ 1º 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. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Esse parecer trata da urgência de melhorar a educação no país, pois é necessário dar oportunidade ao professor em obter uma formação sólida e prática com conhecimentos científicos, sociais e culturais para desenvolvimento das competências e habilidades relativas à habilitação profissional.

Nesse contexto onde a responsabilidade e o respeito devem ser as principais características do profissional, à atenção constante nas necessidades de mudanças nas rotinas de trabalho sendo elemento central do processo de formação continuada. Nesse sentido, Nóvoa reflete:

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam à nossa maneira de ensinar à nossa

maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1995, p.15 -17).

O aprimoramento do professor é primordial para avançar na qualidade do ensino. Pensar a melhoria da educação faz-se necessário rever paradigmas que associe as necessidades para uma formação docente com qualidade e promova a valorização docente, uma vez que toda a formação encerra um projeto de ação, e de transformação, e não há projeto sem opções. Há necessidade de um sistema educativo que possibilite tomadas de decisão e reflexão pela inovação no seio das escolas. (NÓVOA 1992, p. 31).

Analisando as políticas de formação no Brasil, Frigotto (1996) faz uma recomendação sendo necessário para tomada de decisão sobre a formação dos profissionais da educação.

A formação e qualificação do educador. Que não pode ser tratada adequadamente sem se referir à trama das relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Por isso, para entender a política de formação docente, atualmente, no Brasil, faz-se necessário compreender a política neoliberal enquanto filosofia que a orienta, que parte de uma visão economicista da educação, definindo a profissionalização do magistério como estratégica para melhoria da qualidade do ensino (FRIGOTTO, 1996, p.75).

A formação continuada dos profissionais da educação tem como escopo o aperfeiçoamento acadêmico e a busca pelo desenvolvimento profissional. Durante a atuação docente, os professores se deparam com a necessidade em aperfeiçoar acerca de metodologias e de seus componentes curriculares. Entretanto, os cursos de formação continuada ajudam a suprir parte dessa carência auxiliando nas renovações de tendências sobre as práticas pedagógicas levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial.

O prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Consiste em ações de formação dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.) e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas) (LIBÂNEO, 2004, p. 278).

Compreende-se que, a formação do professor deverá permitir-lhe desenvolver uma ampla visão e compreensão do estudante como o aprendente, ou

seja, como o sujeito que constrói seu próprio conhecimento. É importante lembrar que essa construção não deve relacionar-se somente ao campo cognitivo do sujeito, “mas depende também de suas características de temperamento e personalidade” (MORETTO, 2009, p.13).

A aquisição constante de novos conhecimentos é de fundamental importância ao exercício da profissão do professor, pois, considerando-se que o mundo se encontra em constantes mudanças, se ele não se atualizar, será ultrapassado até mesmo pelos alunos, principalmente no que tange ao uso das tecnologias, que a cada dia surgem com mais inovações e precisam ser utilizadas também no ambiente escolar.

Segundo Oliveira (2011), é importante buscar na prática docente a dimensão no contexto escolar que, ao longo do tempo, é marcado por trajetórias que demonstram de forma particular, como os professores foram tratados, as aulas que tiveram e os cursos que escolheram, muitas vezes, por falta de opção. Assim, as imagens se transformam conforme a trajetória de cada um, pois a formação inicial e à docência é marcada pelas experiências vivenciadas na vida e na escola.

Para o mesmo autor, as marcas que cada sujeito carrega incluem não só as experiências de vida, mas também as vivenciadas na escola. Esta afirmação é um convite a uma reflexão sobre as trilhas pelas quais o professor passa no decorrer de sua formação, tanto no que diz respeito à construção de relações com o outro, quanto ao resgate de seus guardados e à descoberta de elementos arquivados, que precisam ser revistos, a cada momento, para que possa compreender as experiências vivenciadas cotidianamente (OLIVEIRA, 2011).

Levando em consideração a teoria de (Paulo Freire 2001 p.39), “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. ” Pois, a reflexão crítica permanente de sua prática docente possibilitará novos paradigmas para o processo educativo na descoberta de uma nova percepção da ação, é auto-reflexão-crítica sobre sua ação da prática docente. Portanto, nenhuma formação inicial é capaz de, isoladamente, instrumentalizar o professor para a prática de sala de aula:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão

sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001 p. 42-43)

Dessa forma, é importante destacar que é no cotidiano da profissão docente que o professor por meio dos saberes e experiências mediará de forma significativa os conhecimentos do saber-fazer de maneira eficiente e com competência técnica e científica o elo entre a teoria e a prática sobre os saberes adquiridos no processo de formação. E para exemplificar, Tardif (2010) argumenta:

Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou pesquisador da educação- sujeito do conhecimento, um ator que desenvolver e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2010, p. 234).

Perrenoud (2002 p.215) propõe sobre a concepção da profissionalização e prática reflexiva, pois o desenvolvimento de uma postura e de prática reflexivas mais amplas devem ser constantes e instrumentadas, pois, é a chave da profissionalização do ofício, portanto, essa condição é o impasse ao qual leva a maioria das reformas escolares.

Nesse sentido, ao analisar as políticas de formação de professores no Brasil, legitimadas desde da LDB, verifica-se que o estado representado pelo MEC, tenta, através dos mecanismos legais (leis, decretos, regulamentos, etc.) subsidiar ações mais integrais para a formação inicial e continuada do professor. Entretanto, há fatores chave nessas políticas docentes por meio da valorização social, condições adequadas de trabalho e a formação inicial e continuada com qualidade, visando assim o reconhecimento profissional e a dignidade humana.

3.3 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No tocante à Formação de Professores têm como incumbências a LDB 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 62 relata que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos

superiores de educação, admitida a formação mínima para o exercício da educação infantil, ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A formação continuada, além de propiciar a internalização de novos saberes, possibilita a troca de experiências entre os docentes/alunos, por meio da interação do processo de informação e conhecimento

É importante salientar que a história de cada docente/aluno no processo de formação, tanto individual como coletivo, reflete em sua atuação nos diferentes momentos da vida escolar. Segundo Hernández “[...] a construção da identidade profissional docente não é algo estático, mas vai se definindo num processo de mudança, mediante uma aprendizagem incerta que se desenvolve ao longo de vários anos” (HERNÁNDEZ, 2005, p.30).

Para entender de forma consistente e significativa o processo da formação continuada será reiterado alguns trechos da entrevista do professor Antônio Nóvoa (2001), Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e presidente da Associação Internacional de História da Educação, ele menciona que "A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas", diz ele. Nesta entrevista, concedida por e-mail da capital portuguesa, Nóvoa garante ainda que a bagagem teórica terá pouca utilidade, se o docente não fizer uma reflexão global sobre sua vida. Como aluno e como profissional. A formação dos professores é apontada por muita gente como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação. O senhor concorda com isso?

Embora tenha havido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação ainda deixa muito a desejar. Existe uma certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo ora por um empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis. (NÓVOA, 2001, s. p.)

O difícil acesso às novidades é um dos empecilhos para incorporá-las à dinâmica da sala de aula? Ou as práticas de ensino mudam numa velocidade impossível de acompanhar?

O equilíbrio entre inovação e tradição é difícil. A mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações. Digo que nesta área nada se inventa, tudo se recria. O resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação

das modas pedagógicas. Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas. (NÓVOA, 2001, s. p.)

Para isso, é necessário que os docentes demonstrem e tenham vontade de inovar, que se sintam sensibilizados em transformar a ação pedagógica, disponibilizando-se tanto para aprender, quanto para ensinar, atualizando-se sobre novos recursos e metodologias de ensino que os auxiliem no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes, que possibilitem resultados mais positivos à educação. Groxko, Paiva e Ens (2015) citam Behrens (1996, p. 136) para enfatizar o discurso quando afirmam: “Ousa-se dizer que o docente precisa ser seduzido e seduzir-se para buscar a renovação de sua prática pedagógica”.

Essa sedução do professor pelo conhecimento só pode ser visualizada, se os cursos ofertados, chamarem-lhe a atenção, pois, assim como o aluno, ele vai ter interesse somente por aquilo que vai ser significativo ao seu trabalho, a sua vida. Lima (2006) considera que quando a capacitação docente é envolvente e compromissada, ela resulta em transformações no fazer pedagógico do professor, que se torna mais competente e, conseqüentemente, vai sentir necessidade de buscar inovações para desenvolver seus trabalhos em sala de aula, com o intuito de, sobretudo, assegurar um ensino de mais qualidade ao educando. Por isso, conforme enfatizado por Nóvoa,

o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. (NÓVOA, 2001, s. p.)

Entretanto, o estado neste contexto se coloca em uma extensão legislativa e normativa, em relação à formação em nível superior; pois as instituições formadoras em algumas de suas propostas de formação estão sob o foco de suas lutas e reivindicações específicas sobre a importância para a efetivação de políticas educacionais.

Daí a importância de uma sólida formação inicial, com solidez que necessite de reconhecimento para o exercício da docência na sociedade moderna. Conforme indica Fiorentini:

[...] se queremos formar professores capazes de produzir e avançar os conhecimentos curriculares e transformar a prática/cultura escolar, então é preciso que adquiram uma formação inicial que lhes proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação e que a mesma seja desenvolvida e apoiada na reflexão e investigação sobre a prática. Isso requer tempo relativamente longo de estudo e desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e iniciação à docência acompanhada de muita reflexão e investigação, tendo a orientação ou supervisão de formadores-pesquisadores de qualidade (FIORENTINI, 2008, p.49).

Neste sentido, observa-se que as políticas públicas educacionais atuais voltadas para a formação inicial de professores devem garantir a melhoria da educação básica, assim como, beneficiar a valorização social desse profissional. Essas proposições devem ser asseguradas constitucionalmente.

Entretanto, alguns aspectos da formação docente e a compreensão destes, principalmente, em relação à teoria e à metodologia, têm despertado a necessidade de se repensar, de forma crítica, este momento histórico, tendo como referência as narrativas e as estratégias que se estabelecem nas relações conflituosas entre formação e ação, no cotidiano do ambiente escolar.

O que a antipedagógica queria era se livrar da pomposidade e inocuidade dos professores e substituí-los por engajados fazedores de coisas, ideias, e mentes que, mesmo sem ter o nome de professores, precisavam ser bem formados. Fracassaram porque o capitalismo globalizado encarcerou ainda mais o sistema educacional em todo o mundo com a adesão da maioria dos países ocidentais aos inúteis e infrutíferos Currículos Nacionais “que vêm apenas gerando medidas de controle mais eficientes” (BARBOSA apud OLIVEIRA, 2005, p.13).

No Brasil, programas de formação de professores como o PARFOR-Plano nacional de formação de professores, têm apresentado inúmeras oportunidades aos professores, desse modo, mesmo que haja influências políticas e econômicas envolvidas, constituem espaço para discussões sobre a formação de docentes.

Este programa, desenvolvido em nível nacional, evidência a necessidade e a situação em que vive o professor múltiplo, que tem se mostrado ávido por conhecer diferentes teorias que propiciem opções de aprendizagem, como vem acontecendo no PARFOR. Conscientes de que o professor não é somente o organizador de uma boa aula, mas o articulador de diferenças e significados,

apoiado em conhecimentos, conclui-se que ele precisa de tempo para trabalhar, experimentar, planejar, rever e refazer. Neste sentido, Barbosa (apud OLIVEIRA, 2005) ressalta que, as oportunidades forem aproveitadas, este percurso será facilmente compreendido. No entanto:

Percebe-se nas propostas de formação continuada de professores a incorporação de discursos e “modismos” que no seu contexto, relegam a segundo plano a democratização, o acesso e apropriação do conhecimento necessário para o desenvolvimento intelectual e humano dos nossos alunos. Nessas políticas, os professores são controlados em suas atividades, preestabelecidas em competências, conceito que está substituindo o de saberes e conhecimentos acarretando ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do conhecimento (GATTI, 2000, p.56)

No Brasil a formação de professores para atuar na educação básica tem sido objeto de inúmeras reflexões, sobretudo a partir da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

Pois, à LDB estipulou um prazo de dez anos (que se findou em 2006) para o cumprimento dessa meta, conforme parágrafo 4º do Art. 87: “[...]. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Vale ressaltar que, no Brasil do total de 1.977,978 milhões de docentes, 636,800 mil (32,19%) ensinam sem diploma universitário. De acordo com dados de 2009 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009), o quadro piora nas regiões mais pobres do país. De cerca de 600 mil professores da região Nordeste, metade não tem ensino superior. Na Bahia e no Maranhão, mais de 60% dos profissionais do magistério não cursaram a universidade. Nos Estados da região Norte, os docentes apenas com ensino médio e fundamental somam 76,3 mil, número que representa 45,98% do total. Dos 70,7 mil professores do Pará, 39,7 mil (56,14%) apresentam formação inadequada. Já no Sul, Sudeste e Centro-Oeste, a taxa média dos que ensinam sem diploma universitário é de 20%, de um total de 1.213 milhões de docentes (INEP, 2009).

Diante dos dados das estatísticas pelo INEP (2009), percebe-se a necessidade das reformas educacionais brasileiras como um mecanismo de melhorar a qualidade da educação básica no país das escolas da rede pública, e nesse contexto de reformas que é instituído a Política Nacional de Formação de

Profissionais do Magistério que se apresenta no Art. 3º. Como primeiro objetivo, “Promover a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2009).

Colocou-se a formação do professor, preferencialmente, em nível superior a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996). Porém, quase duas décadas depois de promulgada, essa condição ainda não foi cumprida integralmente, pois temos parte de nossos professores atuando sem essa formação.

A partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem como objetivos a formação docente e a valorização dos profissionais da educação, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, implantada através do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009.

O programa de formação de professores PARFOR no Amapá, atende a categoria de professores das áreas urbanas e rurais do Estado do Amapá no fomento de formação inicial e continuada aos professores em exercício na ação docente. Entretanto, a Política Nacional de formação de Profissionais do Magistério da educação básica cumprirá seus objetivos com a consolidação da criação dos Fóruns Estaduais permanentes de apoio a formação docente em regime de colaboração com a União, os Estados, o Distrito federal e os Municípios, através de ações e programas específicos do Ministério da Educação. Durante a execução do PARFOR, no âmbito da UNIFAP, utilizou-se o documento Manual Operativo específico do programa para os procedimentos da cooperação técnica entre a CAPES e os Estados. Nesse sentido, torna-se necessário referenciar que os cursos são ofertados em regime modular, uma vez que os alunos do programa são professores das redes estadual e municipais. Pois, a minoria trabalha na capital Macapá, e para concluir toda a carga horária e curricular os cursos terminam em quatro anos. Desse modo, os alunos do PARFOR precisam se apresentar na UNIFAP durante oito módulos que funcionam nos meses de julho e de janeiro e fevereiro. Eles, assim, utilizam-se os seus períodos de férias em busca desta qualificação de ensino superior.

O programa na UNIFAP-Universidade Federal do Amapá recebe professores das redes estadual e municipais, um público ao mesmo tempo muito singular, porém heterogêneo e plural, marcados por suas heranças amazônicas,

mas que constituíram outras formas de capital cultural se comparadas às suas origens sociais.

Dentre as leis e os planos mencionados o longo do capítulo, é importante destacar a culpabilidade por parte dos governos em relação a política de formação de professores pelo descaso e descontinuidade no sistema educacional público.

Contudo, as políticas embasadas na LDB para a formação inicial e continuada de professores estão enraizadas por momentos históricos de movimentos sociais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de pesquisa e pós-graduação (ANPED), os movimentos sindicais como o sindicato nacional dos docentes das Instituições de ensino superior e entre outras entidades.

Em função disso, percebe-se as prioridades fundamentais para a educação, no contexto dos programas de formação de professores faz-se necessário uma nova perspectiva do sistema educacional o aperfeiçoamento de professores em nível superior no âmbito da formação inicial e continuada. De acordo com esses anseios, medidas importantes nesse sentido, foi implementada no segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva pelo decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, a política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica. Sendo que no mesmo ano é instituída a Portaria Normativa nº09 de 30 de junho de 2009 que dispõem sobre o PARFOR (BRASIL, MEC, 2009).

Isso se materializar como resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, de Instituições Públicas de Educação Superior e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no contexto do PNE, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do PDE, através do regime de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e Municípios.

Cabe destacar que como estratégia emergencial para a política de formação dos professores da educação básica foi criado o PARFOR visando contribuir com as formações de professores e alunos da rede pública. Os desafios que são colocados ao governo sobre a educação pública e às políticas em particular na formação docente, têm revelado desconfortos por grupos sociais, sindicatos de professores e entre outros, que expõem suas necessidade e demandas em consagrar os direitos por uma formação com qualidade e reconhecimento social.

4 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No contexto histórico da formação continuada no Brasil há de se levar em consideração aspectos políticos e posicionamentos teóricos, tendo em vista a trajetória de evolução de reformas no processo educacional da formação de docentes no país.

Sendo assim, reitera-se como fator relevante a formação continuada de professores sendo uma preocupação antiga, como define GATTI *et al.* (1972), ANDALÓ (1995) e CANDAU (1997). Diante disso, o grande desafio denota-se em nível global em promover a qualidade do ensino tornando-se essencial para a criatividade e a capacidade de renovação dos diferentes saberes e experiências docentes em consonância com as transformações no mundo globalizado.

De acordo com Silva e Frade (1997), nas últimas três décadas no Brasil se evidenciam três momentos políticos: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Pois, compreende-se momentos políticos que influenciaram os processos de formação continuada de professores.

Cabe aqui evidenciar que nos anos 80, com a influência da abertura política pelos movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram os contextos com programas de formação continuada de professores como uma forma de responder às demandas mais específicas dos professores garantindo um aprendizado permanente com dimensões política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997).

Nesse contexto, percebe-se o sério problema da formação de professores com heranças antigas, sendo ao mesmo tempo atual. Entretanto, de acordo com paradigmas na área da educação mostra-se a necessidade e prioridade da continuidade das políticas educacionais no tocante as práticas consistentes para o aperfeiçoamento docente na formação pedagógica.

Como uma forma de caracterizar a luta pelo reconhecimento social em sua dimensão sobre as políticas educacionais, assim mencionar Paiva:

Pode ser interpretada como sinônimo da história das demandas por inclusão na esfera pública das sociedades ocidentais, momento novo, em vários segmentos da sociedade, antes invisíveis na organização sócio-política, passaram a demandar seus direitos, ou seja, seu reconhecimento com base na formação de identidades específicas (PAIVA, 2006, p.11).

A propósito desta questão os dispositivos legais com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 implementa-se as políticas educacionais expressa na legislação, com a Política Nacional de Formação por meio do Decreto Presidencial n.º 6.755/2009, visa oportunizar no desenvolvimento profissional dos docentes.

Vale lembrar, que a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica é uma luta antiga de reivindicações de movimentos sociais, sindicatos de professores, e profissionais que buscam uma política global voltadas a valorização dos profissionais e condições dignas de trabalho.

Mesmo assim, existem críticas acerca da forma como essa garantia encontra-se expressa na Lei, Saviani, (2009), por exemplo, ao ser citado por Borges, Aquino e Puentes, (2011, p.101) argumenta que o fim do regime militar, trouxe muitas expectativas aos professores que, em decorrência do movimento de mobilização, alimentava a esperança de que a formação docente receberia incentivos e os problemas relacionados a essa questão, seriam equacionados com a nova LDBEN (9.394/1996). No entanto, Saviani (2009) afirma que isso não aconteceu, pois além de não suprir as expectativas, a LDBEN não correspondeu às expectativas, tendo em vista que “introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração”.

Isso fez com que houvesse uma verdadeira “corrida do ouro” por parte dos professores para garantir a formação exigida, o que levou o governo, a ofertar cursos voltados especificamente aos professores, em forma de módulos durante o período de férias, tal como o PARFOR, formação de professores objeto de estudo nesse trabalho.

4.1 O PROGRAMA PARFOR: ORIGEM E DESDOBRAMENTOS

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR é um programa de formação continuada de âmbito nacional implantado pelo MEC/CAPES, Portaria nº 9 de 30 de junho de 2009, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com Instituições de Ensino Superior (IES).

Entretanto, esse programa foi instituído com base no Decreto presidencial Nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 (substituído pelo decreto 8.752 de 9 de maio de 2016 – que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica), o qual instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com objetivo principal de garantir aos professores das redes pública de educação básica a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB. Vale reiterar de acordo com o Plano Nacional de Educação 2014 as metas 15 e 16 trata-se da política nacional de formação dos profissionais da educação no sentido de valorizar e reconhecer a sua importância na formação inicial e continuada dos docentes da rede pública (BRASIL, MEC, 2009).

Dessa forma, o programa de Formação de Professores da Educação Básica, no tocante à gestão operacional do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica-PARFOR, possui uma amplitude sobre a evolução do processo de execução nos aspectos da sua origem, dos avanços e os desafios do PARFOR.

Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2009), a finalidade do programa é formar nos próximos cinco anos 330 mil professores que atuam na educação básica que ainda não sejam graduados. Esses dados são referentes ao Educacenso (2007), cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Diante dessa realidade do ensino Brasileiro, a Política Nacional de Formação de Professores através do decreto 6.755/2009, prevê em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, o plano emergencial de formação inicial e continuada para os professores que atuam nas escolas da rede pública. Pois, essa ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007. (BRASIL, MEC, 2009).

A importância dessa temática a formação inicial e continuada tem uma abrangência fundamental para o contexto educacional brasileiro marca a história da educação brasileira por meio de lutas e conquistas, visando na prática a qualidade da educação a todos os cidadãos. Tendo como parâmetros os estudos e pesquisas visando os avanços essenciais para o conhecimento nos aspectos, científicos, tecnológicos e sociais.

Dessa forma, é importante afirma para esse processo de formação de professores no processo educacional brasileiro,

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo nova relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. É por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p.28)

Dessa forma, as concepções abordadas pelo autor referem-se à necessidade da formação docente de maneira permanente e com amplos conhecimentos técnicos e científicos com a perspectiva de melhorar de forma significativa a educação escolar pública. Vale ressaltar que o art. 2º da Política nacional de Formação de profissionais do magistério da Educação Básica, diz que: “A formação continuada é entendida como componente essencial da profissionalização docente, sendo necessário no cotidiano da escola considerando os diferentes saberes e a experiência docente. ” (BRASIL, DECRETO Nº6.755, 2009)

Com isso, as políticas públicas educacionais com ações voltadas para necessidades e prioridades na formação de professores, devem oportunizar conhecimentos inerentes ao domínio teórico, científico e prático, para obter a consistência significativa na ação pedagógica de maneira eficiente e eficaz no contexto escolar. De acordo com Nóvoa (1991), nesse contexto transformador a importância do poder político do Estado na organização de cursos de formação inicial e continuada, consiste no aperfeiçoamento por meio das ações estratégicas para a melhoria da formação de professores e dos alunos no processo de ensino.

O cenário educacional inerente a formação de professores da educação básica caracteriza-se por heranças que relega seu princípio e finalidade para a formação inicial e continuada, todavia sua importância compreende-se a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, a formação continuada de professores no contexto das políticas educacionais inicia sua trajetória pelas reformas educacionais em detrimento da melhoria da qualidade do ensino e valorização do magistério a partir da década de 1990, por meio de ações e medidas provenientes a necessidade em avançar na diversidade da prática pedagógica do docente.

É importante ressaltar, o processo de expansão do programa PARFOR no Estado do Amapá se materializa pelas descrições nas legislações vigentes de âmbito federal, estadual e municipal, oportunizando aos profissionais da educação básica a Formação Inicial e Continuada em serviço.

Desse modo, a formação docente como compromisso público de estado tem como aparato as diretrizes no que concerne à origem, avanços e desafios sobre as concepções e implantação do plano de formação. Visto que, sua finalidade é de induzir e fomentar a oferta da educação superior, gratuita e de qualidade com base em documentos oficiais que dispõem em utilizar novas ações para anemizar o quadro deficitário do contexto da formação de professores das escolas da rede pública. Vale reiterar que o plano PARFOR na política de formação docente se inseri no Plano Estadual de educação do Estado tendo como as metas 17, 18, 19 e 20, no tange a valorização da formação inicial e continuada de professores.

Em razão do exposto, essa política de formação de professores da educação básica no contexto histórico da educação Brasileira é marcada por características e problemas advindos de lutas pelos movimentos sociais, os sindicatos de professores e outros. Entretanto, o incentivo à formação de professores não inicia com a implantação do PARFOR. Foi uma conquista de diversas reivindicações antigas dos movimentos sociais ligados à educação com apelos à valorização dos profissionais da educação.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), oferece vagas em cursos de licenciatura gratuitos e de qualidade para professores em exercício nas redes públicas de ensino na modalidade presencial, e realiza a oferta de turmas especiais por Instituições de Educação Superiores em cursos de (MEC, 2009):

Primeira licenciatura: para docentes da rede pública de educação básica que não tenham formação de nível superior;
Segunda licenciatura: para docentes da educação básica que atuam em área distinta da sua formação inicial; e
Formação pedagógica: para docentes da rede pública de educação básica com formação de nível superior, mas sem habilitação em licenciatura.

Desse modo, cabe às Instituições de Ensino Superior (IES), participantes do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR ofertarem os cursos, os números de vagas destinadas a cada curso, seleção,

divulgação dos resultados, matrícula e organizar a documentação necessária para efetivar a matrícula e certificação.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, traz no bojo da essência diretrizes operacionais que visam a evolução significativa do ensino na rede pública, oportunizando aos docentes obterem uma formação em nível superior com vista a melhoria da qualidade do ensino no país.

Entretanto, dispõem de um conjunto de ações conjuntas do Ministério da Educação, as instituições públicas de educação superior (IPES), e das secretarias de educação dos estados e municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), que estabelecer no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados. (MEC, 2009).

Desta maneira, em conjunto com outras políticas pública a democratização ao acesso à educação superior, inicia um marco na evolução da história da educação brasileira. Sua proposição fortalecer as universidades públicas que aderiram a implementação do programa, através da sua função social em realizar a formação de professores da Educação Básica.

Esse Plano Nacional de Formação aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais, vem fomentar a formação de nível superior exigida pela LDB, por meio do programa que ofertará vagas em cursos de licenciatura em formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério das escolas da rede pública que estejam em pleno exercício da docência.

Haja vista que, essa política de formação docente da educação básica é uma reivindicação antiga no tocante a valorização dos profissionais da educação por condições dignas com perspectiva inclusiva do direito à qualidade social na efetivação da educação de qualidade para todos (as).

O PARFOR, em conjunto do Ministério da Educação MEC em colaboração com as Secretarias de Educação do Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES). Nessa mesma ótica as diretrizes e princípios estão ancorados no âmbito do PNE -Plano Nacional de Educação (2014-2024), no Plano de Metas Compromisso todos pela educação, criado pelo decreto nº 6.094/2007, como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, tendo como propósito a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Vale

ressaltar que, trata-se de um programa implementado pela CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível Superior, em regime de cooperação técnica terá que firma acordos para desenvolver o programa de forma eficiente e técnica entre a CAPES e os Estados, em atendimento ao disposto pela Política Nacional de Formação de Profissionais do magistério da Educação Básica.

A partir de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), se desenvolveu nas escolas, mobilizou os estados e municípios a elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), oportunizando aos municípios diagnosticar suas necessidades e aspirações, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, a fim de assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica. (BRASIL, MEC, 2007)

A posteriori foi instituído o decreto da política do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - PARFOR em maio de 2009, por meio de Decreto nº 6.755/2009, 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 desses profissionais. (BRASIL, MEC, 2009).

O PARFOR destinado aos professores em pleno exercício da docência da rede pública da educação básica, das escolas estaduais e municipais sem a formação adequada à (LDB) -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio dos cursos de licenciatura. Ressalta-se, ainda que é através do plano de formação dos professores da educação básica que o docente sem a formação adequada poderá obter a formação em nível superior nos cursos no âmbito do PARFOR em cursos de primeira licenciatura com a carga horária de 2.800 horas mais 400 horas para professores sem a graduação, de segunda licenciatura, com a carga horária de 800 horas para licenciatura na mesma área de atuação, ou 1.200 horas de estágio supervisionado para quem pretende a licenciatura fora da área de formação e; de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura (BRASIL, MEC, 2017).

É importante ressaltar que, dentre as diretrizes, a responsabilidade pelo projeto pedagógico dos cursos ofertados aos professores no PARFOR, são das universidades ofertantes, os quais devem abordar temas relativos à realidade atual da escola, os problemas e perspectiva de ações pedagógicas. Isso é uma medida importante, porque, conforme argumentado por Lerner (2007), os professores têm a

oportunidade de aplicar à prática em sala de aula, o que aprendem durante os estudos.

Além disso, conforme previsto nas diretrizes do PARFOR, (BRASIL,2017), os professores se inscrever nos cursos ofertados pelo Plano Nacional dos professores, primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica, deverão cadastrar-se no sistema da Plataforma Freire a qual informará os cursos disponíveis e demais informações correspondentes o processo de matrículas.

Ressalta-se que a partir da pré-inscrição na Plataforma Freire as secretarias Estaduais e Municipais de Educação apresentam as demandas de formação de professores de cada rede, e as instituições de Educação Superior expõem suas possibilidades de oferta. Entretanto esses encaminhamentos são discutidos nos Fóruns Estadual Permanentes de apoio à Formação docente, onde serão elaborados e discutidos o Planejamento Estratégico (LENER,2007).

Freitas (2002) menciona que a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, que deverá ter como propósitos essenciais à formação inicial as condições de trabalho digno, salário e carreira, e deverão ser entendida como a continuidade da formação profissional por meio de novas reflexões da ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico, ou seja, é um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional. (ANFOPE, 1998).

Desse modo, é importante que o profissional faça uma análise da sua própria atividade, pois se ele não buscar meios e motivos para inovar, permanecerá parado no tempo, sem renovar suas aulas, seus referenciais, sem conhecer novas teorias, com isso sente dificuldade de encontrar novos caminhos e, conseqüentemente, de melhorar a qualidade do ensino.

Partindo do princípio percebe-se que o professor é responsável pela sua formação e qualificação profissional, pois os direitos dos professores, nas políticas educacionais atuais tem essa relação invertida a responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um direito do Estado e um dever dos professores. (FREITAS, 1999).

Mas, é importante considerar que a formação é fundamental à prática pedagógica, pois ela, além de possibilitar ao professor o acesso a novas

metodologias e, em alguns casos recursos pedagógicos inovadores, proporciona algo fundamental a quem atua na educação, que é a reflexão sobre a prática, permitindo ao profissional, rever práticas, conceitos e, quando necessário, elaborar novas ações que priorizem principalmente a realidade do educando. Além disso, as práticas compartilhadas pelos colegas, também são fundamentais para enriquecer as formações, pois com elas, o profissional tem a oportunidade de visualizar resultados concretos, possíveis de serem alcançados, uma vez que as ações foram planejadas e desenvolvidas no contexto educacional em que está inserido desenvolvendo suas atividades profissionais.

Considerando a importância da formação do profissional da educação, no que tange ao PARFOR, o MEC orienta que as secretarias estaduais e municipais de educação e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia das cinco regiões do país informem na Plataforma Freire a demanda de quantos professores das suas redes precisam cursar uma licenciatura. Entretanto, é com base nessas informações que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), junto com as universidades e os fóruns de educação, definem as vagas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. (MEC, 2009).

Os critérios para a seleção dos estudantes do PARFOR, o professor precisa atender requisitos descritos no programa: estar vinculado a uma rede pública estadual, municipal ou do Distrito Federal, no exercício da atividade do magistério, não ter curso de licenciatura, a carga horária mínima é de 2.800 horas, das quais 400 horas de estágio supervisionado, a duração do curso é de quatro anos. É importante frisar que, o educador com graduação em área diferente daquela em que leciona precisa estar há pelo menos três anos na rede pública, para fazer a segunda licenciatura. O curso tem carga horária de 800 horas a 1.400 horas e duração entre dois anos e dois anos e meio. O programa também oferece formação pedagógica para docentes graduados ou licenciados das redes públicas. À formação complementar é de 540 horas, ministrada durante um ano. (MEC, 2009).

Observa-se que há a oferta de cursos para atender várias demandas, o que é muito importante, pois, sabe-se que devido as diferentes realidades do país, ainda é possível encontrar professores atuando em sala de aula, somente com a formação do magistério, ou os que formaram há anos, e pararam no tempo, sem buscar meios de adquirir novos conhecimentos, melhorando assim, a prática em sala de aula.

As secretarias de Estado devem realizar e coordenar os Fóruns Estaduais permanente de Apoio à Formação Docente no qual irão discutir os problemas regionais e definirão encaminhamentos viáveis para ação, no fórum elaborarão o planejamento estratégico dos estados e dos municípios para atender as carências de formação docente dos estados e municípios participantes. Deverão também acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periodicamente, elaborar suas normas internas de funcionamento, de acordo com as diretrizes nacionais fixadas pelo ministério da educação, e reunir-se no mínimo semestralmente em sessões ordinárias mediante a convocação do presidente. (MEC, DECRETO N°6.755/ 2009).

Sendo assim, percebe-se que é através do fórum Estadual permanente de apoio a formação docente que a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, cumprirá seus objetivos tendo um diagnóstico da real situação das necessidades específicas de cada estado e município em relação a demanda da formação dos professores.

Participam do fórum, o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal, um representante do Ministério da Educação, dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante, um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – (CNTE), um representante do Conselho Estadual de Educação, um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (MEC, 2009).

Cada representante do fórum estadual permanente de apoio à formação docente, tem atribuições de caráter permanente responsável nos aspectos de acompanhar, elaborar e realizar o planejamento estratégico que deverá ter um diagnóstico da demanda das necessidades rede estadual e municipal, definindo as ações para atender com eficiência a realidade da formação inicial e continuada dos professores. É importante frisar que, serão abordados assuntos referentes aos seguintes encaminhamentos para a concretização do programa PARFOR tais como:

a cooperação técnica entre a capes e os estados, da participação dos municípios, da capes, das instituições de educação superior – IES, da participação dos alunos, das vagas e características dos cursos, do processo de disponibilização da oferta de vagas e captação da demanda, do apoio financeiro e entre outros. (MEC, 2009).

Além disso, a Capes/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, é responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. É ainda sua competência, conforme referendado por Lener (2007), por atuar na formação de professores da educação básica. Sendo assim, a CAPES, fazendo uso da Plataforma Paulo Freire, gerenciará e acompanhará o processo de proposição, inscrição e execução dos Planos Estratégicos dos Estados e Municípios em parcerias com Instituições de ensino superior.

À importância desse Plano para o cenário educacional, tem a finalidade de promover à melhoria da qualidade da educação básica. Dessa forma, percebe-se que a qualidade da Educação está diretamente relacionada a falta de uma política global de formação e de valorização dos profissionais de educação, o que remete a necessidade de investir continuamente na formação dos professores oportunizando os cursos de formação inicial e continuada.

4.2 AVANÇOS DO PROGRAMA

No Brasil, programas de formação de professores como o PARFOR têm apresentado inúmeras oportunidades aos professores, desse modo, mesmo que haja influências políticas e econômicas envolvidas, constituem espaço para discussões sobre a formação de docente.

A formação de professores que atuam na educação básica tem sido objeto de inúmeras reflexões, sobretudo a partir da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina no seu Artigo 62 diz que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, admitindo-se a formação mínima de nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na educação infantil e no primeiro segmento do ensino

fundamental. A LDB estipulou um prazo de dez anos (que se findou em 2006) para o cumprimento dessa meta, conforme parágrafo 4º do Art. 87: “[...]. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

De acordo com o Educacenso (2009), as estatísticas mostram a preocupação no sistema educativo brasileiro, pois quase um terço dos professores da educação básica das redes pública e particular do Brasil não tem formação adequada. Do total de 1.977.978 milhões de docentes, 636,800 mil (32,19%) ensinam sem diploma universitário. De acordo com dados de 2009 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009), o quadro piora nas regiões mais pobres do país. De cerca de 600 mil professores da região Nordeste, metade não tem ensino superior. Na Bahia e no Maranhão, mais de 60% dos profissionais do magistério não cursaram a universidade. Nos Estados da região Norte, os docentes apenas com ensino médio e fundamental somam 76,3 mil, número que representa 45,98% do total. Dos 70,7 mil professores do Pará, 39,7 mil (56,14%) apresentam formação inadequada. Já no Sul, Sudeste e Centro-Oeste, a taxa média dos que ensinam sem diploma universitário é de 20%, de um total de 1.213 milhões de docentes. (INEP, 2009)

No bojo das reformas educacionais, especialistas, assim como os documentos oficiais têm relacionado a melhoria da qualidade da educação básica à formação de professores e, nesse contexto, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério apresentou no Art. 3º como primeiro objetivo, “promover a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2009).

Vale ressaltar que a formação do professor, preferencialmente, em nível superior foi instituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996). Entretanto, quase duas décadas depois de promulgada, essa condição ainda não foi cumprida integralmente, pois temos parte de nossos professores atuando sem essa formação superior. É importante mencionar que a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como objetivo a formação docente e a valorização dos profissionais da educação, é instituído a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica-PARFOR.

É preciso que se considere que quando a capacitação do docente, torna-se envolvente e compromissada com a oferta de uma educação de qualidade, os resultados serão visualizados na transformação do professor, em um profissional com muito mais competência, que não canse de buscar inovações que possam contribuir com sua prática pedagógica e, sobretudo num ensino de qualidade. “Uma educação de qualidade, onde o coletivo supera o isolamento de práticas estereotipadas que não buscam construir uma nova sociedade saudável e uma educação de qualidade.” (LIMA, 2006, p. 21).

O quinto princípio estabelecido no segundo parágrafo do Decreto nº 6.755/09 (BRASIL, 2009) referenda a importância de articular a teoria à prática, durante o processo de formação docente, e mais, essa deve ser fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, aliados à realidade. Esse é um fator muito importante a ser considerado na formação do professor, pois, as realidades existentes nas escolas são muitas, abrangem desde a estrutura, até a quantidade de alunos, dentre outros aspectos. Sendo assim, não há como considerar uma mesma formação para atender as diversidades existentes no país.

Yéred e Almeida (2015, p. 9862), posicionam-se acerca do princípio em questão e afirmam, “o Parfor tem como uma de suas propostas pedagógicas valorizar a relação entre teoria e prática”. Logo, os autores argumentam que não havendo o cumprimento dos objetivos do Programa pelas instituições formadoras, é provável que as metas de formação não sejam alcançadas. Para isso, sugerem que sejam buscadas formas de trabalho que estimulem a participação do professor, que instiguem o profissional não só a adquirir um título, mas que busquem desenvolver na prática, o que aprendem em sala de aula.

Tratou-se neste capítulo, sobre aspectos inerentes à origem e desdobramentos do Programa de formação de professores da educação Básica/ PARFOR, aos avanços viabilizados pelo programa no contexto educacional brasileiro, no tange aos desdobramentos da política docente no processo formativo do programa que impulsionou mudanças na prática pedagógica com instrumentação teórica- metodológica das práticas pedagógicas. A seguir, serão abordadas as especificidades da formação pelo programa no Amapá, destacando-se as concepções dos coordenadores do PARFOR no âmbito da UNIFAP, dos professores do programa Parfor, os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas que receberam a formação pelo programa Parfor, e os professores egressos com a

formação pelo PARFOR no percurso formativo pela Universidade Federal do Amapá/UNIFAP.

5 OS REFLEXOS DO PARFOR NO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE MACAPÁ-AMAPÁ-BRASIL

O presente capítulo trata dos resultados obtidos pela pesquisa, o qual tem o objetivo de analisar as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na atuação do professor no processo educacional na rede pública de educação básica. Nos tópicos que se seguem serão apresentados os panoramas acerca da implantação do PARFOR na UNIFAP, bem como há a exposição das perspectivas das influências do programa por parte dos atores envolvidos.

5.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para encaminhar possíveis respostas às questões deste estudo, elegeu-se uma abordagem qualitativa, pelas próprias características necessárias a esta investigação.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa apresentar diversos conceitos e características, para analisar as atividades de investigação de forma específica que servem de fundamento para a compreensão da concreticidade e a totalidade do objeto pesquisado. Quanto aos procedimentos, a pesquisa utilizou-se de um estudo de caso que conceitualmente é definido como uma “estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando referências nos estudos do autor abordagens específicas à coleta de dados e a análise de dados.” (YIN, 2001, p.33)

Dessa forma, o estudo de caso contribuiu para as análises dos conceitos, princípios e significados das implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na atuação do professor nas escolas da rede pública na cidade de Macapá, tendo como locus da investigação na Universidade Federal do Amapá.

Quanto aos procedimentos da pesquisa utilizou-se também a pesquisa documental, pois:

[...] no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p. 122).

Portanto, os documentos permitiram analisar o que está materializado oficialmente no que se refere às implicações da implantação do PARFOR para a formação dos professores da educação básica. É neste sentido, que a pesquisa revelar mais precisamente a oferta das formações dos professores pelo programa PARFOR no Amapá, na IES formadora. Entretanto, o papel do pesquisador foi de analisar sobre os documentos e desenvolver as suas percepções, partindo do referencial teórico adotado na investigação, para assim tecer as suas próprias conclusões.

Entende-se que os documentos são objetos interpretativos com significados e significações, surgem no contexto social para favorecer uma classe na sociedade, por isso, é importante ter um olhar atento na análise documental e verificar os anseios de quem os elaborou, como: a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional 9394/96, Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Plano de Ações Articuladas (PAR); Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, Manual Operativo - Capes Plano nacional de formação dos professores da educação básica – PARFOR-presencial, Plano Estadual de educação do Estado do Amapá, a lei nº 1.907 de 24 de junho de 2015, Portaria Normativa nº 09 de 30 de Junho de 2009/ que institui o Plano nacional de Formação de Professores da educação Básica no âmbito do Ministério da Educação, Caderno do Plano Nacional de Formação da Educação Básica/MEC 2009, informações do site da UNIFAP e entre outros documentos inerentes para análise e compreensão das implicações do percurso formativo do PARFOR no estado do Amapá, mais especificamente no município de Macapá.

Vale ressaltar que as análises foram feitas de acordo à luz das categorias de estudo dessa pesquisa. As categorias selecionadas são: políticas públicas educacionais, PARFOR, formação de professores e ensino superior. Os estudos estão presentes na concepção de análise das entrevistas por ser uma técnica de descrição para compreender o fenômeno estudado.

[...] um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o (s) entrevistado (s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento (GASKELL, 2008, p.73).

A pesquisa também se utilizou dessa técnica de descrição por meio da entrevista, a qual possibilitou que o entrevistador e o entrevistado estabelecessem um processo de interação e confiança mútua, e não uma atividade que só um sujeito fala e o outro responde, tornando-se uma relação vertical do primeiro para com o segundo. A entrevista é um processo necessário como forma de aproximação da realidade, se expressa ao homem e de como este dialoga com o fenômeno.

A finalidade da entrevista foi descobrir aspectos que não estão postos nos documentos oficiais que foram analisados, e apreender a compreensão da política de formação de professor da educação básica, implementada pelo Programa nacional de Formação de professores (PARFOR), na atuação do professor da rede pública da cidade de Macapá.

As perguntas feitas nas entrevistas estão contextualizadas no processo histórico e social da construção dialética, de interação entre o entrevistador e o entrevistado, em que ambos exercitaram o diálogo e a reflexão, objetivando elucidar de que forma a implantação do PARFOR contribuiu na atuação do professor da educação básica no Estado do Amapá, diante do contexto da política pública de formação do professor. Entretanto, a técnica das entrevistas foram as semiestruturadas que, segundo Minayo (2000, p. 108),

[...] combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistador tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador. Entendemos que a entrevista semiestruturada facilitou o diálogo entre os sujeitos por não determinar algo fechado e sim um processo reflexivo constante, permitindo que o entrevistado discorresse naturalmente sobre o assunto que lhe foi perguntado (MINAYO, 2001, p.108).

Para facilitar a análise das entrevistas, optou-se por gravar ou transcrever a conversação do entrevistador e entrevistado, criando um norte para as categorias elencadas. Se tratou dos objetos pesquisados, dos instrumentos de pesquisa utilizados na obtenção dos dados e dos procedimentos adotados na análise

qualitativa das informações e dados construídos ou coletados, por meio de observação, levantamento documental e entrevistas.

Dessa forma, a presente pesquisa se construiu em estudo de caso na Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, pois analisou-se as implicações do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá. Ademais, por meio dos procedimentos técnicos foi possível obter uma visão global do fenômeno através dos documentos que se mostraram, o que permitiu analisar o material coletado para se chegar a constatações sobre as implicações do Plano nacional de Formação de Professores da Educação Básica na atuação do professor da educação na cidade de Macapá.

5.1.1 Participantes e instrumentos da pesquisa

A pesquisa teve como sujeitos: o coordenador geral do PARFOR da UNIFAP, o Coordenador do PARFOR do Curso de Pedagogia, quatro docentes universitários, três diretores e três coordenadores pedagógicos que receberam professores pela formação do Programa Parfor nas escolas e os professores egressos. A delimitação temporal foi compreendida entre o segundo semestre de 2009, o ano da implantação do PARFOR na UNIFAP, e o segundo semestre de 2016, na Universidade Federal do Amapá.

Para o alcance dos objetivos, foi utilizado como instrumentos de pesquisa a análise de documentos, livros, relatórios, periódicos, trabalho de dissertações, tese, entre outros. Dessa forma, com análise dos documentos e o referencial teórico o pesquisador pôde compreender e obter informações acerca da dinâmica operacional do objeto de estudo. Diante disso, foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas para os participantes.

5.1.2 Coleta, análise de dados e aspectos da pesquisa

A pesquisa teve como base científica os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico através dos teóricos, livros científicos, trabalhos de dissertação, artigos científicos, relatórios e documentos específico relevantes ao tema da pesquisa. Após apropriação do aporte teórico que serviu como uma grade para compreender e analisar os estudos que envolvem a formação inicial e

continuada de professores, passando pelas abordagens das políticas públicas, Educação superior e Plano nacional de formação de professores PARFOR. O método aplicado para a coleta de dados nesta pesquisa foi o uso de entrevistas para o coordenador geral do PARFOR da UNIFAP, o coordenador do PARFOR do Curso de Pedagogia, quatro docentes universitários que participaram do programa, três diretores e três coordenadores pedagógicos que receberam a formação pelo Programa Parfor nas escolas e os professores egressos. Em seguida foi feita análise dos dados coletados, a partir dos instrumentos que foram estudados e diagnosticados à luz dos teóricos que norteiam a pesquisa em tela.

As interpretações com as possíveis análises do estudo possibilitaram demonstrar a realidade no que tange a qualidade do ensino nas escolas da rede pública de Macapá, por meio da formação do programa PARFOR. Portanto, os dados estatísticos deram subsídios para compreender as implicações do Plano Nacional de Formação de Professor da Educação Básica na atuação do professor no percurso formativo da execução do PARFOR pela Universidade Federal do Amapá.

5.1.3 Lócus da investigação

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), tendo como procedimento técnico de pesquisa um estudo de caso que tem como finalidade analisar as implicações da Política Pública de Formação de Professor da Educação Básica, proporcionada pelo Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) na formação docente e na qualidade da educação pública da cidade de Macapá.

Vale ressaltar que à inquietação surgiu da experiência profissional da autora da pesquisa que trabalha na rede estadual de ensino do Estado do Amapá como docente, há quase 24 anos, atuando em setores que dialogam e estudam sobre a formação continuada do professor. Diante de discursos, teorias, políticas públicas, estatísticas não foi possível identificar resultados qualitativos em sala de aula, então as perguntas e desconfortos eram inúmeros, pois, a formação de professor, a progressão na carreira profissional, a valorização e as condições dignas de trabalho são pilares essenciais para contribuir com a qualidade do ensino em sala de aula.

5.2 O PROGRAMA PARFOR NO AMAPÁ

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e o Fórum Estadual Permanente de Apoio a formação docente-FEPAD/AP em regime de colaboração com os entes federados fomenta o programa de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da rede pública de educação básica no Estado do Amapá. O processo de implantação do programa no Estado do Amapá iniciou com a oferta de cursos em licenciaturas no 2º semestre de 2009, tendo como vigência para a execução do Programa no Estado entre os anos de 2009 a 2017, pois no percurso dessa formação atendeu a um público de áreas urbanas e do interior do Estado. Essa política do governo federal traz como contribuição para formação dos professores o reconhecimento e a valorização do profissional nos diversos contextos da sociedade do Estado do Amapá. É importante mencionar que, os dados mostram que o programa atende uma demanda significativa do interior do Estado do Amapá. Com isso, percebe-se que importantes avanços para melhoria da educação por meio dos cursos de formação de professores. Portanto, essa política tendo como essência no objetivo de garantir que o professor da rede pública de educação básica tenha a formação em nível superior conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional- LDB 9394/96.

O PARFOR, ao longo dos anos de formação no Estado do Amapá cumpre seus objetivos no tocante a formação inicial e continuada de professores, proporcionando a base científica e teórica na ciência da educação. O PARFOR possui o desafio de resgatar a dívida histórica de formação de professores no Brasil, principalmente na região Norte pelas fortes desigualdades sociais e regionais na educação.

Com 10 anos de existência, o PARFOR fomenta a formação inicial e continuada dos professores no Estado do Amapá, com uma estimativa de uma população universitária cursando com 1.479 (levantamento em 2016) no ensino de graduação em nível superior, distribuídos nas quatro IES parceiras, Universidade Federal do Amapá, Universidade Estadual do Amapá, Instituto Federal do Amapá, Polo da Universidade aberta do Brasil. (FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO A FORMAÇÃO DOCENTE/FEPAD/AP)

Portanto, essa formação deve proporcionar e alavancar conhecimentos científicos em contextos social, cultural e político, tendo mais amplitude na qualidade da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o programa PARFOR por meio das instituições (IES) ofertantes, possibilita um ensino com base científica e tecnológica, garantido o progresso social, econômico e cultural para formação dos professores no sentido da valorização da trajetória profissional.

Vale reiterar que nesse processo de operacionalização da dinâmica do programa se constitui por meio do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – FEPAD/AP – à participação das secretarias municipais e estaduais de Educação com representante da UNDIME, os coordenadores das IES do Parfor e entre outros profissionais da área da educação do Estado do Amapá. Entretanto, no contexto atual do planejamento estratégico para execução do PARFOR no estado do Amapá (ano 2019), ainda não teve reformulação ou atualização pelos seguintes motivos: a falta de informações das secretarias municipais e estaduais de educação com relação as suas carências de formações; o programa passa por reformulação devido a avaliação de seus objetivos e por ofertas de cursos de pós graduação para os egressos do PARFOR; a falta de informações pelos coordenadores da CAPES órgão do MEC encarregado pelo desenvolvimento do programa e entre outros. (FEPAD/AP, 2019).

Outro ponto importante em relação aos desafios do programa, e sobre o levantamento de estatísticas de quantos professores precisam para a formação continuada na rede pública do Estado do Amapá, todavia o PARFOR tem como base os dados do Censo Escolar no Amapá, que segundo o Censo escolar de 2018, há 2.759 professores atuando sem formação em nível superior (sem a primeira licenciatura) e 324 com nível superior, mas sem licenciatura (no caso complementação pedagógica). Isso mostra-se a necessidade de implementar políticas públicas educacionais voltadas para as prioridades e necessidades no tocante a formação permanente dos professores no sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, o programa no Estado do Amapá tem como estratégia o projeto de Formação inicial e continuada que se encontra em fase de elaboração a cargo da coordenadoria de Recursos Humanos da SEED, UNDIME e CONSED com a finalidade de atender à rede pública de ensino do estado na carência de prioridades na formação docente. (FEPAD/AP, 2019)

Nesse sentido, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – FEPAD/AP, com a missão de elaborar o Planejamento Estratégico define as necessidades e demandas oriundas sobre as formações de cada município. Porém, compreende-se a importância organização desse grupo para a tomada de decisões inerentes os desafios para a execução do programa no âmbito da educação.

Para se abordar aspectos inerentes à formação de professores no Amapá, é importante referendar Bezerra e Gentilini (2005) que consideram os reflexos mais significativos relacionados ao assunto, decorrem dos resultados das políticas públicas voltadas à área educacional, estabelecidas a partir das parcerias entre estado e governo federal.

Ainda de acordo com os autores, durante muito tempo não foi traçada nenhuma política educacional consistente pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), isso porque não havia nenhuma estratégia definida no planejamento das ações voltadas a esses fins. Esse cenário passou a se modificar com a transformação do então Território do Amapá, em Estado do Amapá no ano de 1988. Quando finalmente, conforme argumentado por Bezerra e Gentilini (2005) observou-se mudanças significativas envolvendo a educação pública e vários projetos foram elaborados e implementados pela SEED/AP, visando à formação de professores.

Já na década de 2000, conforme destacado pelos mesmos autores, o governo do Estado do Amapá, uma vez considerando que a (LDBEN) 9.394/1996, delimitou que até o fim da Década da Educação (2007), passariam a ser admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço para atuarem na Educação Básica. O Estado do Amapá decidiu então seguir a orientação, firmando na década de 2000 vários convênios, principalmente com Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) para a oferta de cursos de formação em nível superior, aos professores da rede, assim como, dos das prefeituras dos municípios do estado, estudo que ocorre sempre no período de férias e também do recesso escolar, nos meses de janeiro, fevereiro e julho (BEZERRA; GENTILINI, 2005).

É importante lembrar, que o PARFOR no Amapá atende a um público muito singular e específico, com traços culturais marcados pela força da formação econômica e social da Amazônia. Outra característica importante é que os cursos

são ofertados em regime modular uma vez que os alunos do programa são professores-cursistas das redes estadual e municipais. A minoria trabalha na capital Macapá. Para concluir toda a carga horária e curricular, os cursos terminam em quatro anos. Desse modo, os alunos do PARFOR precisam se apresentar nas IES formadoras durante oito módulos que funcionam nos meses de julho e de janeiro e fevereiro. Eles, assim, utilizam os seus períodos de férias em busca desta qualificação de ensino superior.

No Estado do Amapá, três instituições de ensino superior (UNIFAP, UEAP, IFAP-) e um Polo da Universidade Aberta do Brasil -UAB/UNIFAP), IES parceiras, ofertaram aproximadamente 2.662 vagas solicitadas para atender à demanda na formação dos professores, entre o ano de 2009 á 2015. Conforme informações prestadas pelo Fórum Estadual de apoio a formação docente – FEPAD/AP/ (2019).

Os cursistas do Parfor no Estado do Amapá estão lotados em de 541 escolas das redes estadual e municipais localizadas nas áreas urbanas, rurais, indígenas e quilombolas (sendo 53 escolas indígenas e 3 escolas conveniadas). (SEED,2017).

Segundo o Fórum Estadual de Apoio a Formação Docente –FEPAD/AP/ (2019), as IES parceiras do PARFOR no Estado do Amapá, ainda atendem os professores cursistas dos 16 Municípios do Estado e de 11 Municípios do Estado do Pará que fazem fronteira com a capital Macapá (Anajás, Breves, Afuá, Chaves, Almeirim, Belém, Bagre, Marabá, Santarém, Porto de Moz e Portel). (SEED, 2018).

Entretanto, há dados que demostram que o PARFOR desde sua implantação no Estado do Amapá já formou aproximadamente (1.344 até maio de 2018/ em processo de atualização.) FEPAD/AP/ (2019).

A importância desse Plano para educação Brasileira em âmbito nacional e estadual, é considerado um investimento planejado e democrático por meio de parcerias dos Estados, Municípios e Instituições de ensino superior públicas do país, que se propuseram a adesão ao Plano Nacional de Formação de Professores com base legal do decreto 6.775/2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de professores. Sabe-se que no contexto da educação a falta de formação adequada de professores é um dos problemas que afetam a evolução do ensino brasileiro. Pois, outras questões como o plano de carreira, condições de trabalho,

investimentos públicos insuficientes para atender com qualidade as necessidades educacionais compõem o quadro deficitário da educação no País. (MEC, 2009)

Portanto, a melhor maneira de desenvolver uma nação será por meio do conhecimento cultural, científico e social, e esse plano tem em sua essência a missão de melhorar a qualidade da educação das crianças, jovens e adultos, através da formação que o professor recebe nos cursos superiores e na formação continuada.

Vale reiterar que o PARFOR, por meio da implantação nas IES- (INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR) ao assinar com CAPES um Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica ACT, firmando entre CAPES e as IES com vistas à implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, é instituído pelo Ministério da Educação-MEC, a atender demandas de professores das redes públicas estadual e municipais sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira -Lei nº 9394/1996), com a oferta de ensino superior público e gratuito

Durante o percurso do programa de formação, após o ano de 2015 no Amapá, não foi mais ofertadas vagas para o PARFOR pelas instituições parceira no Brasil e no estado Amapá. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) responsável de promover a articulação entre as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal, dos municípios e as IES na organização da oferta e implantação dos cursos, não informou sobre novas ofertas de cursos. A Plataforma Freire gerenciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi mudada, passando a chamar-se: Plataforma Freire2, agregando os currículos de professores da educação básica. Além de funcionar como banco de currículos – semelhante ao Currículo Lattes, a Plataforma Freire é um sistema de gestão de cursos de capacitação para os professores.

Entretanto, os cursos ofertados pelo PARFOR, estão em fase de finalização nas IES parceiras. Se não houver novas ofertas, as turmas que entraram em 2016 concluirão em 2019 e as que entraram em 2019 concluirão em 2022. Das Instituições parceiras que aderiram ao PARFOR, é provável que algumas IES, ainda, ofertem disciplinas para que os professores que estão debito de créditos, na sala de ensino regular das IES.

Vale reiterar que o Censo escolar de 2018, aponta que no Estado do Amapá ainda existem 2.759 professores atuando sem a formação adequada –

primeira licenciatura o que corresponde a $\frac{1}{4}$ dos professores que estão atuando em sala de aulas e comparando com a média nacional e regional está acima de ambas e isso significa que se tem demandas de professores a serem graduados. Com relação aos graduados que atuam, mas que não tem a licenciatura, que são em torno de 324, esses necessitam de uma complementação pedagógica. Como mostra a tabela a seguir: (FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO A FORMAÇÃO DOCENTE/FEPAD/AP, 2019)

Levantamento de Formações Docentes no Estado do Amapá segundo Censo Escolar da Educação Básica de 2018.

Tabela 01- Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade – Graduação

Região	Total	Possui curso com Licenciatura	Possui curso sem Licenciatura	Ensino Médio Normal/Magistério	Fundamental
Brasil	2.226.423	1.708.692	70.207	441.764	5.760
Norte	196.831	142.432	5.560	47.945	894
Amapá	10.947	7.855	324	2.759	9

Fonte: INEP.

A análise do cenário referente aos números de professores por escolaridade na formação docente no Brasil é, no mínimo, preocupante para o sistema educativo. Dados da sinopse do INEP, censo escolar de 2018 revelam em particular no Estado do Amapá, dos 10.947 docentes que atuam na educação básica, 2.759 não apresentam a formação em nível superior, apenas o ensino médio normal/Magistério.

A tabela acima, em números quantitativos, mostra uma comparação entre dos profissionais da educação básica, nacional e regional, que possuem ou não formação superior adequada para atuar. Esta comparação é importante para que as secretarias de educação possam articular as formações necessárias através dos seus planejamentos estratégicos. Além disso, a tabela dá uma visão numérica e quantitativa quando comparados os dados nacionais, regional e local.

Além disso, vale destacar, no contexto nacional e regional, a média percentual por escolaridade dos professores do Amapá.

A tabela Média em percentuais nos mostra a média de formados/graduados ou não com os mesmos objetivos da tabela anterior, porém com uma visão mais sintética dos dados pesquisados para que as informações expressas na tabela sejam avaliadas e posteriormente sejam propostas as soluções,

pelas secretarias de educação, para os problemas referente as formações dos profissionais da educação básica.

Tabela 02- Media em Percentual (%)

REGIÃO	Possui curso com Licenciatura	Possui curso sem Licenciatura	Ensino Médio Normal/ Magistério	Fundamental
Brasil	76,75%	3,15%	19,84%	0,26%
Norte	72,36%	2,82%	24,36%	0,46%
Amapá	71,76%	2,96%	25,20%	0,08%

Fonte: INEP

Tabela 03 Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade – Pós-Graduação

Região	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	777.238	58.309	11.256
Norte	51.870	3.730	665
Amapá	3.044	188	21

Fonte: INEP

A tabela 03 – Pós-Graduação, também comparativa a níveis nacional, regional e local com o objetivo de fornecer informações para formação continuada direcionada à pós-formação dos profissionais da educação básica. É importante e necessário que as Secretarias de Educação e o MEC se preocupem em ofertar cursos de pós-graduação através de programas com o PROEB para os profissionais da educação básica, priorizando os egressos do PARFOR.

Esses dados merecem atenção, são os números que dizem sobre a necessidade das políticas educativas para o contexto educacional, no que diz respeito a formação inicial e continuada dos professores no Estado do Amapá tanto para área urbana como rural da educação básica. Tais análises representam elementos para debater os reflexos sobre a formação dos professores, pois ainda é muito carente e inquietante para o ensino do estado, conforme os dados apresentados acima, com a finalização do PARFOR, a LEI Nº 13.478, DE 30 DE AGOSTO DE 2017 que (altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelece direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado.)

Para consolidar os reflexos da execução no percurso do processo formativo do programa PARFOR/AP, serão mostradas as tabelas que demonstram

como está sendo implementada a Política de Formação de professores da educação básica no contexto das IES receptoras do programa no Estado do Amapá.

Tabela 04 - Total de turmas implantadas e concluídas pelas IES parceiras através do PARFOR de 2009 a 2015 (primeiro semestre de 2016)

IES	CURSOS	TOTAL
UNIFAP	LICENCIATURA EM ARTES	5
	LICENCIATURA EM LETRAS	5
	LICENCIATURA EM FÍSICA	1
	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	4
	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	5
	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICA	5
	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	2
	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	5
	LICENCIATURA EM LETRAS/FRANCÊS	1
	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	18
UEAP	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS	1
IFAP	LICENCIATURA EM INFORMÁTICA	2
UAB	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	1
POLO EQUADOR	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	1
TOTAL		55

Fonte: Plataforma Freire/UNIFAP/UEAP/IFAP/POLO UAB – EQUADOR

A tabela, 4 comparar os dados das turmas implantadas nas IES parceiras se percebe em aspectos, de planejamento e organização do programa na adesão pelas Universidades com a presente adesão das instituições formativas pela oferta das formações aos professores do Estado do Amapá.

Tabela 05 - número de docentes das redes públicas de ensino do estado do Amapá com formação superior pelo PARFOR por curso – 2009 a 2015- cursos ofertados até o ano de 2015

Nº	CURSOS/LICENCIATURAS	ESTADO	MUNICÍPIO	TOTAL
01	ARTES VISUAIS	56	54	110
02	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	70	80	150
03	EDUCAÇÃO FÍSICA			
04	FÍSICA	2	0	2
05	GEOGRAFIA	25	23	48
06	HISTÓRIA	41	27	68
07	LETRAS/FRANCÊS			
08	LICENCIATURA EM INFORMÁTICA	9	4	23
09	MATEMÁTICA			
10	PEDAGOGIA	220	129	349
11	QUÍMICA	6	0	6
12	LETRAS/PORTUGUÊS	39	35	74
13	CIÊNCIAS NATURAIS			
TOTAIS		478	352	830

Fonte: Plataforma Freire/UNIFAP/UEAP/IFAP

A tabela 05 apresenta dados concernentes aos anos de 2009 a 2015 com a implantação do programa PARFOR no Amapá, mostra o grande número de graduados pelo programa de formação de professores da educação básica pelas IES parceiras. Pode-se exemplificar que do total de professores formados e graduados até dezembro de (2016) obteve-se um número de 830 professores, e no ano de (2017) um quantitativo de 1.314 professores, tendo um total de professores graduados até maio de (2017), de aproximadamente 1.344 com a formação pelo PARFOR, em nível superior, no Estado do Amapá. Os cursos em licenciaturas de: Educação Física, Letras, Ciências Naturais, iniciaram os cursos em 2015. (FEPAD/AP,2019).

Tabela 06 - PARFOR: Comparativo do ano de implantação e o número de professores da Educação Básica por Escolaridade–Graduação. /AP

ANO	Possui curso com Licenciatura	Possui curso sem Licenciatura	Ensino Médio Normal/ Magistério	Fundamental
2009	4.573	237	4.658	71
2010	5.185	259	4.607	8
2011	5.307	578	4.194	13
2012	6.931	736	2.564	12
2013	6.439	687	3.412	9
2014	7.755	241	3.337	11
2015	7.870	301	3.293	11
2016	7.923	253	3.273	14
2017	7.795	231	2.930	9
2018	7.855	324	2.759	9

Fonte: INEP

Os dados da tabela 06 merecem atenção pelo propósito que corresponde o levantamento do número de professores da educação básica por escolaridade, segundo o censo do ano de 2018, sobre o diagnóstico em relação à carência na formação dos professores no Estado do Amapá em nível superior, sendo que essa formação pelo programa PARFOR é fundamental para elevar a melhoria da qualidade da educação e também valorizar o professor na carreira docente. O programa de formação de professores, conforme a tabela nº06, tem contribuído com as formações adequadas segundo as exigências da LDB/9394/96. Percebe-se que nas informações do censo escolar do ano de 2009, onde tinha-se 4.658 professores atuando sem a formação adequada, no ano de 2018 segundo o censo escolar tem-se 2.759 professores com a formação em nível superior, tendo a redução de

docentes sem a formação em nível superior. Com esse registro, o PARFOR mostra sua contribuição para redução do quadro de professores sem graduação, juntamente com as IES parceiras e com a valorização dos professores do Amapá.

Devido ser prioridade no processo de valorização dos professores, a formação inicial e continuada para os funcionários da educação básica se consolida no processo dinâmico e complexo, visando à melhoria permanente da qualidade social da educação e valorização profissional, sendo essencial para a construção de uma sociedade mais humanista e digna para todos (as).

O PARFOR tem como meta identificar os professores sem formação superior nas redes de ensino por meio de sua lotação, tendo como objetivo de articular com as secretarias de educação, as Coordenações do PARFOR, o FEPAD/AP-Fórum Estadual permanente de apoio à formação docente e as IES-Instituições de Educação Superior à viabilidade de oferta de cursos e vagas para a qualificação profissional para essas demandas via Ministério da Educação.

Tabela 7 - Número de docentes das redes públicas de ensino do Estado do Amapá com formação superior pelo PARFOR – (2009 à 2017)

REGIÕES	FORMADOS	CURSANDO	MATRICULADOS
AMAPÁ	1.344	1.479	2.662
BRASIL	29.202	44.788	93.078

Fonte: NUFOC/Coordenadoria De Recursos Humanos-CRH-SEED/2017.

A tabela 07, traz o retrato da trajetória da formação de profissionais do magistério da educação básica, tem por objetivo evidenciar como a política pública nacional de professores através do programa PARFOR tem executado a formação no Amapá, bem como os formados, os cursandos e matriculados inseridos no processo de formação de professores pelo programa PARFOR / Ap.

Os dados mostram como o Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR tem contribuído na qualificação dos professores no tocante à melhoria da qualidade da educação das escolas do Estado do Amapá, proporcionando avanços com fins à qualidade do corpo docente das escolas públicas. Dessa forma, faz-se necessário analisar as implicações dessa política na formação docente e na qualidade da educação pública da cidade de Macapá.

Destaca-se que o PARFOR, na política de formação docente, tem como bases teóricas e legais, documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas são essências para elevar a qualidade do ensino público das escolas da rede pública em nosso país. Sua contribuição está pautada à luz do plano nas metas 15 e 16, no que diz respeito à política de formação docente. E em relação ao Estado do Amapá tem-se o do Plano Estadual de Educação do Estado do Amapá, instituído pela Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015, sendo as metas 17, 18, 19 e 20 que se tratam da importância sobre a formação inicial e continuada dos professores no Estado do Amapá, no sentido da valorização na profissão.

Tabela 08 - Tabela geral de formações por cursos/IES de 2009 a 2016

IES	Matriculados	Formados	Cursando	Desvinculados	Trancado	Falecidos
UNIFAP	1.361	452	796	107	5	1
UEAP	1.093	355	552	183	0	3
IFAP	208	23	131	53	1	0
TOTAIS	2.662	830	1.479	343	6	4
%	100	31,17	55,56	12,89	0,23	0,15

Fonte: Plataforma Freire/UNIFAP/UEAP/IFAP

Os dados coletados referentes à tabela 08 mostra o levantamento das formações oriundas do PARFOR no Amapá, as informações foram de fontes do Fórum Nacional de apoio à formação docente/AP, demonstra a implicação do programa de formação dos professores na rede pública do Estado do Amapá nas respectivas IES parceiras.

Tabela 09 - Cursos em Licenciaturas e situação dos professores cursistas no programa PARFOR, ano de 2009 a 2016

(continua)

CURSOS	MATRICULADOS	FORMADOS	CURSANDO	DESVIN- CUL- ADOS	TRANCA- DOS	FALECIDOS
Artes Visuais	175	110	55	8	2	0
Ciências Biológicas	261	150	89	22	0	0
Educação Física						
Física	34	2	16	14	2	0
Geografia	204	48	139	17	0	0
História	179	68	93	17	1	0
Letras/ Francês	95	0	95	0	0	0
Licenciatura Em Informática	208	23	131	53	1	0

Tabela 09 - Cursos em Licenciaturas e situação dos professores cursistas no programa PARFOR, ano de 2009 a 2016

CURSOS	MATRICULADOS	FORMADOS	CURSANDO	DESVIN- CUL- ADOS	TRANCA- DOS	(conclusão)
						FALECIDOS
Matemática	47	0	47	0	0	0
Pedagogia	1.086	349	565	169	0	3
Química	87	6	69	12	0	0
Letras/ Português	203	74	107	21	0	1
Ciências Naturais	83	0	73	10	0	0

Fonte: Plataforma Freire/UNIFAP/UEAP/IFAP

De acordo com a análise da tabela 09, nota-se o número expressivo pelo interesse dos professores em participar da oferta dos cursos em licenciatura do Programa. Entre os dados indicativos, destaca-se que durante este percurso formativo de 2009 a 2016, a educação no estado apresentou uma expansão na formação docente de professores em exercício entre os diversos municípios do estado, considerando reduzir o quadro de professores sem o nível superior.

Tabela 10 - Ano de oferta dos cursos /IES- parceiras e matriculados -ano 2015

IES	Anos	Matriculados	Formados	Cursando	Desvinculados	Trancado	(continua)
							Falecidos
UNIFAP	2009	327	175	98	49	4	1
	2010	466	241	186	38	1	0
	2011						
	2012	108	36	67	05	0	0
	2013	248	0	233	15	0	0
	2014						
	2015	212	0	212	0	0	0
UEAP	2009	225	161	07	55	0	2
	2010	281	194	05	81	0	1
	2011						
	2012	304	0	259	45	0	0
	2013						
	2014	41	0	40	01	0	0
	2015	242	0	241	01	0	0

Tabela 10 - Ano de oferta dos cursos /IES- parceiras e matriculados -ano 2015
(conclusão)

IES	Anos	Matriculados	Formados	Cursando	Desvinculados	Trancado	Falecidos
IFAP	2009						
	2010						
	2011						
	2012	77	23	24	29	1	0
	2013	47	0	27	20	0	0
	2014	43	0	39	4	0	0
	2015	41	0	41	0	0	0

Fonte: Plataforma Freire/UNIFAP/UEAP/IFAP

Como demonstrar a tabela 10, a última oferta de cursos pelo programa PARFOR no Estado do Amapá aconteceu no ano de 2015, essa oferta de cursos pelas IES atende os professores das áreas urbanas e rural com demandas para os cursos de licenciaturas requerido na pré-inscrição pelo professor na plataforma Paulo freire. Ano de oferta dos cursos /IES- parceiras e matriculados-ano 2015.

5.3 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ E A EXECUÇÃO DO PARFOR

A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) é uma instituição de ensino superior pública mantida pela União, iniciou com suas atividades em 1970 como Núcleo Avançado de Ensino (NEM), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), ofertando aproximadamente 500 (quinhentas) vagas para o campo do magistério (licenciatura curta), implantando, o ensino superior no Amapá. A partir de 1990, cria-se a Fundação Universidade Federal do Amapá, pelo Decreto n.º 98.977, de 2 de março de 1990, publicado no Diário Oficial da União n.º 43, de 5 de março de 1990. Entretanto, somente em 1991 a UNIFAP realiza o primeiro vestibular para os cursos de Direito, Secretariado Executivo, Geografia, História, Matemática, Letras, Educação Artística e Enfermagem. Com a oferta de cursos superiores, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) tem autonomia na gestão financeira e patrimonial, como rege no artigo 3º do Regimento Geral da UNIFAP. Os objetivos e funções da instituição tais como: I – ministrar o ensino, que é indissociável da pesquisa e extensão; II – desenvolver as ciências, as letras e as artes; III – prestar serviços a entidades públicas e privadas e à comunidade em geral; e IV- promover o desenvolvimento nacional, regional e local, e também a UNIFAP pode firmar

convênios, contratos, acordos e protocolos com entidades públicas ou privadas, nacionais e estrangeiras (BRASIL/UNIFAP 2019).

O Programa PARFOR foi implantado na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP no segundo semestre de 2009. Desde a sua implantação foram ofertados os cursos superiores para os professores em exercício das escolas da rede pública do Estado do Amapá, com cursos em Licenciaturas de: Artes, Ciências Biológicas, Matemática, Física, História, Geografia, Pedagogia e Letras. (COORDENAÇÃO GERAL DO PARFOR 2019).

Optou-se em analisar as implicações do PARFOR na UNIFAP, no período que compreende o segundo semestre de 2009 até o ano de 2015, devido ao prazo para conclusão da dissertação. Conforme dito, o período delimitado da presente pesquisa foi essencial no que no que diz respeito às análises do objetivo da pesquisa.

Vale ressaltar que, a CAPES (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR), que monitora e gerencia o processo de proposição, inscrição execução dos planos estratégicos dos estados e das IES parceira, a qual atende às carências regionais do estado. Para otimizar a execução do plano a CAPES criou um sistema informatizado a Plataforma Freire para a pré-inscrição dos professores, após a validação das inscrições correspondentes, as mesmas são submetidas a IES para fins de seleção e matrícula. Outro fator de grande importância associado à execução do Plano, diz respeito à implantação do Manual Operativo, contendo as normas e orientações sobre o programa na transparência e esclarecimento aos parceiros quanto às condicionalidades de participação e financiamento. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR 2009). As despesas decorrentes das ações do programa provêm das dotações orçamentárias anuais do MEC, da CAPES, bem como do FNDE. (Portaria nº09/2009).

No levantamento realizado na Coordenação Geral-PARFOR/UNIFAP -2019, a equipe técnica na coordenação local do PARFOR na UNIFAP é formada por 01 coordenador Geral do Parfor e 10 estagiários para executar os procedimentos administrativos e pedagógicos na execução do programa no contexto da UNIFAP.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPC) dos cursos, a instituição ofertante deve abordar temas relativos ao contexto atual da escola, por meio de metodologias inovadoras e perspectivas de ações pedagógicas, considerando apresentar publicamente os princípios norteadores do funcionamento

dos cursos, bem como, as organizações das atividades e orientações fundamentadas na área de atuação do curso, sobre as estratégias pedagógicas, matriz curricular, corpo docente, métodos de avaliação, matriz curricular e demais diretrizes que orientam sua aplicabilidade.

Assim, o programa no âmbito da Universidade Federal do Amapá segue as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação da Universidade Federal do Amapá, onde estabelece um conjunto de princípios, fundamentos metodológicos e procedimentos acadêmicos na organização curricular dos cursos de graduação da instituição, conforme a legislação educacional.

Vale ressaltar que a UNIFAP, de acordo com seus objetivos institucionais, firma convênios e implementa cursos de formação em diversas áreas formativas com alto grau em determinados contextos por meio de programas governamentais relativos à educação. Partindo deste entendimento, com um cenário nacional sobre a questão da problemática em relação à formação de professores no contexto educacional relacionado às políticas de formação aos professores da educação básica no país. Assim, surge por meio do o Decreto nº 6.755, de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica – PARFOR, que no percurso formativo na Instituição desde do ano de 2009, há dados com registro do alcance do objetivo do plano no fomento a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade aos professores das escolas da rede pública. Na perspectiva atual do programa na UNIFAP, de acordo com último edital que a IES participou ano de 2015 na situação cursando os cursos em licenciaturas sendo ofertados são: Geografia (1 turma, término em 2020), Letras Francês (3 turmas, término 2020), Ciências Biológicas (2 turmas, término em 2019). (FONTE COORDENAÇÃO DO PARFOR/UNIFAP ,2019)

Para tanto, verificou-se que a Universidade Federal do Amapá-UNIFAP no período que compreende o início do programa ano de 2009 até o ano de 2015, diante dos dados diplomou aproximadamente 770 professores pelo Programa PARFOR no percurso formativo do Plano Nacional de formação de professores da educação básica. PARFOR. (UNIFAP, DERCA-DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO 2019)

Por sua vez, em meio a este cenário local, o Estado do Amapá, demonstrou necessidade de avançar no que tange à formação de seus profissionais da educação. Nesse contexto se insere o PARFOR.

Os resultados do programa acumulados desde de seu lançamento, em 2009 até 2015 estão demonstrados a seguir, na Tabela 11:

Tabela 11 – Total de turmas concluídas pelas IES parceiras através do PARFOR de 2009 a 2015

IES	CURSOS	TOTAL
UNIFAP	LICENCIATURA EM ARTES	5
	LICENCIATURA EM LETRAS	5
	LICENCIATURA EM FÍSICA	1
	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	4
	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	5
	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICA	5
	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	2
UNIFAP	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	5
TOTAL		32

Fonte: Plataforma Freire/UNIFAP-NUFOC-SEED-AP/FEPAD-AP

Tabela 12- Total de número de alunos, cursos ofertados e ano de ingresso na UNIFAP

(continua)

NÚMERO DE ALUNOS	CURSOS	ANO DE INGRESSO
38	ARTES VISUAIS	2009.2
60	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2009.2
3	FÍSICA	2009.2
22	GEOGRAFIA	2009.2
37	HISTORIA	2009.2
63	LETRAS-PORTUGUÊS-FRANCÊS	2009.2
27	ARTES VISUAIS	2010.1
38	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2010.1
27	GEOGRAFIA	2010.1
31	HISTORIA	2010.1
19	LETRAS-PORTUGUÊS-FRANCÊS	2010.1
55	ARTES VISUAIS	2010.2
37	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2010.2
23	GEOGRAFIA	2010.2

Tabela 12- Total de número de alunos, cursos ofertados e ano de ingresso na UNIFAP

(conclusão)		
NÚMERO DE ALUNOS	CURSOS	ANO DE INGRESSO
24	HISTORIA	2010.2
25	LETRAS-PORTUGUÊS- FRANCÊS	2010.2
17	ARTES VISUAIS	2012.1
23	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2012.1
12	HISTORIA	2012.11
12	LETRAS-PORTUGUÊS- FRANCÊS	2012.1
2	FÍSICA	2013.1
36	GEOGRAFIA	2013.1
15	MATEMÁTICA	2013.1
109	PEDAGOGIA	2013.1
4	MATEMÁTICA	2015.2

Fonte: UNIFAP/DERCA 2019- Relatório Egresso-PARFOR/UNIFAP

Diante do exposto na tabela 12, percebe-se a intensificação da implantação do PARFOR na UNIFAP, com a formação de professores no Amapá torna-se uma situação relevante para a melhoria da qualidade da educação no Estado. Assim, para a Universidade Federal do Amapá com a adesão ao PARFOR, garantir a formação inicial e continuada a todos os profissionais da educação básica, exigida por Lei (LDB 9394/96), atendendo a demandas atuais para a qualificação dos professores com a oferta de cursos de Licenciatura Plena pelo programa PARFOR, a formação destes profissionais oportunizar a mudança no potencial inovador nas práticas docentes da formação em serviço de forma positiva, concreta e efetiva no atual quadro da educação do estado do Amapá.

As informações oriundas do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de informações contidas nas atas das reuniões do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente-AP, entre outros resultados, revela o potencial do Plano de formação de professores no âmbito do estado em particular na IES UNIFAP, pois as políticas de formação carecem de unidade e continuidade no processo das ações de formação docente. Entretanto, os dados podem apresentar algumas variações em relação nas versões

anteriores, haja vista que a atualização decorrente da inclusão de dados apresentados nesta pesquisa tem registros na Plataforma Freire até 2015. Todavia, as informações resultam dos ajustes realizados durante o processo de implementação do Parfor e aperfeiçoamentos na Plataforma Freire, com o propósito de atender à formação de professores em serviço nas redes públicas de educação básica.

5.4 AS ESCOLAS PESQUISADAS

A escola é um espaço de aprendizagem, de inovação, de sistematização de conhecimentos e informações, pela importância na vida pessoal e profissional na formação dos sujeitos na sociedade. Diante dessa conjuntura, a educação escolar é um processo que implica no conjunto geracional nos aspectos de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva em determinado contexto histórico, social e institucional. Segundo, Gadotti (2000), a escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida. Entretanto, com esse novo cenário com mudanças e transformações em contextos sociais, a escola por meio do currículo inovador e dinâmico deve se adequar com uma educação que seja investigadora, criativa e empreendedora para a formação integral do aluno. E por isso o professor que está em exercício da docência deve buscar a formação construída em bases científicas e técnicas sólidas, necessárias à formação inicial e continuada dos docentes.

A partir do estudo de caso na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), para dar consistência ao objeto de estudo sobre a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação básica, fez-se necessário ter uma visão mais ampla sobre a implicação desse programa de formação dos professores, na percepção das mudanças trazidas pelo PARFOR no olhar das seguintes gestões escolares da educação básica da cidade de Macapá, as escolas pesquisadas da amostra possibilitaram informações e percepções da implicação do programa de formação de professores no Amapá.

As escolas pesquisadas foram as seguintes: A Escola Estadual Modelo Guanabara, Escola Estadual José Bonifácio, Escola Estadual Professora Aracy Miranda de Mont'Alverne, no tocante a percepção do programa nas escolas, destaca-se pela importância dessa política educacional no trabalho da ação docente e para os

alunos e a instituição educativa, em constituir novas competências para os professores, a valorização social e a formação em serviço com novas posturas na relações interpessoais na vivências cotidianas e nas aprendizagens sociais no contexto da comunidade, família e escola. Assim, apresenta-se o contexto educacional das escolas pesquisadas: A Escola Estadual Modelo Guanabara, Escola Estadual José Bonifácio, Escola Estadual Professora Aracy Miranda de Mont'Alverne.

A Escola Estadual Modelo Guanabara, criada em 1967, pelo governador Luís Mendes da Silva para atender alunos de 1º a 5º série, do antigo primário. Em 1979, por força da portaria nº 065/1978 SEEC, passou a ser uma das escolas de aplicação do Instituto de Educação do Amapá (IETA) para atender a sua política de Estágio Supervisionado. Atualmente a Escola Estadual Modelo Guanabara atende os anos iniciais do ensino Fundamental de Nove Anos, regido pela Lei nº 11.274/2006, nos turnos da manhã e da tarde das 7h 30 min às 11 h 45 min e das 13 h e 30 min às 17h 45 min, com quantitativo de aproximadamente 600 (seiscentos) alunos distribuídos em 18 (dezoito) turmas variando de 31 (trinta e um) a 37 (trinta e sete) crianças.

Em termos de espaço físico, a escola possui 09 (nove) salas de aula, 03 (três) salas ambientes adaptadas para atendimento dos projetos desenvolvidos na escola, tais como: Os projetos semanais que são desenvolvidos por meio de atividades cotidianas (Raio de Sol, TV escola, LIED, Nosso canto, Projeto reforço intensivo). Também auxilia no planejamento da escola os projetos pontuais que ocorrem em períodos específicos do ano letivo como: A valorização cultural começa na escola; Brasil gigante pela própria natureza; Jogos de matemática; Jogos internos; e Amostra pedagógica de leitura e escrita. Possui, 05 (cinco) micro salas adaptadas para desenvolver atividades de Recuperação Paralela e o Atendimento educacional especializado (AEE), além de 04 (quatro) salas para: direção, coordenação pedagógica, professores e secretaria escolar, 01 (uma) copa, 04 (quatro) banheiros para funcionários, 02 (dois) banheiros para os alunos e 01 (uma) pequena área coberta.

Vale ressaltar que, a escola atende uma clientela bastante diversificada nos aspectos culturais e econômicos, os quais são provenientes dos mais diferentes bairros da cidade. Tal fato se justifica por esta estar localizada no bairro Central, marco inicial da cidade que concentra um grande número de repartições públicas e privadas, bancárias e comerciais, em detrimento do baixo número residências.

Escola Estadual Modelo Guanabara, que tem como princípio oferecer um ensino de qualidade, sendo que suas ações se fundamentam em uma proposta sócio-interacionista-construtivista de educação, primando pelo ensino e aprendizagem num processo dialético do conhecimento.

Entretanto, os aspectos relativos à escolarização perpassam por processos e dinâmicas educacionais no seio da escola através do fomento de programas de formação inicial e continuada, com formações para os professores que refletem na aprendizagem significativa para todos os alunos, sendo também necessário investir na valorização social do professor, nos salários, nas condições de trabalho, na infraestrutura das escolas na carreira profissional, fatores esses que são essenciais para melhorar a educação básica.

Diante dessa concepção no processo de ensino aprendizagem, por essa constante busca da unidade na diversidade, é necessário para o educador que seja valorizado e reconhecido no percurso profissional por meio de cursos na formação inicial e continuada. Posteriormente, apresenta-se uma escola da zona rural do estado do Amapá, que incitam percepções sobre suas estruturas física e pedagógica, a escola Estadual José Bonifácio, a qual fica localizada a 10 Km da Cidade de Macapá e situa-se na rua Santo Antônio nº 219, comunidade do Curiaú, Município de Macapá.

Foi Criada através do decreto nº 0197-GAB de 23 de janeiro de 2001. Atua com a Educação Básica no nível de Ensino Fundamental, pela Portaria nº 301/10-SEED. É mantida pelo Governo do Estado do Amapá e administrada pela Secretaria de Estado da Educação, propõe-se a nortear todo o seu trabalho pelo Projeto Político Pedagógico e nos termos da legislação em vigor, atende à demanda de alunos do 1º ao 9º ano, tanto da comunidade do quilombo, como de outras comunidades vizinhas.

A escola foi criada a partir de uma preocupação do mineiro Antônio Carlos Cândido, que ao chegar à Comunidade de Curiaú preocupou-se com o elevado número de pessoas não alfabetizadas no local, recorrendo assim as autoridades com a finalidade de ajudar essas pessoas, no entanto somente em 1948 foi criada uma escola na comunidade, denominada de Escola Agrupada do Curiaú; apesar da mesma funcionar desde 1945, somente em 23 de janeiro de 2001 foi registrada como Escola Estadual José Bonifácio. Ao longo dos tempos possuiu diversos gestores que auxiliaram no pleno desenvolvimento e funcionamento, transformando-se assim em referência para a comunidade, facilitando a vida dos moradores da localidade e

adjacências.

A Escola Estadual José Bonifácio funciona em um prédio do Governo do Estado do Amapá e atende aproximadamente 296 alunos de ambos os sexos e idade entre 6 e 14 anos, distribuídos em oito turmas do 1º ao 9º ano nos turnos da manhã e tarde. O público alvo da escola são alunos de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos, incluindo alguns alunos com distorção idade/série. A comunidade escolar na qual está inserida situa-se em uma área de proteção ambiental na comunidade do Curiaú que é uma área remanescente de quilombo e atende alunos das comunidades próximas como: Casa Grande, Curiaú Mirim ou Mocambo, Pirativa e Canaã; sendo que estes alunos utilizam transporte escolar como meio de chegar à escola, e a maior parte deles reside na comunidade do Curiaú.

As condições físicas encontram-se em estado visivelmente precário por existir há muitos anos e não ter passado por uma reforma de qualidade que viesse a melhorar as condições da mesma. Em relação a infraestrutura física da escola, a mesma possui sete salas de aulas, as quais são: sala de Direção, sala para o LIED, Sala de Recursos Multifuncionais, Sala de Leitura, Secretaria Escolar, Biblioteca, sete salas de aula, quadra poliesportiva, refeitório, cozinha, dois sanitários para alunos, e coordenação Pedagógica, com quatro ventiladores em cada sala. FONTE: DIREÇÃO DA ESCOLA JOSÉ BONIFÁCIO/2019.

A E.E José Bonifácio caracteriza-se por ser uma escola quilombola rural, atende em sua maioria os alunos da Vila do Curiaú, porém, há alguns anos em virtude do crescimento populacional dos bairros da área urbana de Macapá, vem recebendo alunos de diversos lugares e de culturas diversificadas. Diante disso, a escola desenvolve alguns projetos inovadores com estratégias educacionais inclusivas com o objetivo de amenizar as supracitadas dificuldades. Entretanto, o lema que rege a escola é por uma política de ação afirmativa na Educação Básica que combata a discriminação e o racismo.

Para traçar estratégias de ações afirmativas na escola foram criados alguns projetos que norteiam as ações e metas para a escola vinculados ao Projeto Curiaú Mostra a tua cara, o qual tem a finalidade principal de valorizar a história, a cultura e as vivências sociais da população do quilombo do Curiaú, bem como ajudar na construção de uma identidade afrodescendente positiva, buscando seus aspectos fundamentais, além de potencializá-los e repassá-los, visando à construção de uma postura de tolerância e respeito ao outro no combate ao preconceito. E com isso

percebe-se a relevância da formação dos professores pelo programa PARFOR, por meio de cursos em licenciaturas com currículos e conteúdos formativos em aspectos culturais, nacional, regionais e locais para atender as peculiaridades da sociedade na realidade das redes escolares da educação básica.

Entretanto, o programa com a qualidade curricular deve atender os anseios do professor que está no exercício da docência por meio de curso de especializações para que o professor volte para o seio da escola com habilidades e competências pedagógicas para atuar em sala de aula. Ainda no tocante a percepção das escolas pesquisadas via entrevistas sobre a formação dos professores pelo programa PARFOR, a escola Estadual Professora Aracy Miranda de Mont'Alverne, inaugurada no dia 14 de maio de 1997, pelo Decreto n.º 3022, atende os segmentos de 1º ao 5º ano (Fundamental I), do 6º ao 9º ano (Fundamental II) e do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos da manhã, tarde e noite com um total de 509 alunos.

A Estrutura Técnica Administrativa da Escola é constituída pela Direção Escolar, Secretaria Escolar e Serviço Técnico-Pedagógico. Esta unidade Escolar tem como missão construir uma educação voltada para a formação de cidadãos críticos, conscientes e éticos, para a formação de crianças e jovens, tornando-se pessoas solidárias conhecedoras dos seus direitos e deveres, como membros participantes da sociedade. A escola campo pesquisada conta com uma infraestrutura física com tais elementos como: Diretoria, Secretaria, sala dos professores, coordenação pedagógica, sete salas de aula, biblioteca, depósito de merenda, área de recreio coberta, cozinha, sanitários para funcionários, sanitários para os alunos, sala do AEE.

A escola desenvolve projetos pedagógicos para a construção de uma sólida formação integral dos alunos, inerentes aos aspectos cognitivos e afetivos do corpo discente. Os projetos didáticos pedagógicos executados na escola são: O Projeto "Telefone do Sussurro"; o Projeto Sacola Mágica da Leitura; o projeto integrador: viajando no mundo científico, da leitura, pesquisa, tecnológico e virtual. Com aplicabilidade dos projetos, no cenário da escola, deve-se perceber as diversas temáticas entre a teoria e a prática, sobre a ação, o que consiste na continuidade e no encadeamento da sistematização dos conhecimentos para o processo de ensino aprendizagem para as crianças e jovens.

É necessário acrescentar que a escola cumpre sua função social, cultural

e política ao transmitir saberes e sistematizar informações e conhecimentos por meio de ações educativas em detrimento das habilidades e peculiaridades no processo ensino-aprendizagem. Portanto, diante dessa questão remete a implicação do Plano Nacional De Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, pela contribuição no processo de formação integral dos sujeitos, por meio da formação à professores no desenvolvimento das potencialidades intelectuais com referências em bases científicas e teóricas para concretização nos processos de formação do docente.

5.5 AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PARFOR NA PERCEPÇÃO DA GESTÃO E DOS PROFESSORES DA UNIFAP

Na realidade Amazônica, em particular no Estado do Amapá, os cursos de licenciatura ofertados pelo PARFOR se sobrepõem aos números que demonstram impactos na formação de professores, no desempenho docente e na qualidade da educação do estado do Amapá. Pois, os desafios – tanto dos educadores das IES, coordenadores locais do PARFOR como de professores cursistas – diante desse programa, com uma magnitude que atende um público de trabalhadores da educação, requer parcerias na prática cotidiana. Pois, por ser um programa importante de formação de professores da Educação Básica no país, é necessária a articulação por parte dos coordenadores locais para facilitar o processo na viabilização do percurso formativo do PARFOR.

Não se pode deixar de considerar que os problemas constantes surgem durante o percurso formativo da execução do programa. No Estado do Amapá, por exemplo, para adesão do programa e inscrição dos professores na plataforma Paulo Freire em (2009), alguns entraves foram pontuais para a adesão do programa, tais como: o problema de acesso à internet principalmente para os professores que moram em municípios distantes da Capital Macapá – foi uma dificuldade para a coordenação local efetuar a inscrição no programa. Outro aspecto que deve ser mencionado é em relação as IES formadoras, as quais concentram-se na Capital, e os professores/cursistas se deslocam de seu Município para a capital (tendo que pagar aluguel, passagens, alimentação e entre outros). Vale ressaltar que a maioria das secretarias municipais e estadual de educação não cumprem com a sua parte no programa com diz o art. 3º inciso I, tais como a concessão de bolsa, passagens

para deslocamento e liberação para os professores para atividades complementares.

Em razão disso, são diversos aspectos que precisam ser revistos no programa de formação de professores PARFOR, ao tocante nos reflexos na melhoria da qualidade do ensino das escolas da rede pública. Por isso, acredita-se na relevante contribuição da continuidade dessa formação aos professores, sobretudo pela importância da história de experiências e saberes anteriores das práxis de docência na Educação Básica.

Ao coordenador geral do PARFOR da UNIFAP (Coordenador 1) e ao coordenador do PARFOR no curso de pedagogia (Coordenador 2) foram feitas 10 perguntas semiestruturadas; os entrevistados responderam às perguntas de forma livre com interação nas questões supracitadas pelo pesquisador.

A primeira pergunta versou em descobrir o levou o entrevistado a trabalhar no PARFOR ao que o Coordenador 1 respondeu que se interessou em trabalhar no programa por conta do “interesse de como funciona o programa PARFOR que é um programa específico de formação de professores”, enquanto o Coordenador 2 ressaltou que o seu interesse partiu da intenção do programa em “resgatar uma dívida histórica de formação de professores no Brasil”.

A dívida histórica de que trata o entrevistado pode ser explicada por Tanuri (2000), o qual traz uma síntese acerca da história da formação de professores no mundo. Seu estudo afirma que a ideia de formação profissional de educadores surgiu após a Revolução Francesa, quando era observada a divisão de responsabilidade pela educação entre o Governo Central e as Províncias; enquanto o primeiro se encarregava de coordenar o ensino – em seus diversos graus – na capital do império e coordenar o ensino superior ao longo de todo o território; era atribuição do segundo coordenar o ensino da instrução primária e secundária dos seus territórios, nas chamadas Escolas Normais. Ocorreu, portanto, negligência com a educação dos níveis primários no interior do território, por parte do Governo Central. Entretanto, não deixava de se observar interesse, por parte das províncias, em permitir apenas profissionais capacitados na instrução da educação do nível básico. Foram então criadas as escolas normais, com o intuito de formação profissional destes docentes. No Brasil, desde a referida época até o ano de 1996 não havia a exigência de formação superior por parte destes docentes, algo que só foi exigido com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.324/96), momento

no qual foi elevada ao *status* de nível superior a formação dos professores de nível primário, contexto no qual se baseou a criação do PARFOR (TANURI, 2000).

Perguntou-se ainda sobre as implicações do PARFOR na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá, o Coordenador 1 respondeu com a presente consideração: “Acredito que é o professor do Estado do Amapá que ganha com a formação, tendo a oportunidade de ter uma formação em nível superior, e com isso reflete na melhoria da educação básica do estado”. Enquanto o Coordenador 2 expôs que:

Esses professores não teriam condições de ingressar em uma universidade pública, em função da dinâmica de ingresso. Eles são professores já formados há muito tempo. Eles precisam interagir com as novidades contemporâneas e metodologias inovadoras. Aqui na universidade eles terão entendimento e conhecimento do ensino, pesquisa e extensão. Esse professor vai reconhecer esse tripé universitário que vai dar suporte na prática pedagógica na escola, pois o professor volta com novo conhecimento por meio de autores e pensadores da educação brasileira, passa a ter mais conhecimentos científicos por meio de leituras e das disciplinas estudadas.

Tais perspectivas também foram observadas por Peixoto (2015) quando em seu estudo qualitativo demonstrou que os professores formados no PARFOR adquirem embasamento teórico acerca das metodologias de ensino, bem como são capazes de correlacionar a vivência no ensino superior com a prática profissional, de modo que cada conhecimento adquirido em seu ambiente de formação possa causar impacto imediato em sua forma de ensinar, criando uma rede dinâmica de atualização deste profissional.

A terceira pergunta visou descobrir aos quais as contribuições e desafios da implantação do PARFOR na UNIFAP. O Coordenador 1 demonstra satisfação com a inserção do referido programa no âmbito da UNIFAP, bem como evidencia que a universidade tem interesse na abertura de maior número de cursos futuramente, caso o CAPES considere necessário. Por sua vez, o Coordenador 2 ressalta as dificuldades estruturais na implementação do programa, quando diz que “a nossa universidade precisar de mais infraestrutura para atender as demandas de cursistas. Para facilitar a permanência do professor cursista na instituição”.

Entretanto, a dificuldade supracitada não é uma realidade apenas da UNIFAP, mas sim das Universidades públicas distribuídas pelo país, como evidenciado por Borges, Aquino e Puentes (2011). Os autores citados destacam má distribuição de recursos por parte do Governo Federal para investimento na

formação superior pública do país no cerne dos problemas estruturais observados no ensino superior brasileiro.

Perguntou-se ainda como é feita a indicação do professor que irá atuar nas aulas do PARFOR. O Coordenador 1 explicitou que:

A instituição tem autonomia para seleção dos professores, quando tem demanda na coordenação geral do PARFOR. A coordenação solicita dos colegiados os próprios professores para atuar nos cursos. Quando não há professor do próprio colegiado, a coordenação solicita de outros colegiados da própria instituição.

A conduta por parte da universidade em questão na seleção dos docentes para ministrar a formação do PARFOR está de acordo com as regras previstas pelo Manual Operativo do referido programa (CAPES, 2014).

A quinta pergunta questionou aos entrevistados como estes avaliam as condições de infraestrutura dos Cursos do PARFOR? ao que o Coordenador 1 respondeu que “já coincidiu o calendário do PARFOR com as aulas do curso regular, mas a instituição alinhou as demandas e cumpriu com a agenda do PARFOR e da instituição”. Demonstrando que apesar das dificuldades apresentadas, a UNIFAP coordena o programa de forma a primar por um ensino de excelência.

Indagou-se ainda sobre as principais desvantagens do PARFOR com relação aos cursos regulares. Nenhum dos coordenadores entrevistados soube apresentar desvantagens do ensino por parte do programa em relação ao ensino regular. O Coordenador 2 respondeu que “somente a metodologia é diferenciada dos cursos do PARFOR em relação ao curso regular da UNIFAP”. Enquanto o Coordenador 1 respondeu que “há somente vantagens na execução do programa de formação de professores na instituição UNIFAP”.

Foi questionado se existe contato e socialização com as secretarias municipais e estadual para o planejamento dos cursos do PARFOR. O Coordenador 1 informou que “existe um fórum estadual que reúne todos os coordenadores gerais do PARFOR, com representantes das secretarias estadual e municipais para planejar, organizar as demandas para oferta dos cursos”. Tal prática encontra-se em consonância com o a idealização do programa, pois apesar de ser ministrado pelas Instituições de Ensino Superior, deve consistir em ação conjunta das esferas federal, estadual e municipal (MEC, 2009).

Também foi perguntado se acreditam que a formação inicial e continuada viabilizada pelo PARFOR influencia na prática docente do professor contemplado pelo programa. Ao que o Coordenador 1 respondeu que o programa “contribui significativamente, o professor ao sair do programa com a formação em nível superior, têm pontos positivos que influenciam na prática pedagógica educativa”. Em concordância, Ribeiro (2018) notou melhorias na educação primária dos municípios do Estado do Pará após a implementação do PARFOR na região, assim como notou-se influência positiva na vida dos docentes que ansiavam por um ensino superior.

Os entrevistados foram indagados se acreditam que a formação viabilizada pelo PARFOR influencia na avaliação do IDEB, e se há algum acompanhamento desses indicadores. Não foi possível obter resposta das influências nas práticas do PARFOR no IDEB das escolas do Estado do Amapá, porém o Coordenador 1 expressou que acredita “que a formação dos professores pelo PARFOR tem grande influência na avaliação do IDEB”.

Perguntou-se também qual a relevância da execução do programa PARFOR na formação de professores da educação básica no Estado do Amapá. O Coordenador 1 relatou que:

A Unifap, ao longo dos anos no estado do Amapá já formou e qualificou muitos professores no Estado do Amapá por meio dos convênios e programas ofertados pelo governo federal. A meta agora da instituição com a formação em nível superior dos professores pelo programa, é oportunizar esses professores com especialização e mestrado, por meio da formação continuada.

Enquanto o Coordenador 2 ressaltou que “o professor contemplado ganha com a formação e consegue ter resultados positivos e significantes, tanto na vida pessoal como profissional”. O mesmo foi observado no estudo de Damasceno A., Santos e Damasceno L. (2018), o qual observou que o ganho profissional e educacional ofertado pelo PARFOR influenciava significativamente na vida pessoal dos docentes envolvidos na pesquisa, principalmente no que tange a forma em que tais professores se relacionam com os seus alunos.

Diante do exposto, foram também entrevistados quatro docentes do PARFOR da UNIFAP com entrevista semiestruturada contendo nove perguntas. A primeira pergunta consistiu em saber que o levou a trabalhar no programa PARFOR. O docente 1 respondeu da seguinte maneira:

Pela importância do programa. Foi uma experiência muito grande para a formação de professores no estado do Amapá. Há uma necessidade de formar professores principalmente nas áreas urbanas e no interior. Aqueles que residem no interior apresentam dificuldades de acesso para as universidades na capital. O PARFOR é um dos programas mais importantes da educação nos últimos anos, traz essa possibilidade para os professores terem oportunidades em ter a graduação, e atender a LDB e o plano nacional de educação que prevê a partir da década passada que os professores sejam graduados em nível superior. O programa em si vem atender essa demanda que fica reprimida no interior. Pois, o próprio estado do AMAPÁ não tem um programa de formação de professores para dar conta da demanda sem a graduação atuando nas escolas da rede pública municipal e estadual. Pois, o estado do Amapá só abraça os programas federais tanto na formação inicial como continuada. Há necessidade de um programa de formação para o estado, pois o índice de déficit na educação é muito grande, pois algo 'tá' errado. O importante é que o governo deve investir nessas áreas teoricamente terá um aluno melhor atendido a família e uma comunidade mais fortalecida do ponto de vista da educação.

Tal relato acerca do déficit educacional vivido no Estado do Amapá é corroborado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo o Panorama do Amapá, na situação educacional, o Ideb do estado do Amapá subiu de 2,69 para 3,07 entre os anos de 2005 e 2015. Entre 2007 e 2011 houve aumento no desempenho estadual. Contudo, esse aumento não foi suficiente para superar a média do país, que se manteve à frente do estado em todo o período. Após queda de desempenho em 2013 (2,86), o Amapá registrou aumento em 2015 (3,07). (CEDOC, 2017)

Enquanto o Docente 4 relatou que houve uma:

Resistência em relação à implantação do programa na UNIFAP, pois o programa com a oferta dos cursos de pedagogia iniciou na UNIFAP depois de outras instituições. A gente entende que a formação oferecida pelo PARFOR vem no formato modular e nas férias dos professores. Mas o programa tem uma proposta muito boa para dar mais qualidade na educação do Estado.

Perguntou-se ainda sobre as implicações do PARFOR na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá, o Docente 4 relatou que:

Os professores saem com algumas lacunas, por ser em formato modular, um estudo intensivo; saem cansados, passam 4 anos ou 5 anos estudando de segunda a sábado, no período de suas férias. Mas eles têm uma evolução no contexto escolar. Eu acompanho estágio e pesquisa que vai até as escolas, e ao encontrar os sujeitos, vejo que ficaram mais motivados, com resultados positivos na sua prática docente.

Entretanto, tal motivação também foi observada por Magalhães (2018), quando este elaborou um relato de caso no município de Parauapebas, interior do Pará, junto aos alunos de um curso de Pedagogia/PARFOR. O mesmo relatou maior motivação por parte dos alunos em relação à profissão, ainda que estes já estejam inseridos na profissão por período anterior ao início do curso.

Ao perguntar quais as contribuições e os desafios do programa PARFOR pela instituição na implantação da execução do programa, o Docente 2 respondeu que “as contribuições são em relação aos conhecimentos teóricos e científicos que o programa traz na sua matriz curricular”; já o Docente 3 observou que o programa “dá um norte para refletir sua prática” educacional. Enquanto o Docente 4 frisou que:

A UNIFAP, naquilo que compete a instituição, ela deu pleno apoio para realização dos cursos. Tivemos alguns problemas estruturais. Nas condições estruturais, a Unifap deu um suporte similar aos alunos do ensino regular. Eles têm acesso a bibliotecas aos laboratórios e outros (...). Tiveram umas conquistas por meio de movimentos para ter acesso ao Restaurante Universitário (RU); apesar de uma conquista, não tiveram acesso desde do início, passaram a pagar 1,50 por refeição que antes compravam externamente. A instituição disponibilizar o que é necessário para concretização dos cursos para os professores, isso é positivo para o ensino do Estado.

Tal relato demonstra um panorama positivo no funcionamento do PARFOR na referida universidade. Perguntou-se ainda aos docentes se os mesmos observam diferenças quanto a infraestrutura disponibilizada ao PARFOR em relação ao ensino regular, ao que o Docente 4 respondeu: “Não vejo diferença quando são atendidos no campus. Quando precisam ser acomodados em estrutura externa a situação é mais precária, especialmente por conta da alimentação”.

Foram questionados também acerca das principais dificuldades no desenvolvimento das atividades docentes no programa PARFOR. O Docente 2 respondeu com a seguinte fala: “podemos elencar algumas como aulas intensivas, estudam em período de férias, vinham de períodos em que estavam atuando em suas escolas”. Enquanto o Docente 3 destacou a dificuldade em “relação ao material didático, para atender a demanda dos cursos de formação de professores”.

A carga-horária extensa evidenciada pelo Docente 2 é confirmada pela Secretaria de Estado da Educação, a qual informa que os cursos ocorrem de janeiro a fevereiro, e em julho, durante quatro anos (SEED/NUFOC, 2018).

A sexta pergunta versou em descobrir “A carga-horária viabilizada pelo PARFOR é suficiente para o processo de formação dos professores? ”, o Docente 4 respondeu:

Normalmente é muito parecida com a formação do ensino regular, embora temos currículo diferentes. No curso de pedagogia é um currículo diferenciado e preserva muita coisa na sede, tanto que temos alunos da sede pagam disciplina nas aulas do PARFOR, existem essa interação dos alunos. Na pedagogia, há um conjunto de disciplinas voltada para o mundo da pesquisa, que não tem no PARFOR, e disciplinas que surgiram no PARFOR que serão implantadas na graduação. Esse movimento de módulo intenso, acaba tendo uma perda em termos de tempo aos estudos.

Deve ser ressaltado que a UNIFAP segue os padrões estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases para alunos de primeira licenciatura: mínimo de 2.800 horas mais 400 horas de estágio (BRASIL, 2006).

A sétima pergunta buscou descobrir se a qualidade dos cursos do programa PARFOR é equivalente aos cursos regulares. O Docente 1 expressou que “a coordenação geral dava o auxílio necessário para aplicar as metodologias na realização das disciplinas”, enquanto o Docente 4 relatou que o curso do PARFOR “é similar à proposta curricular dos cursos regulares”.

A pergunta seguinte visou descobrir se os docentes acreditam que a formação viabilizada pelo PARFOR influencia na qualidade da educação do Estado do Amapá, ao que foi respondido pelo Docente 1 da seguinte maneira:

O PARFOR foi o programa de maior relevância, pois, reconhece os professores pela necessidade em ter uma graduação em nível superior. A educação precisa de investimentos para melhorar a qualidade em qualquer local do Brasil. Reconhecer esses profissionais, sua existência, pois sua formação está pautada na formação das crianças. Eles se dedicam a vida inteira nesses ‘centrões’ do Brasil e do Amapá. Segundo ponto é no reflexo da formação que proporciona o acolhimento. A formação deixa próximo das pessoas, quando passa a conhecer vários autores, dialoga tem mais conhecimento. Essa relação saudável que garante a cidadania dos sujeitos. A formação te dá o gás para vida. Esse profissional quando tem essa formação passar incentivar o outro. É uma engrenagem necessária para a vida das pessoas.

Entretanto, o Docente 4 apresentou um aspecto negativo da formação pelo programa PARFOR:

Tem um impacto positivo sim. Mas, penso que teríamos um impacto melhor se tivéssemos um formato diferente para a formação dos professores. Deveríamos buscar uma formação para esse sujeito em período regular, em que o professor tivesse direito a férias para seu descanso, pois vem de um período pedagógico de aulas. Em um modelo que pudessem levar até eles a Universidade.

Questionou-se ainda se os entrevistados acreditam que a formação viabilizada pelo PARFOR influencia na avaliação do IDEB. O Docente 1 assim se posicionou:

É para interferir de forma positiva, pois o professor vai com uma bagagem de conhecimento muito grande; ele tem como melhorar muito sua prática educativa, com metodologia a dinâmicas inovadoras; esse profissional vai melhorar o ensino na escola onde está atuando. ” (...) “A avaliação do IDEB, não é somente a formação dos professores são outros fatores como infraestrutura escolar, condições de trabalho, salário ajustado, material pedagógico, formação continuada e outros. É uma complexidade de vários fatores.

Nesse olhar, a ideia é corroborada pelo Docente 2, quando o mesmo afirma que “contribui de alguma forma, mas são muitas variantes para avaliar, não é só a formação do professor no contexto da educação”. Enquanto o Docente 4 destaca a importância da regionalidade no momento da avaliação da educação de um estado:

Eu penso que as avaliações nacionais não são o melhor formato da avaliação da qualidade da educação, pois não reconhece a cultura local, regional, são organizadas para atender um determinado padrão que não é o nosso. Nós especialmente do Norte temos uma peculiaridade nossa, e deveriam entrar em consideração nessas avaliações para indicar a qualidade que é nossa, e não uma pseudo qualidade nacional que não conseguir na dimensão que é o Brasil

Entretanto, as políticas educacionais devem ser articuladas com clareza de forma que sejam compreendidos os processos e a dinâmica educacional no contexto amplo relativos as diferentes situações sociais e políticas diversas.

5.6 AS MUDANÇAS TRAZIDAS PELO PARFOR: O OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR

Pensando no público envolvido na gestão escolar em escolas que contém com professores formados através do Programa PARFOR, foram feitas entrevistas com três diretores e três coordenadores pedagógicos. Aos diretores e coordenadores pedagógicos entrevistados foram feitas seis perguntas, respectivamente.

A primeira pergunta versou em descobrir as implicações do PARFOR na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá. As respostas apontadas foram positivas, ao que se pode observar nas falas do Diretor 1 “O PARFOR é um programa surpreendente para a formação dos professores. Veio acrescentar uma diversidade de conhecimentos para a melhoria da qualidade da educação do Estado do Amapá”, e do Coordenador Ped. 1 diz que: “A relevância social e educacional é muito grande para a prática docente do professor, implica na melhoria do ensino”. Percebe-se que a impressão apresentada pelos entrevistados em questão está de acordo com o pensamento de Nóvoa (1992), o qual põe a formação do professor como essencial para a melhoria do ensino.

A segunda pergunta visou averiguar os questionamentos acerca da importância da implementação do PARFOR nas escolas da rede pública de Macapá. Entretanto, as respostas do grupo dos diretores envolveram pontos como o enriquecimento da qualidade da educação local, melhora da atuação na sala de aula, e maior aumento da autoestima do professor enquanto profissional, como evidenciado pelo Diretor 2 quando o mesmo diz que o PARFOR influencia “na autoestima do professor. Ele fica mais motivado e passa a motivar outras pessoas para participar de formação de professores.”. Mosquera e Stöbaus (2006) já haviam destacado a importância da autoimagem no processo de formação, quando afirmaram que a autoestima molda a forma como o profissional interage com os pares o que reflete diretamente na vida profissional e na busca por aprimoramento técnico por parte dos seres humanos.

Ainda na percepção da fala dos coordenadores pedagógicos quanto à segunda pergunta, notou-se a preocupação em frisar a importância da aplicação das metodologias de ensino aprendidas no âmbito do ensino superior na prática profissional, bem como na relevância do ensino de gestão e coordenação pedagógica, como ressaltado pelo Coordenador Ped 3 quando traz que “a formação dos professores ‘tiveram’ um olhar pontual do trabalho da gestão, da coordenação pedagógica. Passaram a conhecer e entender a legislação educacional”.

A terceira pergunta se tratou de descobrir quais as principais mudanças percebidas nos professores da escola que frequentam o PARFOR. O Diretor 1 destacou mudanças “na atuação do professor, no planejamento, nos estudos, e sobretudo a melhoria na prática docente do professor, por meio de conhecimento mais aprofundado dos teóricos da educação”. Enquanto o Coordenador Ped 3

respondeu que os professores “começaram a perceber e reconhecer o trabalho da gestão escolar. E a maturidade profissional”. O mesmo foi observado por Peixoto (2015) em seu estudo com professoras licenciadas em Pedagogia pelo PARFOR no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (RS) quando em pergunta similar os entrevistados responderam que o curso lhes forneceu embasamento teórico para a prática de ensino; foi relatado que em situações em que havia ânsia de questionar e propor mudanças na gestão pedagógica, mas não o fazia por falta de embasamento teórico, cenário que foi mudado após a formação.

Perguntou-se ainda se foram percebidas mudanças na prática pedagógica do professor durante ou após a formação acadêmica pelo PARFOR. O Diretor 1 citou que “a formação muda os sujeitos na prática; o meio proporciona o despertar do conhecimento”, enquanto o Diretor 2 expressou que os professores “apresentam domínio na sala de aula, na sua postura e na forma de mediar os conteúdos”; o que demonstra o resultado prático da implementação do programa. Enquanto o Coordenador Ped 1 expressou que os professores “conseguem conhecer uma base teórica atualizada para a prática docente”. Novamente, o exposto pelos entrevistados encontra-se em concordância com o pensamento de Nóvoa, que em seu livro intitulado “Profissão Professor” expõe que o professor quando em formação continuada vivencia um investimento pessoal que consiste na formulação de uma identidade crítica e criativa, ao qual ele chama de identidade profissional, resultando em melhor performance no ambiente de trabalho (NÓVOA, 1995).

Perguntou-se também em que consistiu a relevância do PARFOR para a formação de professores da educação pública da cidade de Macapá, à qual o Coordenador Ped 2 respondeu frisando que o programa de que trata este estudo “contribui na formação por meio de conhecimento mais abrangente e” contribui “na questão socioeconômica, quando há um plano de cargo e carreira do estado”. O mesmo, na fala em questão, ressalta a importância da formação superior no incremento do ganho salarial do professor alvo do programa, o que demonstra sistema de incentivo à busca por conhecimento através da garantia de um plano de carreira, como forma de recompensar o profissional pela sua formação.

A sexta pergunta visava descobrir se a formação viabilizada pelo PARFOR influencia na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB). Sendo que, a maior parte dos gestores respondeu positivamente à pergunta, afirmando que a formação ofertada pelo PARFOR eleva os números do IDEB, pois, programa de formação de professores como o PARFOR, exerce uma prática contextualizada com conhecimentos e competências no ato de ensinar no seio das escolas para as crianças e jovens na trajetória de vida escolar do discente. Entretanto o Diretor 2 e o Coordenador Ped 3 ponderaram a existência de “outros fatores que medem a avaliação do IDEB” e “implicam na avaliação da educação”. Portanto, no processo educacional há fatores que constituem os diversos aspectos estruturantes para a avaliação do IDEB. Conforme afirma, a livre respostas dos entrevistados sobre as possíveis contribuições da política educacional para mensurar a avaliação do IDEB, pois os dados apontam uma necessidade em repensar o sistema educativo de ordem social, econômica e cultural. Pois, o PARFOR, enquanto política de formação docente tem contribuído com a qualidade nos processos educacionais escolares.

Com a implementação do PARFOR, para o exercício na ação docente em serviço nas escolas da rede pública, detectou-se que a educação básica em vigência nos últimos anos com a execução da política pública de formação de professor, tem mostrado uma elevação significativa nos padrões educacionais pela formação inicial e continuada. As análises, apresentam que o ensino nas escolas da rede pública, com a política nacional de formação de professores em serviço, possibilitar alcançar uma educação inovadora com um novo patamar no que condiz ao aperfeiçoamento do professor à formação no nível superior, o que implica uma prática docente com elementos no currículo importante para educação básica das crianças e adolescentes nas escolas da rede pública de ensino.

5.7 AS CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR NA PRÁTICA DOCENTE: O OLHAR DO ALUNO BENEFICIADO

Nesse contexto, buscou-se neste item evidenciar como o PARFOR, por meio da oferta dos cursos de licenciaturas possibilitou a formação em nível superior dos professores da rede pública, na construção de uma prática docente qualificada no processo da vida profissional e pessoal, considerando a afirmação da identidade e da profissionalidade dos professores no contexto educacional. Assim, para melhor

contextualizar as análises sobre o programa em questão da implicação na prática docente dos professores egressos das escolas da rede pública de educação Básica da cidade de Macapá. Vale destacar que foram incluídos na pesquisa dez professores- egressos do programa PARFOR, para os quais foram feitas 11 perguntas.

É importante mencionar o perfil dos sujeitos participantes, o egresso 1 trabalha atualmente com Educação de Jovens e Adultos – 1ª e 2ª etapas, o egresso 2 é professora em uma escola rural da cidade de Macapá; o egresso 3 é professor de laboratório de informática em uma escola em Macapá; o Egresso 4 é diretor de escola em tempo integral da cidade de Macapá; os egressos 5,6,7,8,9, 10 especificaram que atuam na educação básica nas escolas da rede pública da cidade de Macapá em diversas modalidades de ensino tais como: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A primeira pergunta buscou evidenciar a forma de avaliação a formação do PARFOR ofertada pela UNIFAP. O Egresso 1 respondeu que “considero boa, mas precisa de aspectos a serem melhorados. As disciplinas instrumentais devem ser mais voltadas para a teoria e prática, da docência do professor na prática em sala de aula”. Enquanto, o Egresso 2 exteriorizou “que o curso foi bastante proveitoso, precisava ter mais conhecimentos teóricos e o PARFOR me proporcionou essa formação”. As impressões do Egresso 5 foram que “a formação foi consistente, atualizada com conhecimentos científicos e técnicos. Apesar dos alunos serem de locais diferentes do estado, havia uma socialização dos conhecimentos”. O Egresso 8 reforçou a opinião expressando ser “muito boa, uma formação teórico-prática e com muitas trocas de experiências”. Enquanto o Egresso 9 expressou um ponto negativo ao dizer: “boa, pois faltava um lugar definitivo para os alunos estudarem”.

Os pensamentos expressados pelos egressos demonstram anseios de conhecimentos em busca pelo saber teórico e científico, através do programa PARFOR, o que evidencia que os entrevistados veem nas diretrizes como uma forma de orientação, estando em consonância ao que é preconizado por Nóvoa, o qual recomenda associação a uma instituição quando há necessidade de atualização e formação, pois qualificação sem orientação se dá de forma mais difícil; entretanto, o mesmo reforça a importância do ambiente de prática em associação à

aquisição de conhecimentos teóricos, bem como foi requerido pelo Egresso 1 (NÓVOA, 1995).

A ideia expressada é corroborada por Libânio (2001) quando o mesmo diz que:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

A segunda pergunta buscou descobrir se a formação recebida na UNIFAP contribuiu para a sua prática didático-pedagógico e de que forma isso ocorreu. O Egresso 1 expressou que:

Foi um divisor de águas na atuação político-pedagógica e profissional. Busquei mais informação. Com a formação existe o professor antes e pós-PARFOR, pois mudou o aspecto humano e como enxergar o aluno em várias situações: escolar, familiar e social.

A fala da apresentação do entrevistado enfoca em questões pertinentes em relação a contribuição do PARFOR na prática docente em proporcionar um crescimento intelectual e profissional. De acordo com a análise do Egresso 4 destacou que:

Em primeiro lugar é preciso dizer que a formação amplia os conhecimentos dos professores. Contribuiu não apenas para o exercício da sala de aula, mas para a visão relacionada a formação pedagógica e administrativa da escola.

Contudo o egresso 8 ressaltou que: “Sim, foi de grande contribuição, melhorando muito minha prática em sala e aprendizagem dos alunos”.

Romanowshi (2007) afirma que durante a formação profissional são construídos saberes a partir de vivências adquiridas em ambiente de prática, que quando aliados ao conhecimento obtido na sua formação contribuem para a formar uma identidade do profissional, fazendo com que as experiências vividas em sala sejam particulares e mutáveis, a medida em que mais vivências o mesmo adquire. Tais vivências podem ser compartilhadas com outros profissionais em ambiente acadêmico para o enriquecimento de ambos. Este é um dos objetivos da formação continuada.

Questionou-se ainda se atuaram no magistério antes de ingressar no PARFOR, e quais modificações ocorreram em sua prática didático-pedagógica após o acesso à formação acadêmica. O Egresso 1 respondeu que sua forma de ensinar assumiu “perspectivas inovadoras”. O Egresso 2 relatou que “atuava no laboratório de informática na escola com projetos educativos”. O Egresso 5 expôs que: “Nos planejamentos escolares, transformou minha prática pedagógica, no sentido de conhecer teóricos para dar embasamento para as aulas”. Enquanto o Egresso 6 ressaltou que houve mudanças “através das leituras, atividades, estágios, fazendo relação com os estudiosos das áreas do conhecimento científico, de pesquisa, extensão e ensino”. O Egresso 7 contribuiu dizendo que “Sim, na reconstrução da prática pedagógica com novas posturas pedagógicas”.

É importante destacar que, o processo de formação continuada potencializar o trabalho colaborativo no contexto escolar, com a troca de experiência entre os professores, por meio da reflexão sobre sua prática pedagógica, bem como na mudança da prática pedagógica e as formas de trabalhar o conteúdo na escola de forma significativa na prática cotidiana.

A quarta pergunta buscou avaliar quais as principais contribuições do PARFOR/UNIFAP em sua vida, em sua trajetória profissional e como docente. O Egresso 1 respondeu: “Em aspectos que possa entender melhor meu aluno, me permitiu ter uma visão crítica, e uma postura político-educacional diante dos problemas no contexto escolar”. O Egresso 3 relatou “engrandecimento na melhoria da prática pedagógica”. Já o Egresso 10 expressou que houve ganho em sua “progressão funcional, a graduação pode alavancar no meu salário base, pois tive uma evolução salarial de 30%, melhorou a qualidade de vida da minha família e ainda aumentou meu poder aquisitivo para comprar livros para pesquisas da pós-graduação”.

O que se observou nas respostas acima estão de acordo com o observado por Verdum (2010) que em sua pesquisa aponta a importância da formação continuada no aprimoramento do senso crítico, fazendo com que o professor melhore sua didática e o a condução do seu aluno.

Perguntou-se e seguida se os egressos percebem a diferença entre a sua atuação na escola e a atuação de colegas sem graduação. O Egresso 1 expressou: “Com certeza. Com relação ao trabalho pedagógico no seio da escola”.

Nessa medida, as concepções reveladas pelos entrevistados mostram um pensamento com um fator primordial para melhoria da educação básica da rede pública, assim percebe-se que a formação continuada contribui na construção de novas metodologia de ensino, na valorização pessoal e profissional e na qualidade na prática cotidiana da ação docente.

A sexta pergunta questionou se os mesmos acreditam que a formação viabilizada pelo PARFOR influencia na qualidade da educação do Estado do Amapá. O Egresso 1 explicitou: “Com certeza. Com relação ao planejamento diário, pois antes da formação o professor tinha uma visão restrita, após a formação passa a ter uma visão flexível e ampla”.

É importante mencionar que os posicionamentos dos entrevistados mencionaram que a capacitação contribui para a formação e conseqüentemente para melhoria do ensino. Pois, educação necessita de profissionais qualificados para atuar no exercício da profissão, uma vez que, a formação acadêmica dos professores articular entre a teoria e prática nos diferentes saberes e experiências docente.

Entretanto, a formação inicial e continuada dos professores deve estabelecer parâmetros para a qualidade da educação, promovendo atualização teórico-metodológico nos processos de formação dos professores da educação básica.

Perguntou-se também se a formação viabilizada pelo PARFOR influencia na avaliação do IDEB, ao que o Egresso 4 respondeu da seguinte forma: “Sim. Quando tem um profissional qualificado ele sabe direcionar as perspectivas educativas para as necessidades e melhorar o processo pedagógico”. Enquanto o Egresso 9 reafirmou dizendo que influenciou “nos aspectos metodológicos, nas relações professor e aluno, professor e família professor e corpo técnico”.

Desse modo, percebe-se que as políticas educativas visando a melhoria da qualidade do ensino, garantir importantes mecanismos para o desenvolvimento no processo de formação inicial e continuada, contribuindo para os reflexos no contexto educacional.

Questionou-se ainda sobre o acesso às pesquisas que tratam sobre qualidade da educação. O Egresso 1 respondeu “não”, entretanto os Egressos 4 e 5 responderam positivamente.

Com isso, percebe-se que há uma mudança de perfil profissional do professor, no que concerne adquirir conhecimentos do seu trabalho com competência pedagógica e capacidade para o desenvolvimento profissional.

A nona pergunta buscou avaliar a existência de disciplinas que tratam dos resultados do programa PARFOR. Todos os entrevistados responderam negativamente. Entretanto, foi constatado que os alunos não têm acesso a esses resultados por meio de disciplinas. Vale destacar que, existe um Relatório de Gestão do PARFOR publicado no ano de 2013 pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB em parceria com a Plataforma Freire. Esse relatório traz diversas informações acerca da implantação do Programa no país, entre elas, que até o ano de 2013 apenas três estados não haviam implantado turmas do PARFOR, os quais foram Alagoas, Sergipe e Goiás. A Região Norte contou com o maior número de matrículas, com cerca de 48,86% do total de matrículas do país entre os anos de 2009 a 2013, e quando esse levantamento é feito por estado, o Pará ocupa a primeira posição com 29,94% de todas as matrículas, ficando o Amapá em oitavo lugar com 2,97% das matrículas (CAPES, 2013).

Em seguida perguntou-se que poderia melhorar na formação disponibilizada pelo PARFOR. O Egresso 1 respondeu o seguinte: “Em relação à matriz curricular, que contemplasse as necessidades do professor que está atuando no seu contexto escolar.” O Egresso 10 explicitou o seguinte:

Na minha opinião, o PARFOR poderia aprofundar algumas disciplinas mais fundamentais dos cursos, como por exemplo no curso de Pedagogia, poderia aprofundar as disciplinas que tratam das alfabetizações e letramentos, de todas as disciplinas, pois as outras disciplinas são maravilhosas e realmente formam um pedagogo de primeira e pesquisador crítico. Uma dessas disciplinas, poderia citar a Metodologia de Língua Portuguesa, poderia ter mais teorias de Morfologia, Fonética e Fonologia ou Linguística, isso sim poderia melhorar os resultados do IBED sem fazer muito esforço nos projetos educacionais. Mas isso é utópico, pois pediria mais recursos financeiros, coisa que o Poder Público não tem muito interesse em investir.

A última pergunta buscou avaliar a percepção dos entrevistados sobre as implicações do PARFOR na atuação do professor egresso no Estado do Amapá. O Egresso 1 respondeu que “essa política foi bem pensada, deve continuar, mas deve ser revista em alguns aspectos da execução do programa. Deve-se pensar em pós-graduação para o professor”. O Egresso 2 relatou que o programa “ampliou novos conhecimentos e horizontes, tenho como recorrer aos autores para melhorar minha

prática pedagógica”. Enquanto o Egresso 4 relatou que “os professores que tiveram a formação pelo PARFOR estão mais qualificados para atuar na prática docente”. O Egresso 7 expressou que “tem contribuído na formação adequada, conforme a LDB 9394/96, para atuar na educação básica e principalmente no aprendizado de novas metodologias”. O Egresso 7 trata do que consta no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases que traz que:

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.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) cumpriu com os anseios idealizados durante a sua implementação, de promover educação continuada para os professores alvo do programa, entretanto, muito ainda pode ser feito. Dessa forma, a implementação do Programa, em meados de 2009 no Estado do Amapá contribui com as formações dos cursos em licenciaturas pelo Parfor, produziu impactos positivos na educação básica da rede pública de forma positiva na oferta dos cursos, como também na formação do professor para atuar na educação básica com nível superior, como preconiza da lei de diretrizes e bases 9394/96.

As expectativas do processo oportunizaram aos professores estudantes a única, forma de cursar uma graduação em universidade pública, gratuita e de qualidade, sem passar pelo processo de vestibular. Entretanto, os cursos do Parfor, de acordo com as análises dos entrevistados, são considerados como uma mudança de paradigma no que condiz a melhoria da educação básica das escolas da rede pública, com isso essa formação durante o percurso de formação possibilitou a construção de uma política permanente de formação de professores como caminho essencial para a articulação da teoria e prática, conforme diz a LDB -9394/96.

Desse modo, destaca-se a intenção e motivação do estudo a partir do percurso profissional como professora da educação básica da rede pública do Estado do Amapá há 25 anos, baseado nas experiências e saberes pessoais e sociais na área educacional. Diante de estudos, discussões, políticas públicas educacionais e análises no que tange a formação continuada do professor no sistema educacional, a pesquisa se faz necessário para contribuir na melhoria da

qualidade da educação por meio da execução de políticas públicas educacionais voltadas para o ensino nas escolas da rede pública do Estado do Amapá. Dessa forma, acredita-se que a execução de políticas públicas educacionais voltadas para a melhoria da educação no contexto das escolas possibilitará importantes avanços e oportunidades em relação a valorização e reconhecimento dos profissionais da educação do Estado do Amapá. Durante o exercício no percurso profissional, é imprescindível registrar na história e memória dessa profissão como docente o ato de educar, na valorização das relações e a convivência da escola e família por fazerem parte do contexto da formação do aluno para vida futura, perpetuando no aperfeiçoamento e desenvolvimento na formação integral. Foi assim que, materializou-se os sentimentos do amor e dedicação a profissão com compromisso, a ética e valorizando as oportunidades pertinentes as diversas práticas na ação docente. Vale destacar que, os desafios na atuação como docente e na formação contínua se caracterizasse pela necessidade de reencontrar estímulos na prática docente, tanto individual e no coletivo que possibilite condições para o prestígio profissional e a valorização da carreira, em um contexto do mundo contemporâneo das novas tecnologias de informação e comunicação. Com isso, percebe-se a prioridade em investir no desenvolvimento profissional da carreira docente por meio de novos idealismos metodológicos atribuído ao novo sentido à ação docente da educação em sala de aula, inovando as metodologias de ensino para uma formação com reconhecimento e maturação profissional. Entretanto, para que esse processo educativo avance em indicadores para a melhoria da qualidade do ensino, requer que sejam implementadas políticas públicas para a formação específica do professor, a valorização da categoria, nas condições de trabalho e remuneração digna e entre outros. Ressalte-se que neste percurso, adquirir status incessante pela busca em aprimorar os conhecimentos, em uma região com carência na formação educacional, marcada por desigualdades sociais, econômicas, geográficas e políticas. Como profissional na área da educação sempre busquei mecanismos para me aperfeiçoar, tendo como a primeira formação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá, e a posteriori conquistei formações na áreas educacional como Especialista em Coordenação Pedagógica, em Tecnologia na Educação e também experiências em contextos escolares e no Departamento de Ensino da Secretária Municipal de Educação/SEMED-AP, e atualmente trabalho com jovens e adultos no centro de Ensino Profissionalizante do Amapá Professora

Josinete Oliveira Barroso-CEPAJOB , com Projetos Pedagógicos e atuando em sala de aula em cursos de formação inicial e continuada (FIC). Portanto, de acordo com a experiência desse percurso profissional esse estudo materializasse em compreender as implicações sobre a importância desse Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) nas intensas mudanças curriculares e na valorização docente no processo de formação dos professores do Estado do Amapá. Por conseguinte, por meio de análises de fontes disponíveis de estatísticas, pesquisas de autores da educação em relação a temática políticas públicas educacionais, interessei-me durante o curso de mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas, compreender o desdobramento das implicações e contribuições do PARFOR na história da educação da Amazônia e em particular no Estado do Amapá nas áreas urbanas e rural no âmbito da Universidade Federal do Amapá/UNIFAP. Dessa forma, ressalta-se que esse processo formativo para o professor em exercício em sala de aula, oportunizar a ressignificação da identidade profissional e a valorização do professor em sua trajetória profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo central analisar as implicações do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá, a partir da adesão do PARFOR na UNIFAP na implementação de cursos em Licenciaturas de nível superior, tendo a delimitação temporal compreendida para as análises em relação as ofertas dos cursos para a formação dos professores no segundo semestre de 2009, o ano da implantação do PARFOR na UNIFAP, até o segundo semestre de 2016. A pesquisa se desenvolveu nas categorias de análise que se concentram nas políticas públicas educacionais, PARFOR/Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica, Formação de professor e Ensino superior.

Procurou-se mostrar as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica no que tange aos impactos dessa formação inicial ou em serviço na carreira profissional e nas condições de trabalho nos diferentes níveis de atuação da docência. Essa política de formação de professor encontra-se entre as políticas tomadas pelo governo federal, instituída pelo Decreto presidencial nº. 6.755/2009, sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Cabe lembrar que no decorrer do estudo verificou-se que a política em relação à formação docente e ao desenvolvimento e valorização profissional no Estado do Amapá esteve em vigência nos últimos anos por meio da implantação do programa PARFOR, proporcionando a melhoria na educação básica, mas não é o único aspecto que implica na prática da formação do professor com ampliação do universo científico e cultural com metodologias inovadoras, mas também fatores importantes como salários, carreira, condições dignas de trabalho e entre outros.

Nesse contexto, percebe-se que a IES formadora buscou implementar as licenciaturas com propósitos de atender à realidade regional ou local para a formação dos professores através de currículos e conteúdos formativos adequados com uma base sólida de conhecimentos pautados de recursos científicos e teóricos sendo essencial para a formação docente. É relevante, mencionar que, no contexto educacional, a formação de professores no país ainda revela em dados de

pesquisas o déficit na necessidade de repensar um sistema educacional mais eficiente com avanços significativos para melhoria da realidade do ensino brasileiro. De forma, que possa oportunizar a profissionalização docente com estruturas formativas com conhecimentos essenciais para a criatividade e a capacidade de renovar as metodologias, perante o ritmo acelerado das transformações no mundo contemporâneo.

Diante disso, destaca-se de maneira positiva, o PARFOR, em parceria com as Instituições de Educação Superior (IES) em todo o território nacional em regime de colaboração entre União, os estados, o Distrito federal e os municípios com a formação de educação superior em cursos de licenciatura para docentes em exercício nas redes públicas de educação básica, como uma política de formação de professor para o avanço na melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. No Estado do Amapá, com a implantação dessa política pública nacional de formação de professores na UNIFAP, as estatísticas mostram um elevado número de professores graduados em diversas licenciaturas, demonstrando impactos no desempenho docente e na qualidade da educação na cidade de Macapá. No decorrer do estudo, a discussão foi complexa e indispensável no tocante à análise do campo das políticas nacionais de formação de professores na necessidade de estabelecer relações com outras categorias relevantes à valorização da categoria profissional do docente.

Procurou-se analisar as implicações do PARFOR com base em pressupostos teóricos e legais da formação docente a partir da década de 90, com teorias políticas educacionais e estatísticas no que tange ao planejamento e execução das políticas de formação docente na rede pública, em particular na formação dos professores das redes estaduais e municipais do estado, nas áreas urbanas e rurais, um público muito heterogêneo, marcados por heranças amazônicas que constituem perspectivas e interesse de participar de cursos de aperfeiçoamento para seu desenvolvimento profissional, por meio de uma formação inicial e continuada com permanentes informações e vivência na atualização cultural.

Constatou-se que as políticas educacionais e o ensino superior no Brasil apresentaram relevantes programas nos governos de FHC e Lula entre a década de 1990 e 2000, revelando as implicações das políticas educacionais específicas das ações e programas federais executados na área da educação. Outro aspecto abordado no estudo que deu consistência na análise da Política de Formação de

Professores no Brasil a origem e trajetória com ênfase nas últimas décadas de 1990 e 2000 em detrimento aos processos de mudanças nas reformas educativas no sistema educacional brasileiro nas especificidades pelo reconhecimento da profissão na melhoria do salário, a imagem e o prestígio social que o professor dever ter na sociedade atual. Outra questão importante tem sido a lacuna de investimento pelo estado na área educacional na formação acadêmica e científica do professor para o ensino brasileiro, acarretando nos baixos índices representados nas avaliações educacionais.

O estudo deu ensejo ao Programa de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR, considerando os aspectos principais nas transformações evolutiva no sistema educacional pela política de formação docente no país, e em particular no Amapá, fazendo uma análise do contexto histórico da formação continuada dos professores no Brasil o sério problema da formação de professores tem heranças antigas, e ao mesmo tempo atual, como mostra estatísticas no sobre a melhoria da educação nas escolas públicas sendo uma necessidade e prioridade da continuidade das políticas educacionais no tocante ao aperfeiçoamento docente do profissional da educação.

Com o PARFOR, o programa de formação de professores, os reflexos no processo de formação continuada nas escolas da rede pública na cidade de Macapá, as repercussões nas vozes dos sujeitos no percurso de formação do programa PARFOR, na IES formadora, reproduziu impactos na contribuição para a construção de uma prática docente qualificada na afirmação da identidade e na profissionalização do docente. As repercussões do programa de formação no estado na última década refletiram tanto nos percursos formativos do docente e como também sobre a valorização profissional, a progressão na carreira, a formação continuada na docência em diversos contextos sociais com a formação da educação do campo, dos povos indígenas, e de comunidades remanescentes quilombolas. Essas percepções foram fundamentadas a partir das vozes dos participantes na pesquisa sobre a adesão da política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica como possibilidade para educação com um novo patamar nos contextos educacionais da escola pública.

O Programa PARFOR, em parceria com a UNIFAP, garante cursos de licenciaturas aos professores que não possuem a formação, em observância à LDB 9394/96, e viabilizou a redução do quadro de professores sem formação em nível

superior no Estado do Amapá. Ressalta-se a importância de oportunizar a formação, como forma de valorização da profissão, por meio de um projeto social, político e ético que contribua com a educação das escolas da rede pública em particular do Amapá.

Verificou-se a importância da política de formação de professores e seus efeitos positivos junto aos professores atendidos, razão pela qual resta a recomendação de continuidade do programa como necessidade e prioridade e como forma de contribuição aos problemas inerentes à educação de qualidade nas escolas da rede pública do Brasil e em particular do Amapá.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. **Ampliação e diversificação do acesso no Ensino Superior: a formação do sistema de massa no setor privado**. Campinas: [s.n], 2015. Disponível em: < <https://www.todapolitica.com/politicas-publicas-na-educacao/>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

ALVES- MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.>>. Acesso em: 15 set. 2018.

ALMEIDA, N. L. T. **Apontamento sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais**. Brasília: CFESS, GT da educação, 2011.

ANDALÓ, C. S. A. **Fala, professora!** repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BARREYRO, G. B; ROTHEN, J. C. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implementação do Sistema de Nacional de Avaliação do Ensino Superior. **Educação e Sociedade**, v.6, n.5, p.33-37, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a15v2796.pdf>>. Acesso em: 14 jul.2018.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. **Revista Brasileira de Educação**, v.27, n.96, p.44-47, 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a15v2796.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BORGES, M. C; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 42, p. 94-112, 2011.

BULL, T. G. Política educacional e neoliberalismo no Brasil: uma leitura sob a ótica do serviço social. **Ser social**, Brasília, v. 13, n. 29, 2011.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2018.

_____. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal INEP**.2018.

_____. Lei nº 10.172,9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9678impressão.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 jul. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil,2007a Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/r2920062007.pdf>>. Acesso em: 07 ago.2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação-PDE:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC,2007c Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livros/index.htm>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. Plataforma Freire. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, 20.. Disponível em: <<http://freire.capes.gov.br/index/o-que-e>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

_____. Decreto nº6096, de 24 de abril de 2007 institui o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades federais-REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2007b. Disponível em:<[http://planalto.gov.br/ccivil_03/Ato 2007-2010/207/DECRETO/D6096.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Ato%202007-2010/207/DECRETO/D6096.htm)>. Acesso em: 11 mar.2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 09, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos professores da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jun.2009.

CALDAS, R. W. **Políticas Públicas:** conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. Disponível em:

<[http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/manual de políticas públicas.pdf](http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/manual%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

CARVALHO, A. M. P. "Quem sabe faz, quem não sabe ensina": Bacharelado X Licenciatura. **XIV Reunião Anual da ANPED**. São Paulo, 1991.

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

CEDOC. Instituto Unibanco. **Panorama dos Territórios: Amapá**. Brasília. 2017. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas_AMAPA.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor Presencial. **Manual Operativo**, Brasília, DF, 27 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

DAMASCENO, A.; SANTOS, E.; DAMASCENO, L. O curso de pedagogia do PARFOR da UFPA em belém na visão dos seus concluintes. In: **O Parfor Pedagogia e as práticas pedagógicas dos professores/formadores**. Belém (PA): Paka-Tatu, 2018.

DIAS R; MATOS F. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2018.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M. Transformações recentes e debates atuais no campo da Educação Superior no Brasil. In: **Políticas e gestão da Educação Superior**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 17-30.

DURHAM. E. R. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada**. [S.l.;s.n], 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013300201000030000>. Acesso em: 19 dez. 2018.

FERNANDES, C. O. ; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FIORENTINI, D. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2912/291221870004.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____ **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 136-167, set. 1999.

FREITAS, L.C. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPÓSIO DO LAGE, 3., 2000, Jundiaí. **Anais...** Jundiaí, 2000.

FREITAS, L.C. É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção. **Revista PucViva**, São Paulo, v. 4, n. 13, p. 7-10, 2001

FREITAS H.A C. L. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FRIGOTTO, G. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios.** Brasília: CNTE, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes No Brasil: um estado da arte.** Brasília: [s.n], 2009.

GATTI, B. A.; MELLO, G.N.; BERNARDES, N.M.G. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.5, n.3, p.22-26, out. 1972.

GODOY M. A. B; POLON, S. A. M. **Políticas públicas na educação brasileira.** Ponta Grossa: Atena. 2017.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de educação 16.n.47 maio-agos.2011

GROXKO, C. M; PAIVA, L. P; ENS, R. T. **Formação contínua de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: [S.l; s.n], 2015.** Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/471_810.pdf>. Acesso: 10 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas da educação básica.** Sinopse do professor – 2009. Brasília, DF, 2009.

KONDER, L. **A questão da ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002

KOPNIN, P.V. **A Dialética como Lógica e Teoria do conhecimento**. São Paulo: Civilização Brasileira 1978

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, R.de S. **Formação continuada e a prática docente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas particulares de Porto Alegre**. Porto Alegre: [s.n],2006.

LUZURIAGA, L. **História da Educação Pública**. São Paulo: Cia Nacional, 1959.

MAGALHÃES, L. K. C; AZEVEDO, L. C. S. S. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**. [S.l;s.n], 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Livro 1. v. 1. _____ **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

MARTINS.C.E.B. **Educação e serviço social elo para a construção da cidadania**. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/d4swh/pdf/martins-9788539302437.pdf>> ;Acesso em: 10 fev. 2019.

MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.9-29.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 8. ed. São Paulo, SP: Lamparina, 2009.

MOSQUERA J. J. M; STOBÄUS, C. D. Auto-Imagem, Auto-Estima e Auto-Realização: Qualidade De Vida Na Universidade. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 83-88, 2006.

NÓVOA, A. A entrevista sobre professor se forma na escola. **Revista Nova escola**: 01 de maio de 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile. Disponível <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. acesso em 10 de Janeiro de 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

_____. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In: **Vida de professores**. Portugal: Porto, 1992.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n. 197, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, J. F. de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás**. 2011. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, M. O; HERNÁNDEZ, F. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: EdUFMS, 2005

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto alegre: Artmed 2002.

RODRIGUES, R. A de B. **As novas tecnologias de informação e comunicação: concepções de professores sobre a utilização do computador como mediação pedagógica no ensino da matemática**. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2012

ROMANOWSHI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba:2015.

SAVIANI, D. **Sistema de Ensino: subsídios para Conferencia Nacional de Educação**.In: CONAE (Org). Conferência Nacional de educação (Conae) 2010. Reflexões sobre a construção do sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação: diretrizes e estratégias de ação. Brasília: Inep, 2009

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2.ed. São Paulo,2013

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n.13, 1997.

SOUZA, J. L. **Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica na sala de aula.** 2013. 224 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) -Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

STÁLIN. V. **Sobre o Materialismo Dialético e Materialismo Histórico.** Rio de Janeiro: Horizonte, 1945. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000.

TEDESCO, J.C. **El nuevo pacto educativo:** educación, competitividade y ciudadanía em la sociedade moderna. Madrid: Alaud Anaya, 1995

TEDESCO, J.C.; FANFANI, E.T. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: Programa De Formación De La Reforma Educativa Em América Latina Y Caribe. **Maestros en América Latina:** nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: San marino, 2004. p.67-96.

TEIXEIRA, E.C. **O papel das políticas públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da habilidade.** Salvador: AATR-BA, 2002

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 16.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VERDUM, P. L. **Formação continuada de professores da Educação Básica:** políticas e práticas. 2010. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

YANAGUITA, I. A. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990.** [S.l]: Ampae, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos_completos/comunicações_Relatos/0004.pdf>. Acesso em: 19 dez.2018.

YÉRED, P. L.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Formadores do Parfor de um curso de pedagogia:** desafios e possibilidades. Curitiba: EdPUC/PR, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17133_9682.pdf>. Acesso: 10 maio 2019.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÉNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista encaminhado ao coordenador do PARFOR-UNIFAP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Prezado Coordenador do PARFOR/UNIFAP,

Estamos concretizando uma pesquisa que deverá culminar na dissertação do mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, o presente instrumento servirá de subsídios para obter informações acerca do programa de Professores da Educação Básica- PARFOR, a partir da experiência da Universidade Federal do Amapá –UNIFAP, tendo como objetivo analisar as implicações do Plano Nacional de Formação de professores da educação básica na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá.

Para à obtenção desse objetivo necessitamos de sua contribuição permitindo uma entrevista que será gravada, mantendo em sigilo a autoria da mesma.

Nome do Entrevistado: _____

Idade: _____

Formação: _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1- O que lhe levou a trabalhar no PARFOR- Plano Nacional dos professores da educação básica /PARFOR?
- 2- Na sua percepção, quais às implicações da Política Nacional de Formação do Professor da Educação Básica (PARFOR) na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá?
- 3-Quais as contribuições e desafios do programa PARFOR pela instituição (UNIFAP) na implantação da execução do Plano Nacional de Formação de Professores?
- 4- Como é feita à indicação do professor que irá atuar nas aulas do PARFOR?
- 5- como você avalia as condições de infraestrutura dos Cursos do PARFOR?
- 6- Quais as principais desvantagens do PARFOR com relação aos cursos regulares?
- 7 -Existe contato e socialização com as Secretarias municipais e estadual para o planejamento dos cursos do PARFOR?
- 8- Você acredita que a formação inicial e continuada viabilizada pelo PARFOR influencia na prática docente do professor contemplado pelo programa da educação básica do Estado do Amapá? Por quê?
- 9- Você acredita que a formação viabilizada pelo PARFOR influencia na avaliação do IDEB? Existe algum acompanhamento neste sentido?
- 10- Qual a relevância da execução do programa PARFOR na formação de professores da educação básica no Estado do Amapá?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista encaminhado aos professores do programa PARFOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Prezado professor (a): PROGRAMA PARFOR/UNIFAP

Estamos concretizando uma pesquisa que deverá culminar na dissertação do mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, o presente instrumento servirá de subsídios para obter informações acerca do programa de Professores da Educação Básica- PARFOR, a partir da experiência da Universidade Federal do Amapá –UNIFAP, tendo como objetivo analisar as implicações do Plano Nacional de Formação de professores da educação básica na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá.

Para à obtenção desse objetivo necessitamos de sua contribuição permitindo uma entrevista que será gravada, mantendo em sigilo a autoria da mesma.

Nome do Entrevistado

Idade: _____

Formação: _____

- 1- O que levou a trabalhar no programa PARFOR- Plano Nacional dos professores da educação Básica?
- 2- Na sua percepção, quais às implicações da Política Nacional de Formação do Professor da Educação Básica (PARFOR) na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá?
- 3-Quais as contribuições e desafios do programa PARFOR pela instituição (UNIFAP) na implantação da execução do Plano Nacional de Formação de Professores?
- 4- Existe diferença da infraestrutura disponibilizada ao PARFOR com relação às turmas regulares? Em caso afirmativo, quais?
- 5- Quais as principais dificuldades no desenvolvimento das atividades docentes no programa PARFOR?
- 6- A carga horária viabilizada pelo PARFOR é suficiente para o processo de formação dos professores?
- 7- A qualidade dos cursos do programa PARFOR é equivalente aos cursos regulares? Por quê?
- 8- Você acredita que a formação viabilizada pelo PARFOR influencia na qualidade da educação do Estado do Amapá? Por quê?
- 9 -Você acredita que a formação viabilizada pelo PARFOR influencia na avaliação do IDEB? Existe algum acompanhamento neste sentido?

APÊNDICE C- Diretores das escolas que receberam a formação pelo programa PARFOR-UNIFAP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Prezado diretor (a):

Estamos concretizando uma pesquisa que deverá culminar na dissertação do mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, o presente instrumento servirá de subsídios para obter informações acerca do programa de Professores da Educação Básica- PARFOR, a partir da experiência da Universidade Federal do Amapá –UNIFAP, tendo como objetivo analisar as implicações do Plano Nacional de Formação de professores da educação básica na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá.

Para a obtenção desse objetivo necessitamos de sua contribuição permitindo uma entrevista que será gravada, mantendo em sigilo a autoria da mesma.

Nome do Entrevistado:

Idade: _____

Formação: _____

1- Na sua percepção, quais às implicações da Política Nacional de Formação do Professor da Educação Básica (PARFOR) na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá?

2- Qual a importância da implementação do programa PARFOR nas escolas da rede pública de Macapá?

3- Quais as principais mudanças percebidas nos professores da escola que frequentam o programa PARFOR?

4- Você consegue perceber mudanças na prática pedagógica do professor, durante ou após a formação acadêmica pelo programa PARFOR?

5- Você acredita que a formação viabilizada pelo PARFOR influencia na avaliação do IDEB? Existe algum acompanhamento neste sentido?

APÊNDICE D- Coordenador Pedagógico/ escolas que receberam a formação pelo programa PARFOR-UNIFAP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Prezado coordenador (a) pedagógico:

Estamos concretizando uma pesquisa que deverá culminar na dissertação do mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, o presente instrumento servirá de subsídios para obter informações acerca do programa de Professores da Educação Básica- PARFOR, a partir da experiência da Universidade Federal do Amapá –UNIFAP, tendo como objetivo analisar as implicações do Plano Nacional de Formação de professores da educação básica na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá.

Para à obtenção desse objetivo necessitamos de sua contribuição permitindo uma entrevista que será gravada, mantendo em sigilo a autoria da mesma.

Nome do Entrevistado:

Idade: _____

Formação: _____

1- Na sua percepção, quais às implicações da Política Nacional de Formação do Professor da Educação Básica (PARFOR) na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá?

2- Qual a importância da implementação do programa PARFOR nas escolas da rede pública de Macapá?

3- Quais as principais mudanças percebidas nos professores da escola que frequentam o programa PARFOR?

4- Você consegue perceber mudanças na prática pedagógica do professor, durante ou após a formação acadêmica pelo programa PARFOR?

5 -Na sua percepção, qual a relevância do programa PARFOR para a formação de professores da educação pública da cidade de Macapá?

6- Você acredita que a formação viabilizada pelo PARFOR influencia na avaliação do IDEB? Existe algum acompanhamento neste sentido?

APÊNDICE E- Aluno do programa PARFOR UNIFAP/ Egresso

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Prezado (a). Egresso:

Estamos concretizando uma pesquisa que deverá culminar na dissertação do mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. O instrumento tem a finalidade de obter informações sobre as implicações do Plano Nacional de Formação de professores da educação básica na atuação do professor contemplado no Estado do Amapá, durante a formação recebida como estudante do curso de Licenciatura do Plano Nacional de Formação de Professores-PARFOR, da Universidade Federal do Amapá.

Ao responder você estará prestando uma colaboração de suma importância para melhorar a qualidade da educação na rede pública da cidade de Macapá.

Para à obtenção desse objetivo necessitamos de sua contribuição permitindo uma entrevista que será gravada, mantendo em sigilo a autoria da mesma.

Nome _____ do _____ Entrevistado:

Idade: _____

Formação: _____

1-Como você avalia a formação do PARFOR ofertada pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP?

Comente:

2-A formação recebida na UNIFAP contribui para sua prática didático-pedagógica? Como?

3-Você atuava no magistério antes de ingressar no PARFOR? Em caso afirmativo, que modificações ocorreram em sua prática didático-pedagógica após o acesso á formação acadêmica?

4-Quais as principais contribuições do PARFOR/UNIFAP em sua vida, em sua trajetória profissional, como docente?

5-Você percebe diferenças entre sua atuação na escola e a atuação de colegas sem a graduação?

Em caso afirmativo, em que sentido?

6-Você acredita que a formação viabilizada pelo PARFOR influencia na qualidade da educação do Estado do Amapá? Por quê?

7- A formação viabilizada pelo Parfor influencia na avaliação do IDEB?

8-Você tem acesso às pesquisas que tratam sobre a qualidade da educação?

9-Existir disciplinas que tratam dos resultados da política educacional do PARFOR?

10-O que poderia melhorar na formação disponibilizada pelo programa PARFOR?

11-Na sua percepção, quais às implicações da Política Nacional de Formação do Professor da Educação Básica (PARFOR) na atuação do professor egresso no Estado do Amapá?

APÊNDICE F - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para colaborar com a pesquisa intitulada AS IMPLICAÇÕES DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR: O trabalho de pesquisa será na UNIFAP, e em 3 (três) unidades de ensino da rede pública do Estado do Amapá, desenvolvido por Alciane Santos Favacho e orientada pela docente Dr^a Kátia Paulino dos Santos a quem poderei contatar/consultar quando houver necessidade através do E-mail: anefav@hotmail.com fone 9 91148029 ou por meio do e-mail da secretaria do Programa de Pós graduação em Políticas Públicas –PPGPP site; www.politicasuece.com ,fone 95 31019880. Afirmo que aceitei a participar por minha própria vontade, sem ter nenhum tipo de despesa por parte desta pesquisa e nada será pago, com a finalidade exclusiva de contribuir para a concretização e o sucesso da pesquisa. Entretanto, espera-se que esta pesquisa ofereça informações importantes sobre a política de formação de professores da educação básica, realizada por meio do programa PARFOR na UNIFAP. Ressalta-se que a coleta de dados serão reflexões que poderão ser úteis no repensar das políticas públicas de formação inicial e continuada. Fui informado (a) dos objetivos estritamente científicos neste estudo, por esse motivo, o uso das informações por mim oferecidos estão submetidos a ética e rigor do Mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Minha colaboração será através de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicada (o), poderei contatar a pesquisadora responsável ou sua orientadora.

Declaro que li as informações supracitadas sobre a pesquisa. Declaro ainda que, aceito participar da pesquisa nas contribuições com a coleta de dados para a pesquisa.

Macapá -AP _____ de _____ de _____.

Assinatura