



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ANDERSON VALE DA ROCHA**

**PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA NO ACRE – PARFOR:  
REFLEXOS NA PRÁTICA E NA VIDA DOS PROFESSORES**

**RIO BRANCO  
2020**

ANDERSON VALE DA ROCHA

**PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA NO ACRE – PARFOR:  
REFLEXOS NA PRÁTICA E NA VIDA DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação: Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal do Acre, para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia de Magalhães Bamberra.

RIO BRANCO  
2020

**ANDERSON VALE DA ROCHA**

**PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA NO ACRE – PARFOR:  
REFLEXOS NA PRÁTICA E NA VIDA DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de educação, inserida na linha de pesquisa em Formação de Professores e Trabalho Docente.

Aprovada em \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Vera Lúcia de Magalhães Bambirra (Orientadora)**  
Universidade Federal do Acre

---

**Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa (Examinadora interna)**  
Universidade Federal do Acre

---

**Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria (Examinador externo)**  
Universidade Federal de Rondônia

---

**Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo (Examinadora suplente)**  
Universidade Federal do Acre

Àqueles que não puderam ver a sua construção, a minha mãe Jocimar dos Santos Vale; a ela devo tudo, que mesmo estando longe se faz presente em meus pensamentos e emoções. Ao meu pai, Oceliano Cardozo da Rocha. Vocês são a minha motivação e combustível para suportar a distância e continuar percorrendo este caminho, que apesar de adverso, sempre será promissor.

Às minhas sobrinhas Ana Clara Rocha, Gabriela Vale da Rocha, que sempre que nos falamos fazem questão de dizer que sou a inspiração delas. Vocês têm sido os motivos dos meus raros risos e despertam na minha existência a essência do mais puro amor. Mesmo distante, se fazem próximas e me fornecem a energia que preciso para continuar trilhando em direção aos meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao meu eterno e soberano Deus, a quem devo tudo, sem ele eu nada seria.

À Universidade Federal do Acre e a todos os profissionais que estão sempre trabalhando para fazê-la funcionar. Em especial aos meus queridos professores, meu muito obrigado por proporcionarem, na minha vida, essa formidável mudança.

À minha família, minha vó Maria Tavares dos Santos (que infelizmente nos deixou em meio a essa pandemia que atravessamos), à minha mãe Jocimar dos Santos Vale, ao meu pai Oceliano Cardozo da Rocha, e meus irmãos, Marcio Roberto vale da Rocha, Rúbia Auricélia Vale da Rocha, Lucélia Janes Vale da Rocha, Antônio Jeferson Vale da Rocha e Ana Carla Vale da Rocha. Obrigado por sempre acreditarem em mim, entenderem meus motivos e me darem forças para suportar a distância para realizar esse sonho que é o mestrado.

Aos meus amigos, Raimundo Nonato da Silva Souza, Cristiano Tavares de Oliveira, William Cabral e Fabrício Monteiro, que são irmãos que a vida me deu, a eles desejo toda a sorte e felicidade do mundo.

Às minhas amigas e professoras, Cleide Vila Nova Hanisch e Adma Martins. A professora Cleide Hanisch foi minha orientadora na graduação e me incentivou a fazer o mestrado. A professora Adma Martins me deu dicas primorosas na preparação para a prova de mestrado. A vocês eu devo muito do que sou como profissional e pelo ser humano que me tornei. São os exemplos e os espelhos que eu sempre quero ter para refletir. Sem vocês este sonho não estaria se realizando.

À professora Vera Lúcia de Magalhães Bambirra, minha orientadora, uma profissional incrível e ser humano de uma elegância indescritível. Sinto-me honrado de ter sido seu orientando.

Às minhas amigas e amigos da graduação, nas pessoas de Kaiury Miranda, o ser humano mais alegre que já conheci e que mudava meu dia assim que nos víamos; a Bianca Nascimento que me proporcionou momentos de grande felicidade; a Ana Cátia que é uma mulher com uma força

incomum e que, apesar de discordarmos em alguns pontos, eu a admiro e respeito muito, e ao Cristiano Tavares, um amigo, um irmão que a faculdade me deu. A vocês meu muito obrigado, tornaram essa caminhada mais fácil e mais divertida.

Ao meu amigo Ivo Galvão, que se tornou uma referência para mim, em todos os aspectos. Obrigado pela ajuda, pelas dicas e pelos conselhos.

Aos meus amigos Carlos Eduardo e Emanuel pela amizade e por permitirem o compartilhar de ideias, emoções e energias que foram vivenciadas neste programa.

À minha tia, Angelina do Nascimento Souza, por ter me adotado e me tratado como um filho em momentos que achei que estivesse sozinho. Seu apoio foi fundamental, obrigado pela ajuda nos momentos difíceis.

Agradeço ainda aos participantes desta pesquisa, pela disposição em contribuir com essa construção de conhecimentos.

À banca examinadora deste trabalho, meus sinceros agradecimentos pelas ricas contribuições que ajudaram na construção e conclusão deste trabalho.

Por fim, agradeço à CAPES pelo provimento da bolsa, tornando a concretização deste sonho possível.

“Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes.” (Isaac Newton)

## RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar o Plano Nacional de Formação de Professores para a educação Básica (Parfor) e seus efeitos na prática e na vida dos professores. Assim, o presente estudo busca responder a seguinte problemática: como o Plano Nacional de Formação de Professores da educação Básica (Parfor) influenciou a prática pedagógica e a vida dos alunos participantes dos cursos de formação ofertado por ele? Os lócus da investigação foram a Universidade Federal do Acre - *Campus Floresta* em Cruzeiro do Sul e o Núcleo de Pós-Graduação, Unidade Marechal Cândido Rondon. Além disso, trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, que tem como sujeitos os alunos do programa Parfor, dos cursos de Pedagogia e Letras Português da Universidade Federal do Acre. A presente pesquisa iniciou com a análise documental, em 2019, na qual foram analisados os documentos técnicos referentes ao Parfor, tais como: levantamento do quantitativo dos acadêmicos já atendidos pelo programa no Brasil e no estado do Acre. Posteriormente, a segunda fase desta investigação consistiu na coleta dos dados, que ocorreu por meio da aplicação de questionário para alunos da turma 01 de Pedagogia (totalizando 28 alunos) e os egressos do curso de Letras Português (18 alunos). Para tanto, o presente estudo teve como aporte teórico-metodológico Saviani (2009), Gatti (2018), Imbernóm (2009), bem como Ramos (2015). Assim, este estudo permitiu evidenciar as contribuições propiciadas pelo programa, quais sejam: formar um quantitativo elevado de professores que trabalham na educação básica e contribuir de forma significativa para melhorar a prática dos professores – ao fornecer conhecimentos que enriqueceram suas práticas. Ademais, foi possível perceber que houveram mudanças na vida pessoal dos docentes, no que tange à percepção de sujeito enquanto profissional, pois perceberam que seu trabalho necessita de um olhar e de um tratamento mais humanizado para lidar com os alunos e com as demais pessoas.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Prática Pedagógica; Parfor.



## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the National Teacher Training Plan for Basic Education (Parfor) and its effects on teachers' practice and lives. Thus, the present study seeks to answer the following problem: how did the National Basic Education Teacher Training Plan (Parfor) influence the pedagogical practice and the lives of students participating in the training courses offered by it? The locus of the investigation was the Federal University of Acre - Campus Floresta in Cruzeiro do Sul and the Post-Graduation Center, Marechal Cândido Rondon Unit. In addition, it is a descriptive research, with a qualitative approach, whose subjects are students from the Parfor program, from the Pedagogy and Literature Portuguese courses at the Federal University of Acre. The present research started with the documentary analysis, in 2019, in which the technical documents referring to Parfor were analyzed, such as: survey of the number of academics already served by the program in Brazil and in the state of Acre. Subsequently, the second phase of this investigation consisted of data collection, which occurred through the application of a questionnaire for students in the Pedagogy class 01 (totaling 28 students) and the graduates of the Portuguese Literature course (18 students). To this end, the present study had theoretical and methodological support Saviani (2009), Gatti (2018), Imbernóm (2009), as well as Ramos (2015). Thus, this study made it possible to highlight the contributions provided by the program, namely: training a high number of teachers working in basic education and contributing significantly to improving the practice of teachers - by providing knowledge that enriched their practices. In addition, it was possible to notice that there were changes in the teachers' personal lives, with regard to the perception of the subject as a professional, as they realized that their work needs a more humanized look and treatment to deal with students and other people.

**Keywords:** Teacher Education; Pedagogical Practice; Parfor.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Universidade Federal do Acre. ....	63
Figura 2 - Unidade Marechal Cândido Rondon- Cruzeiro do Sul. ....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 3 - Ensaio da colação de grau dos alunos do Parfor.....	87
Figura 4 - Alunos do Parfor de Marechal Thaumaturgo .....	91
Figura 5 - Alunos do Parfor de Cruzeiro do Sul.....	92
Figura 6 - Parforista em seu local de trabalho. ....	94

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Necessidades de formação apontada pelos alunos.....	74
Gráfico 2 - Pessoas na Família com formação Superior. ....	77
Gráfico 3 - O significado de fazer Parte do Parfor. ....	78
Gráfico 4 - Autoavaliação da sua atuação antes de ingressar no Parfor.....	101
Gráfico 5 - Autoavaliação da sua atuação antes de ingressar no Parfor.....	102

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Principais programas de formação de professores nos governos Fernando Henrique Cardozo, Lula e Dilma.....	39
Tabela 2 - Dados Nacionais do Parfor de 2009 até 2013. ....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 3 - Dados nacionais do Parfor 2009 - 2019. Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 4 - Dados do Parfor no Acre referentes ao ano de 2013.	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 5 - Dados do Parfor no estado do Acre referentes ao ano de 2014.	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 6 - Dados do Parfor no Estado do Acre referentes ao ano de 2016. ....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 7 - Dados do Parfor no estado do Acre referentes ao ano de 2018.....	57
Tabela 8 - Instituições de ensino superior em Cruzeiro do Sul.....	59
Tabela 9 - Horários de funcionamento da Ufac- Campus Floresta .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 10 - Áreas e edificações da Ufac- Campus Floresta .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 11 - Perfil Sociocultural dos Sujeitos. ....	67
Tabela 12 - Formação básica dos alunos da turma de pedagogia do Parfor.....	68
Tabela 13 - Atuação Profissional dos sujeitos da pesquisa. ....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 14 - Necessidade/fragilidades de formação percebida pelos alunos.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 15 - Mudanças percebidas pelos alunos.....	80
Tabela 16 - Mudanças percebidas pelos alunos.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 17 - Identificação dos alunos com o curso de Pedagogia. ....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 18 - Identificação dos alunos com o curso de Letras Português.....	99
Tabela 19 - Autoavaliação dos alunos com os cursos. ....	101
Tabela 20 - Comparação do desempenho docente antes e depois do Parfor. ....	103

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>28</b>
1.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	29
1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO ACRE .....	38
<b>1.2.1 Principais políticas de formação de professores no estado do Acre.....</b>	<b>41</b>
<b>2. O PARFOR EM NÚMEROS .....</b>	<b>46</b>
2.1 O PARFOR EM NÚMEROS NO BRASIL: RESULTADOS NACIONAIS (2009-2013).....	50
2.2 O PARFOR EM NÚMEROS NO ESTADO DO ACRE .....	53
<b>3. OS IMPACTOS DO PARFOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NA VIDA DE ALUNOS INICIANTE E EGRESSOS – INICIANDO A ANÁLISE DOS DADOS</b>	
<b>Erro! Indicador não definido.....</b>	<b>58</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL ONDE ACONTECEM AS AULAS E A SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	58
<b>3.1.1. Os locais onde as aulas acontecem.....</b>	<b>58</b>
<b>3.1.2 Seleção dos sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>64</b>
3.2 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: O PERFIL SOCIOCULTURAL E ECONÔMICO DOS ALUNOS.....	65
<b>3.2.1 Mulheres e Homens.....</b>	<b>66</b>
<b>3.2.2 Estado Civil e situação residencial .....</b>	<b>67</b>
<b>3.2.3 Formação Básica .....</b>	<b>68</b>
<b>3.2.4 Início da Carreira.....</b>	<b>70</b>
3.3 O PARFOR PELA ÓTICA DOS DISCENTES: EFEITOS NA VIDA E NA PRÁTICA DOS ALUNOS INICIANTE E EGRESSOS .....	73
<b>3.3.1 Tentativas de ingressar no ensino superior .....</b>	<b>75</b>

<b>3.3.2 O significado de uma Formação Superior .....</b>	<b>76</b>
<b>4. CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR PARA A PRÁTICA DOCENTE E NA VIDA PESSOAL DOS ALUNOS .....</b>	<b>80</b>
4.1 CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR NA PRÁTICA E NA VIDA PESSOAL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	80
4.2 CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR NA PRÁTICA E NA VIDA PESSOAL DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS .....	83
4.3 O SIGNIFICADO DO PARFOR NA VIDA DOS ALUNOS .....	86
4.4 IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM O CURSO DE PEDAGOGIA .....	96
4.5 IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM O CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS .....	99
4.6 EFEITOS DO PARFOR NA PRÁTICA E NA VIDA DOS ALUNOS: UM PANORAMA GERAL .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>117</b>
APÊNDICE A - Questionário comum a todos os cursos .....	117
APÊNDICE B - Questionário específico para o curso de pedagogia .....	119
APÊNDICE C - Questionário específico para o curso de língua vernácula .....	120
APÊNDICE D - Declaração de uso de dados e informações para fins exclusivos previstos no projeto .....	121
APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	122



## INTRODUÇÃO

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Paulo Freire)*

Desde o manifesto dos pioneiros da educação nova em 1932, especialmente no período pós-LDB, a formação de professores no Brasil tornou-se alvo de diversos olhares e discussões na área da educação. Conseqüentemente, isso tem mobilizado inúmeros pesquisadores a estudar esse cenário, buscando compreender melhor as atividades que se desenvolvem nesse meio. Todos esses estudos realizados sobre formação docente permitiram reconhecer a importância que tem esse profissional e a atividade por ele desenvolvida, em seu seio formativo e prático, pois dele derivam diversos saberes que movimentam a vida social, cultural e política, norteando, em boa medida, as atividades humanas.

De modo geral, a profissão docente pode ser compreendida como uma atividade que exerce a função social de formar o cidadão para a vida. Dependendo da educação que seja oferecida, esse cidadão, ao sair da escola, terá condições de entender seu posicionamento na sociedade, desenvolver conhecimentos sistematizados e agir sobre ela. Nesse sentido, fica visível a importância do papel do professor, bem como a atividade por ele desenvolvida na construção de uma sociedade e de seus cidadãos.

Para que o professor possa operar essa transformação, é necessário primeiro prepará-lo, oferecendo uma formação especializada, com competências específicas para solucionar, com destreza, os obstáculos que, porventura, possam aparecer. Mas, para isso, é necessário que essa formação seja sólida, de modo que ofereça um vasto repertório de conhecimentos, que servirão de base para solucionar os óbices de sua prática. Todavia, olhando para a história, é possível perceber que há lacunas nesse quesito.

Autores como Saviani (2009), Cabral (2010) e Ramos (2015) mostram que a educação brasileira, bem como a educação no Estado do Acre, foi, ao longo da história, experimentando diversos programas e cursos especiais de formação docente. Ramos (2015), ao fazer um balanço das políticas adotadas no Acre, nos anos de 1990, aponta que o estado apresentava um índice elevado de professores sem titulação: dos profissionais que atuavam na rede estadual urbana pública de ensino, na educação básica, 72% não dispunha de formação inicial em nível superior. No meio rural, a situação era ainda mais grave, a taxa de professores da rede estadual, sem formação em nível superior, ultrapassava 80%.



Visando corrigir esse quadro e atender às determinações da LDB, o Acre passou a formular e executar políticas de formação, por meio de programas especiais, com o objetivo de formar professores para a educação básica. Por meio desses programas, houve uma redução de mais de 60% no número de profissionais da rede estadual com formação no ensino fundamental e, conseqüentemente, uma elevação em mais de 50% no número de formados no ensino médio e superior. Segundo Ramos (2015), em 2006 no Estado do Acre, o percentual dos professores que atuavam no meio urbano da rede estadual de ensino e que possuíam apenas o nível fundamental, completo ou incompleto, era de 0%.

Dos que tinham somente o nível médio, com ou sem habilitação em magistério, houve redução de 93% para 49% e, por fim, o número com o nível superior subiu de 4% para 51%. O nível de formação dos professores que atuavam no meio rural do estado também apresentou mudanças: os que possuíam apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto, caiu de 57% para 12%; o índice dos que possuíam o nível médio, com ou sem habilitação em magistério, subiu de 40% para 80%.

Por essa razão, o nível de formação e as condições de trabalho na cidade melhoraram consideravelmente. Entretanto, no campo, pelas circunstâncias locais, pelas adversidades da vida, pelo isolamento geográfico, muitos estão impossibilitados de adquirirem uma formação de nível superior, pois, infelizmente, a formação de professores ainda não é ofertada regularmente nos lugares mais isolados do país, como é o caso do Estado do Acre.

Diante disso, a solução encontrada é recorrer àqueles que se encontram em um grau de estudos mais avançado e inseri-los, às vezes precocemente, no magistério, mesmo sem ter o conhecimento necessário para o desempenho dessa atividade.

A título de exemplo, tal situação aconteceu com meu pai, que iniciou sua carreira na docência apenas com a oitava série; com meus irmãos que iniciaram, logo após concluírem o ensino médio e comigo que, aos 17 anos, apenas com o ensino médio, já fui para a sala de aula. Diante disso, a memória referente ao meu ingresso no magistério vem à tona, pois “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (GOFF, 1990, p. 423).

Por falar em começo de carreira, a partir das minhas memórias, posso afirmar que minha trajetória na educação iniciou-se assim que entrei na sala de aula e assisti à primeira aula ministrada pela professora, na única escola daquela pequena comunidade ribeirinha chamada Tancredo de Almeida Neves, na qual meu pai era professor e diretor.

Coincidentemente, ele também era o único que lá residia, pois, devido à escassez de pessoas qualificadas na região, os demais profissionais eram designados de outros locais para trabalharem na referida comunidade. De modo geral, era uma escola muito carente em todos os aspectos, mas era a única esperança de uma comunidade inteira, em relação ao acesso à educação.

Para além disso, a educação, nessas comunidades rurais, tem um significado diferente, se comparada com a educação na zona urbana, pois enquanto nas cidades ela é vista pelo aluno como uma obrigação, nas comunidades rurais, para muitas pessoas, é a única possibilidade de mudar de vida.

Isto posto, cabe ressaltar que minha primeira experiência como professor foi na escola João Alves Bezerra e, conforme a descrição do cargo apresentada no edital, deveria dar aula para o sétimo e o oitavo anos, mas acabaram me transferindo para o quinto ano. Acredito que essa mudança foi determinante para que me apaixonasse pela docência e, futuramente, escolhesse o curso de Pedagogia

Como resultado dessa experiência e de um processo de reflexão, compreendi que precisava repensar minha prática, refletir sobre aqueles problemas e buscar soluções. Mas isso envolve muita complexidade, pois existem muitos fatores que dificultam essa reflexão, um deles é o tempo. Como aponta Charlot (2001, p. 91) “ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula [...] o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E depois tem que arcar com as consequências de sua decisão”.

Ser professor é isso, é improvisar diariamente, resolver os problemas na hora, arcar com as consequências de sua decisão. E, muitas vezes, tomar tais decisões era difícil. Nesse sentido, confesso que constantemente era possuído por um sentimento de insegurança. Mas, já que tinha assumido a responsabilidade, não podia deixar os alunos naquela difícil situação ou “só fazer meu trabalho” e deixar que eles se virassem. Então, fiz o que a maioria dos professores iniciantes fazem, solicitei ajuda aos colegas mais experientes, inclusive ao meu pai. Desse modo, juntando ideias e estratégias, busquei soluções e criei laços com aqueles alunos. Acredito que pude fazer a diferença para eles.

A partir dessa mirada em direção ao passado, hoje vejo que a docência não serviu apenas para me mostrar as complexidades da sala de aula, ela também me permitiu ver o lado humano da profissão. Além disso, fez entender o motivo pelo qual os professores, apesar de serem, muitas vezes, desvalorizados, ainda conseguem amar sua profissão. Tudo isso ficou

claro a partir da convivência com aqueles alunos, pois, conforme Paulo Freire, em seu poema “A escola”:<sup>1</sup>

Escola é...  
o lugar onde se faz amigos  
não se trata só de prédios, salas,  
quadros, programas, horários,  
conceitos...  
Escola é, sobretudo,  
gente, gente que trabalha,  
que estuda,  
que se alegra, se conhece, se  
estima. O diretor é gente,  
O coordenador é gente, o professor é gente,  
o aluno é gente,  
cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez  
melhor na medida em que  
cada um  
se comporte como colega, amigo, irmão.  
Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os  
lados’. Nada de conviver com as pessoas e  
depois descobrir que não tem amizade a  
ninguém  
nada de ser como o tijolo que forma a  
parede, indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar, não é só  
trabalhar, é também criar laços de amizade,  
é criar ambiente de  
camaradagem, é conviver, é  
se ‘amarrar nela’!  
Ora, é lógico...  
numa escola assim vai ser  
fácil estudar, trabalhar,  
crescer, fazer amigos,  
educar-se, ser feliz.

Passada essa experiência, ingressei no curso de Pedagogia no ano de 2014 com o objetivo de adquirir conhecimentos para tornar-me um professor mais qualificado para o exercício da docência. Porém, ao finalizar o curso, em maio de 2018, tive uma epifania: percebi que além de me tornar um bom professor, poderia formar professores e foi por isso que ingressei no mestrado em educação e mudei o foco de minha atuação, em vez de ir para a educação básica formar alunos, decidi que trabalharia no ensino superior para contribuir no processo de formação e entregar bons profissionais para a educação.

Assim, acredito que poderei ajudar um público maior e os efeitos serão bem mais significativos, pois percebo hoje, com mais nitidez, a importância que tem uma boa

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15356>

formação na vida de um professor. Hoje, compreendo que os problemas que enfrentei no início de minha carreira são os mesmos que atingem milhares de colegas espalhados pelo interior do país que, mesmo sem uma formação voltada para a docência, assumem essa grande responsabilidade de formar cidadãos, de preparar alunos para a vida, mesmo sem estarem preparados para essa tão importante e necessária missão.

O docente, enquanto profissional, que tem como responsabilidade formar seres humanos críticos e aptos a iniciar a jornada profissional e a conviver em sociedade, é muitas vezes testado durante o exercício de sua profissão, pois se depara constantemente com situações desafiadoras, e para solucioná-las é necessária muita capacidade de improviso. Mas seria ingenuidade achar que apenas sua capacidade de improvisar será suficiente, é necessário capacitá-lo, nutri-lo com conhecimentos e métodos científicos e, dessa forma, prepará-lo minimamente para ser um bom professor.

Existe toda uma complexidade em torno do “ser professor”. Contudo, não existe um perfil de docente ideal, o mais difundido é aquele em que ele é considerado eficiente quando é capaz de dar conta de resolver, com maestria, as situações da sala de aula. Mas, para isso, exige-se um perfil bastante peculiar, que agregue muitas competências, pois ele deve ser ao mesmo tempo paciente, criativo, empático e instigador.

Nesse sentido, é possível encontrar diversas opiniões a respeito desse profissional da educação, entre elas, a de Pimenta (2008), ao afirmar que do curso de formação em licenciatura, os professores sejam capacitados a ensinar, uma vez que dada a natureza do trabalho docente, ele deve contribuir para o processo de humanização dos alunos.

Entretanto, docente com essas características não é facilmente encontrado, pois, para isso, é necessário que ele tenha acesso a uma boa formação. Um outro desafio que esse profissional enfrenta é o de ter que lidar com diferentes perfis existentes na sala de aula e isso se estende ao longo de toda a sua trajetória profissional, pois convive com alunos de variados estilos: alguns com muita vontade de aprender, com autonomia na busca do conhecimento, outros desinteressados, desmotivados, despreocupados, irresponsáveis, carentes de estrutura e de afeto, tímidos, distraídos, impacientes, etc.

Espera-se do professor a destreza necessária para lidar com todas essas particularidades e, além disso, que saiba instigar a curiosidade de cada um deles ao longo de toda sua trajetória profissional e motivá-los, respeitando os modos individuais, para que suas turmas tenham maior engajamento na realização de atividades e, portanto, uma maior aprendizagem. Almeja-se, ainda, que ele possa identificar, compreender e reparar as dificuldades encontradas pelos alunos, para que assim possa realizar intervenções pedagógicas

por meio de atividades variadas. Afinal, cada aluno é único e apresenta competências e dificuldades específicas.

Diante disso, o que se nota é que os desafios são muitos e o responsável por contorná-los é apenas um, o que instiga a perguntar: será possível formar um profissional que dê conta de agregar tantas competências? Segundo a Lei nº 9394/96, entre as atribuições para o professor estão: elaborar a proposta pedagógica; elaborar o plano de trabalho (planejamento); zelar pela aprendizagem dos alunos (além de ensinar é necessário cuidar para que todos os alunos aprendam realmente); elaborar estratégias de recuperação para aqueles alunos que não obtiveram notas satisfatórias; ministrar os dias letivos de horas-aula; colaborar com atividades entre a escola e a comunidade escolar.

Nesse sentido, a visão que mais se assemelha a esse profissional é a definida por Contreras (2012). O autor ressalta que, para dar conta de responder às exigências da sala de aula, os professores precisariam assumir a postura de intelectuais transformadores, passando a refletir sobre sua prática, não somente sobre as circunstâncias da sala de aula, mas sim uma reflexão que o leve a transcender os limites de sua prática, passando a refletir sobre os aspectos que regulam e controlam sua prática, através da definição do que se deve ensinar, além da aplicação de provas que exigem cada vez melhores resultados das escolas. O professor deve, ainda, refletir sobre sua formação, sobre o que ensina aos seus alunos, se é valioso, qual o impacto nas vidas dos alunos, se está libertando-os ou os aprisionando.

Portanto, conforme aludido por Contreras (2012), para que um professor cumpra os objetivos da educação, é necessário primeiro transformar a concepção sobre sua prática. É preciso que ele passe a ver, a refletir sobre suas atitudes. Porém, esse processo não deve se limitar somente aos problemas da sala de aula, que causam modificações imediatas, pois isso os impede de ver sua prática como um todo e passa a ser condicionada por fatores estruturais, ou sua mentalidade torna-se dependente do contexto da própria cultura e socialização profissional. Logo, se o professor se limitar somente a refletir sobre problemas do dia a dia isso irá impedi-lo de ver o sentido do ensino e os fins pretendidos. Dessa forma, não se libertará, se manterá preso aos condicionantes estruturais do ensino, tornando-se, assim, um profissional limitado.

Ao se libertar dessa ilusão, que reduz o papel da educação, o professor começará a pensar sobre os aspectos que estruturam a prática docente, que controlam sua atuação. Só assim ele fará uma reflexão que resulte em mudanças institucionais e sociais, o que lhe possibilitará perceber, então, que sua profissão é uma atividade de extrema importância para a sociedade e, portanto, pode se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios.

Percebendo o valor da educação, o docente passa a enxergar o sentido que tem o seu ofício e, a partir daí, começa a construir um conhecimento crítico. Assim, libertando-se das rédeas que limitam sua ação e sua prática, ganha um valor que transborda os muros da escola, bem como adquire um caráter social. Ao fazer isso, o professor se transforma no modelo de profissional, ou conforme Giroux (1997), em um intelectual transformador.

Ainda em consonância com Giroux (1997), os verdadeiros intelectuais não seriam apenas homens letrados, produtores e transmissores de ideias, mas também mediadores, legitimadores, produtores de ideias e práticas sociais. Desse modo, sua prática se reverte em uma atividade que forma cidadãos capazes de pensar e agir criticamente, operando uma transformação social através da educação.

Esse modelo de intelectual transformador também é abordado na obra de Contreras (2001), *A autonomia de professores*, onde aponta os limites dos modelos de profissionais definidos por diversos autores. Elucida, contudo, que no caso do conceito de Giroux (1997), não fica evidenciado como fazer a passagem de professor, como um profissional técnico<sup>2</sup>, para professor como intelectual transformador. Além disso, acrescenta questionando: “bastaria ler as ideias de Giroux e ter vontade política de empreender transformações?”

Essa questão é difícil de responder, talvez o primeiro passo para fazer essa transição de técnico para intelectual transformador é ofertar uma formação de boa qualidade para esse profissional e só depois encaminhá-lo para a sala de aula, para que, com/na prática, ele possa somar os saberes teóricos provenientes de uma instrução com os conhecimentos adquiridos no fazer pedagógico. Desse modo, essa transição provavelmente aconteceria de forma mais harmoniosa.

Todavia, observando o cenário brasileiro no âmbito educacional, torna-se evidente que as condições necessárias para que essa transição ocorresse nem sempre existiu. A situação se torna ainda pior em alguns locais do país, como é o caso do estado do Acre. Nesses lugares, é comum os professores começarem a atuar sem receber uma formação adequada, não por negligência deles, mas pelas circunstâncias, que dificultam aos professores buscá-la.

Diante dessa triste realidade, surgem algumas questões que motivaram a realização deste estudo, quais sejam: como esse profissional lida com os problemas da sala de aula? De

---

<sup>2</sup> Associado ao racionalismo técnico, encontra-se o modelo de professor como especialista técnico que, como *expert* do ensino, não dispõe em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação. Esse modelo de professor busca a solução ou os resultados desejados, a partir da aplicação de técnicas e procedimentos que instrumentalizam ou justificam esse efeito (CONTRERAS, 2002, p.96).

que modo ele enfrenta tudo isso, se ele não teve uma formação específica para o magistério? E qual a importância, o significado que tem uma formação de nível superior nesse contexto?

Além dessas indagações, torna-se igualmente relevante saber quem são os sujeitos que vivenciaram essa realidade e que já passaram ou ainda estão em um curso de formação de professores, buscando, com isso, compreender melhor e de forma sistematizada a importância que têm os cursos de licenciatura para esses sujeitos. Estes que se encontravam desempenhando o magistério com uma instrução mínima e, em muitos casos, com uma força de vontade máxima para fazer o seu trabalho da melhor maneira possível.

Com essas questões em mente, cumpre ressaltar que a presente pesquisa está voltada para turmas do Parfor, formadas por sujeitos que residem em três municípios da região denominada Vale do Juruá<sup>3</sup>: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima e Rodrigues Alves. Porém, também importa informar que todos eles estudam em Cruzeiro do Sul – a segunda maior cidade do estado do Acre (em relação aos dados demográficos), localizada às margens do Rio Juruá, ocupando uma área de 924,943 km<sup>2</sup>, a Oeste do estado e extremo Oeste do país.

As turmas do Parfor, que são atendidas em Cruzeiro do Sul, têm suas aulas realizadas em dois lugares: no Campus Floresta, endereçado à Estrada do Canela Fina, Km 12, Gleba Formoso, Lote 245, Colônia São Francisco, CEP: 69980-000 e na Unidade Marechal Rondon, localizado à avenida Copacabana, número 1880<sup>4</sup>.

O interesse por investigar essa temática deu-se no momento de reformulação do tema a ser pesquisado, um instante de dúvidas e incertezas sobre qual caminho percorrer. Foi então que surgiu uma certa inquietação e a pergunta: se a pesquisa é sobre formação docente, por que não pesquisar sobre o processo de qualificação voltado para docentes que trabalham/vivem em lugares de difícil acesso e que, por conta disso, por se encontrarem geograficamente distantes das instituições que a promovem, exercem a docência estando preparados ou não? Por que não tentar compreender melhor o que significa um curso de formação de professores para esses profissionais da educação?

---

<sup>3</sup> O Vale do Juruá é uma região do Acre, localizada às margens do Rio Juruá e composta pelos seguintes municípios: Cruzeiro do Sul (cidade polo da região que atende, em boa medida, as necessidades dos demais municípios, por exemplo, as que se referem à saúde), Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo

<sup>4</sup> As aulas das turmas do Parfor, em Cruzeiro do Sul, ocorrem nesses dois espaços porque, após o término do período das férias das turmas dos cursos regulares do *Campus* Floresta, não há um número suficiente de salas de aula para atender todas as turmas, incluindo as do referido programa. Diante disso, após fim do recesso das turmas dos cursos regulares, normalmente nos dois primeiros meses de cada ano, os acadêmicos do Parfor passam a estudar na Unidade Marechal Rondon, local menor, mas bem aconchegante. Porém, em breve, após a construção do novo bloco de salas de aula para uso das turmas da Pedagogia, passarão a estudar apenas no referido *Campus*.

Assim, a relevância deste estudo contempla diversos segmentos, desde o profissional, ao permitir o compartilhamento de informações importantes sobre educação com os profissionais da área, até o social, ao compartilhar com a comunidade conhecimentos sobre o Parfor e como ele, enquanto programa que promove a formação docente, modifica a prática e a vida dos alunos que dele participam.

Desse modo, esta pesquisa buscou responder a seguinte problemática: como o Plano Nacional de Formação de Professores da educação Básica (PARFOR) influenciou a prática pedagógica e a vida dos alunos participantes dos cursos de formação ofertado por ele? Ademais, conforme afirmado anteriormente, a presente pesquisa tem como objetivo geral: analisar o Plano Nacional de Formação de Professores para a educação Básica no estado do Acre (PARFOR) e seus efeitos na prática e na vida dos professores.

Para alcançar esse objetivo, surgiu a necessidade de realizar um estudo voltado para as percepções dos alunos da turma 01 de Pedagogia, que já concluíram mais da metade do curso, e dos egressos do curso de Letras Português, a fim de descobrir o que pensam sobre a formação que estão recebendo ou receberam e como isso modificou/modifica as práticas pedagógicas e a vida dos professores. Tais licenciaturas foram/são financiadas pela Capes e ofertadas pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em parceria com a UFAC, a Secretaria de Estado de educação do Acre, bem como, com as secretarias municipais de educação de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima e Rodrigues Alves.

Para tanto, faz-se necessário descobrir quem são, o que pensam e o que almejam esses discentes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para, então, compreender melhor a visão que possuem sobre a formação que receberam e/ou estão recebendo, e identificar como isso modificou e/ou está modificando suas vidas, bem como suas práticas pedagógicas.

Arelado a isso, algumas questões norteiam este estudo: quais eram as expectativas dos alunos/professores ao ingressarem no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)? Como o Parfor contribuiu para melhorar a prática pedagógica dos discentes/professores participantes? (Essa indagação é mais destinada aos professores de Letras Português). Além destas: quais os conteúdos trabalhados durante o curso que influenciaram a prática pedagógica desses acadêmicos/professores? E de que forma? Quais influências foram promovidas pelo Parfor na vida pessoal dos alunos/professores? Quais as influências mais marcantes?

Visando alcançar as respostas para os questionamentos que surgiram durante a elaboração do projeto de pesquisa, foram definidos alguns objetivos específicos: verificar as



expectativas dos alunos sobre o Programa Nacional de Formação de Professores da educação Básica e sobre sua formação profissional; descrever como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica contribuiu para enriquecer a prática docente; identificar as dinâmicas e os conteúdos que levaram os alunos a modificarem sua prática pedagógica, e de que forma tais conteúdos contribuíram para sua prática; descrever as percepções que os concluintes têm sobre o referido programa, identificando como ele modificou suas vidas.

Desse modo, ao alcançar os objetivos propostos, será possível conhecer, de modo mais aprimorado esses docentes que se encontram nos lugares mais isolados do estado do Acre, bem como a realidade na qual estão inseridos, o significado que tem uma formação para eles e como ela pode contribuir para modificar a prática pedagógica e a vida desses sujeitos. Portanto, o presente estudo se constitui numa rica oportunidade de alcançar um entendimento mais aprofundado sobre esses professores. Ademais, além de oferecer contribuições sociais, ele poderá servir de fonte de consulta para novas pesquisas.

Diante do exposto, surgiu o questionamento a respeito de como realizar a presente investigação, pois pesquisar sobre a formação de professores pressupõe um aporte metodológico que contemple a complexidade do tema. Assim, foi decidido que esta pesquisa seria de cunho qualitativo.

A pesquisa qualitativa, nas últimas décadas, vem conquistando status, principalmente na investigação de temas voltados para o ensino. Segundo Lüdke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do investigador com o ambiente e a situação que deve ser pesquisada e aí permanecer, através do trabalho de campo, procurando captar a situação ou o fenômeno em toda extensão”. Assim, trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações e opiniões, buscando aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos inerentes a indivíduos e grupos.

Como esse tipo de investigação necessita da coleta de dados da realidade dos sujeitos pesquisados, define-se como uma pesquisa de campo. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 186), a “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar”.

Além disso, o presente estudo se caracteriza também como uma pesquisa bibliográfica, dado que, antes de um estudo, se fez necessário um levantamento de obras que tratam da temática em questão. Isto porque, para que o pesquisador tenha sucesso em seu trabalho, é necessário fazer uma revisão crítica dos conceitos já existentes, para que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos

processos e das estruturas, envolvendo também, na análise, as representações ideológicas ou teóricas construídas sobre a temática em questão. É, portanto, um estudo aprofundado sobre a produção do conhecimento que envolve concretamente o objeto de estudo.

Cabe mencionar, ainda, que a pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis. A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas. De acordo com Gil (1994, p. 86), "a pesquisa bibliográfica, possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo".

Nessa mesma seara, Oliveira (2012) destaca que esse procedimento está direcionado para a análise de documentos de domínio científico, como livros, artigos, periódicos e outros. Esse tipo de levantamento bibliográfico é imprescindível no desenvolvimento de estudos históricos e educativos, pois possibilita ao pesquisador entrar em contato direto com obras e documentos que tratam diretamente da sua temática. Geralmente, esse tipo de material existente já é de domínio científico, o que facilita o estudo pelo público interessado.

Ademais, para a realização de uma pesquisa bibliográfica, é imprescindível um planejamento anterior, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos. Ela é realizada para fundamentar teoricamente o estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise dos dados obtidos.

Entretanto, à medida que a pesquisa avança, pode surgir a necessidade de recorrer a autores e textos que não faziam parte desse planejamento prévio, pois, de acordo com Paulo Freire (1992, p.155), "ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar".

Desse modo, com a perspectiva de fundamentar esta pesquisa, houve, no primeiro momento, a necessidade de recorrer a algumas bibliografias básicas, portanto, optou-se por autores como: Saviani (2009), Imbernón (2009) que contribuíram para fundamentar a formação de professores no Brasil, Marconi e Lakatos (2006), que contribuíram para fundamentar a metodologia da pesquisa, Gil (1994), Lüdke e André (1986), que contribuíram com os processos metodológicos e entre outros.

Outro aspecto importante do percurso metodológico diz respeito ao contexto da pesquisa, realizada, conforme anunciado anteriormente, em Cruzeiro do Sul, com os alunos do

Parfor da turma 01 de Pedagogia (estão na metade do curso) e com os discentes já formados, em 2018, em Letras Português. Assim, essa pesquisa contempla diferentes sujeitos em diferentes momentos de formação, pois alunos que já concluíram possivelmente têm uma visão do Parfor, e os que estão no meio do percurso devem ter outra. Todavia, eles têm algo em comum: suas vidas foram/estão sendo transformadas pelo Parfor, portanto, urge a necessidade de compreender as mudanças apresentadas durante e após a conclusão desse processo de formação.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, dentre os tantos existentes, optou-se pelo questionário. Segundo Gil (1999, p. 128), ele pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Destarte, o questionário é uma das técnicas mais utilizadas atualmente em trabalhos científicos, pois permite ao pesquisador extrair uma quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico, além de permitir que ele “mergulhe” no meio social dos sujeitos da pesquisa, possibilitando um contato mais direto com pessoas conhecedoras daquela realidade. Desse modo, oportuniza a interação de opiniões do entrevistado acerca do conteúdo pesquisado, algo fundamental para qualquer pesquisador.

O texto em tela encontra-se organizado da seguinte forma: na introdução, estão os objetivos, uma breve explanação sobre a trajetória educacional do pesquisador, explicando as razões que o levaram a pesquisar sobre esse tema, também é feita uma abordagem sobre a formação docente e o Parfor, bem como a metodologia e a justificativa da pesquisa. Na primeira seção “Um pouco da história da formação docente” há a discussão teórica sobre a formação de professores no Brasil e no Acre. Essa primeira parte está dividida em duas subseções. A primeira trata da história dos cursos de formação docente no Brasil, seguindo os seis momentos definidos por Saviani (2009), abordando os aspectos legais e históricos que acompanharam esses momentos. Logo após, há uma apresentação panorâmica voltada para os principais programas destinados a formar professores no Brasil e no Acre, inclusive, o Parfor.

A segunda seção, intitulada “O Parfor em números”, também parte do macro para o micro, pois está dividida em duas subseções: na primeira há uma apresentação do Parfor em números no Brasil, chegando ao estado do Acre, apontando os resultados do programa desde o seu surgimento, tanto em âmbito nacional quanto estadual. Finalizando essa parte, há uma abordagem sobre o Parfor em Cruzeiro do Sul, campo da pesquisa, na qual se mostra os efeitos

da formação docente promovida pelo referido programa nesse município e nas cidades adjacentes, Mâncio Lima e Rodrigues Alves.

No terceiro capítulo, “Os impactos do Parfor na prática e na vida de alunos que estão em processo formativo e os que já concluíram essa trajetória – iniciando a análise dos primeiros dados” é apresentada a descrição e a análise dos dados empíricos, visando conhecer e compreender melhor quem são os sujeitos e suas percepções a respeito do curso e da sua prática profissional.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, contendo os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados, relacionando-os com o referencial selecionado para a fundamentar a presente pesquisa.

## 1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

*A educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Dermeval Saviani)*

Esta seção tem por objetivo apresentar um pouco da trajetória da formação docente no Brasil. A preocupação recaiu sobre a necessidade de contextualizar as políticas públicas que nosso país experimentou ao longo dos anos até chegar nos moldes atual, bem como o estado do Acre. Para isso, optou-se por utilizar autores como Saviani (2009) e Adriana Ramos (2015), ambos abordam a temática de formação de professores, o primeiro em âmbito nacional e a segunda em âmbito estadual.

Durante a trajetória acadêmica, ouve-se que a formação docente é um ato permanente, ou seja, o professor nunca deve se acomodar com o conhecimento adquirido, procurando sempre se atualizar. Essa visão é defendida por muitos autores, como Garcia (1999) que define formação docente como “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (GARCIA, 1999, p. 26).

Outros autores tratam dessa temática, mas de uma forma bem mais abrangente, como Ibernón (2002) ao elucidar formação docente não como “formação inicial e continuada”, mas como “formação permanente”, pois concebe a formação do professor como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início nas primeiras experiências escolares e prossegue ao longo da vida, e não se limita somente aos momentos de estudo e aperfeiçoamento, mas abrange outras questões sociais, como: carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

A formação continuada é essencial para qualquer profissional, ainda mais quando se trata de um campo tão dinâmico quanto a educação. Dada a importância da formação inicial, é imprescindível buscar entender o percurso histórico trilhado pelos programas de formação de professores, partindo do surgimento dos primeiros até os dias atuais.

Tendo em vista que a formação é intrínseca ao processo de desenvolvimento da pessoa humana, torna-se primordial tentar entender como ocorreu o processo de formação docente, e, desse modo, conhecer melhor esses diferentes momentos de formação ocorridos no Brasil.

## 1.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Segundo Saviani (2009), o surgimento das instituições escolares, de preparação docente no Brasil, se deu em meados do século XIX. O período anterior caracteriza-se, de modo geral, pela inexistência de uma formação específica para a docência, substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar, avaliados pelos concursos de nomeação. Além do mais, a aprendizagem da prática do ofício era realizada no sistema de professores adjuntos, isto é, os futuros professores aprendiam a ensinar acompanhando um profissional durante as aulas. Não existia um currículo específico de saberes socialmente aceito como próprio para capacitar ao trabalho de ensinar.

Desse modo, no Brasil, a questão da formação de professores surgiu de maneira explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. Nesse sentido, Saviani (2009), ao analisar a questão pedagógica em articulação com as transformações que se procederam no Brasil (com ênfase nos últimos dois séculos), dividiu em seis períodos a história da formação docente no Brasil.

O primeiro, denominado de “Ensaio intermitentes de formação de professores” (1827-1890), iniciou-se com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, esse período estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais. O segundo momento foi caracterizado como “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, que teve como anexo a escola-modelo.

A “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)” foi o terceiro período, cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Já no quarto momento, houve a “Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)”. No penúltimo, ocorreu a “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971- 1996)”. Por fim, no último período, ocorreu o “Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996- 2006)”.

O primeiro período, denominado por Saviani (2009) de “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, situa-se no decorrer de todo o período imperial, tendo seu início nos colégios jesuítas, posteriormente passando pelas aulas régias, resultado das reformas pombalinas, até a criação dos cursos superiores, por Dom

João VI. Até o ano de 1808 ainda não havia manifestação de nenhuma preocupação com a questão de formação de professores. Tal situação foi modificada em 15 de outubro de 1827, com a promulgação da Lei das Escolas das Primeiras Letras, a qual determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras em cidades, vilas e locais populosos, de acordo com Saviani (2009).

Essa lei, em seu artigo 4º, determina que as Escolas das Primeiras Letras deveriam adotar o método mútuo<sup>5</sup> para acelerar a difusão do ensino a um maior número de alunos e com um baixo custo.

De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado em uma cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores, avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do comportamento da escola. (SAVIANI, 2001, p. 128)

Com a promulgação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária passou a ser responsabilidade das províncias, e o fizeram baseado no modelo dos países europeus, que era a criação das Escolas Normais<sup>6</sup>. Assim, como aponta Saviani (2009), foram criadas Escolas Normais nas diversas Províncias, na seguinte ordem: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890). Essas escolas eram abertas, fechadas e reabertas frequentemente, tendo existências intermitentes.

Além disso, essas escolas conviviam com diversos problemas, pois, desde o momento de sua criação, foram marcadas por diversos movimentos de afirmação e reformulação. Não obstante a isso, o Ensino Normal se estendeu até a república como instituição pública, fundamental na formação de professores para a educação primária. Segundo Saviani (2009), o currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas Escolas de Primeiras Letras, preconizavam uma formação específica voltada

---

<sup>5</sup> O método Lancaster, também conhecido como ensino mútuo ou monitorial, teve como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. Foi criado por Joseph Lancaster, que amparou seu método no ensino oral da repetição e memorização, pois acreditava que esta dinâmica inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela inquietude. Prezava-se sempre pela disciplinarização mental e física. (CASTANHA, 2012, p. 08)

<sup>6</sup> As escolas normais foram criadas em 1835 e tinham o objetivo de formar professores para atuar no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário, (hoje Ensino Médio). Por falta de verba e de incentivo político, as escolas eram regularmente fechadas. (SAVIANI, 2009)

ao domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas e os professores eram preparados apenas para transmitir esses conhecimentos às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

Conforme exposto anteriormente, no segundo período, denominado “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, se deu a reforma paulista da Escola Normal, que teve por anexo a “escola modelo”. Assim, a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo (1890) definiu o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais. Saviani (2009) ressalta que, de acordo com a visão dos reformadores, “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”. E mestres assim qualificados, conforme Campos (1907-1908, p. 109) “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los”.

Como se percebe, para os reformadores republicanos, entre eles, o Dr. Antônio Caetano de Campos, o professor seria o responsável pela orientação do futuro da criança e deveria ser capaz de estimular uma mentalidade e comportamento cívico, racional e liberal, conforme o regime representativo. Portanto, a ele foi dada a responsabilidade da promoção da crença liberal, pois, pelo conhecimento, alcançava-se o governo de si próprio e a vida social civilizada. Sem formar professores, os “faróis da civilização”, a reforma do ensino seria nula e despropositada; nos dizeres de Caetano de Campos (1907-1908, p. 109), era “entregar um navio a um marinheiro que nunca navegou”.

Portanto, era imperioso reformar o currículo das Escolas Normais, uma vez que pecavam por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos. De acordo com Saviani (2009), a ênfase era posta nos exercícios práticos, sem maior preocupação com a formação teórica e sistemática.

Desse modo, a reforma foi marcada pela reformulação dos conteúdos curriculares, com ênfase nos exercícios práticos de ensino, corporificada pela criação da escola modelo anexa à Escola Normal. As despesas de instalação também ficaram sob a responsabilidade dos reformadores.

Os reformadores estavam cientes de que, para essa reforma prosperar, era necessário promover uma organização, desde a organização curricular visando uma melhor preparação pedagógico-didática. Caso contrário, não haveria, de fato, a formação de professores. Como aponta Saviani (2009), graças a essa melhor estruturação, o modelo da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de



São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que muitas vezes enviavam seus professores para observarem e estagiarem em São Paulo ou recebiam “missões” dos reformadores paulistas. E foi assim que logo o padrão da Escola Normal Paulista se estendeu por todo o país.

No terceiro período houve a “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); pois, com a reformulação da Escola Normal originada pela reforma paulista, esse modelo perdurou na primeira década republicana, mas a sua expansão não se traduziu em avanços muito significativos. O que ainda predominava era o modelo baseado no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, conforme Saviani (2009).

Ainda em consonância com Saviani (2009), esse cenário começou a mudar com o advento dos institutos de educação, que eram espaços onde havia a preocupação em produzir conhecimentos, que já não eram encarados somente como objetos do ensino, mas também da pesquisa. Desse modo, como referência desse terceiro momento, ocorreram duas iniciativas principais: a primeira em 1932, com a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho; a segunda se deu a partir da fundação do Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando de Azevedo.

Através do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, observando a cultura geral e a cultura profissional. Para essa finalidade, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo tinha, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação.

De acordo com Saviani (2009), a Escola de Professores contava com uma estrutura de apoio que incluía: jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; instituto de pesquisas educacionais; biblioteca central de educação; bibliotecas escolares; filmoteca; museus escolares. O Instituto de Educação de São Paulo seguiu, sob a direção de Fernando de Azevedo, um percurso semelhante, com o surgimento, também, da Escola de Professores.

Dessa forma, os Institutos de Educação buscaram incorporar as exigências da pedagogia, a qual procurava se fixar como um conhecimento de caráter científico,

caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação de professores, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado.

Os Institutos de Educação representaram uma fase nova na formação de professores, bem como apontaram um rumo à consolidação de novas competências na formação docente que permitiria corrigir as deficiências do antigo modelo. Além disso, passaram a ser compreendidos não apenas como estabelecimentos de ensino, mas também como espaços de pesquisa. Segundo Saviani (2009), esses institutos foram os embriões dos estudos superiores de educação, que deram origem à Pedagogia e outros cursos de licenciatura, instituídos em 1939.

O quarto período, por sua vez, foi marcado pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”. Trata-se, portanto, de um tempo em que os Institutos de Educação, do Distrito Federal e de São Paulo, foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca vinculado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 de acordo com Saviani (2009).

A partir do Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939, ocorreu a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação docente para as escolas secundárias. Resultou-se, da orientação desse decreto, o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de licenciatura e Pedagogia. Como destaca Saviani (2009), os primeiros formavam docentes para as várias disciplinas dos currículos das escolas secundárias; o segundo formava docentes para exercer a profissão nas Escolas Normais. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano para a formação didática. Esse esquema era adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Os cursos de licenciatura formavam os professores para ministrar as várias disciplinas nas escolas secundárias, já o curso de Pedagogia formava os professores para exercerem a docência nas Escolas Normais. Esse esquema prevaleceu até 1946, quando ocorreu a aprovação do Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal.

Com a aprovação dessa lei, a organização dos cursos de formação de professores sofreu alteração em sua estrutura, passando a ter dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial, que tinha duração de quatro anos. O segundo durava três anos e correspondia

ao ciclo colegial do curso secundário. Como aponta Saviani (2009), seu objetivo era formar os professores do ensino primário e sua implementação ocorreu em Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Esse momento ficou marcado, especialmente no nível superior, por uma situação dualista: os cursos de licenciatura ficaram caracterizados pela transmissão de conteúdos culturais-cognitivos, relegando, assim, o aspecto pedagógico-didático que era encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor, conforme elucidado por Saviani (2009).

No que tange ao curso de Pedagogia, embora seu objeto próprio fosse desenvolver o caráter pedagógico-didático nos professores, o seu modo de transmissão era equivocado, era interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos e não algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente.

Ao avançar na história, chega-se ao quinto período, definido por Saviani (2009) como a “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”. Neste ínterim, as exigências para adequações no campo curricular foram suscitadas pelo golpe militar de 1964, concretizadas através das mudanças na legislação do ensino.

Posteriormente, com o advento da Lei 5.692/71, houve uma modificação nos ensinos primário e médio, adotando-se a denominação de primeiro e segundo graus. Na nova estrutura, de acordo com Saviani (2009), desapareceram as Escolas Normais e foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

O Parecer nº. 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. Dessa forma, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; além de uma parte diversificada, visando a formação especial. Portanto, o Curso Normal antigo cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau. Saviani (2009) ressalta que a formação de professores para o antigo ensino primário foi, por conseguinte, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando-se um quadro de precariedade preocupante.

Ao curso de Pedagogia, além de formar profissionais para o Magistério, foi atribuída ainda a tarefa de formar os especialistas em Educação, a exemplo disso os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. Isso o tornou um curso genérico, o que desencadeou em um amplo movimento que

pedia a reformulação do curso de Pedagogia e das licenciaturas, defendendo que as bases desses cursos tivessem como princípio a docência, conforme alude Saviani (2013).

Como resultado desse movimento, a maioria das instituições tendeu a situar, como atribuição do curso de Pedagogia, a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

Por fim, o sexto período, de acordo com Saviani (2009), foi marcado pelo “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006). Trata-se de um momento em que, terminado o regime militar, um movimento de mobilização dos educadores no Brasil nutria a esperança de que o problema da formação de professores seria resolvido com a promulgação da nova LDB (9.394/96). Contudo, ela não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu, como alternativa ao curso de Pedagogia e licenciaturas, os institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração.

É importante destacar que, mesmo com todas as mudanças propostas e efetivadas pelo MEC, o curso de Pedagogia só foi alterado no ano de 2006, após acalorados debates. A partir da Resolução CNE/CP, nº 1/2006, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para o curso de Pedagogia, alterando sua configuração de bacharelado para licenciatura. Com essa nova forma, passou a ser sua responsabilidade a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio na modalidade normal e, em casos específicos, a educação de jovens e adultos e a formação de gestores, aduz Saviani (2009).

Destarte, como destaca Saviani (2009), essa amplitude de atribuições se constituiu em um problema para o curso, a formatação do currículo era complexa, acarretando a dispersão disciplinar em razão do seu tempo de duração e sua carga horária, além da responsabilidade pelo desenvolvimento de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades inerentes ao processo educativo. Acrescentou-se, ainda, a função de elaborar projetos e experiências educacionais não escolares, produzir e difundir o conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, no âmbito escolar e fora dele.

Outros acontecimentos que foram importantes na trajetória da formação docente no Brasil foram as resoluções CNE nº. 02/2015 e nº. 2/2019. Ambas definem as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores à Educação Básica, mas apresentam uma significativa diferença. As duas definem as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de

formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Na Resolução CNE/CP nº 02/2015, em seu Capítulo I, são definidos os princípios, os fundamentos, a dinâmica formativa e os procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação de professores para a educação básica, além de regulamentar o planejamento, os processos de avaliação e de regulação das instituições formadoras, sempre considerando os padrões de qualidade exigidos pelas políticas de formação de professores. Além disso, defende uma formação indissociável de uma política de valorização profissional, buscando melhorias na carreira e nas condições de trabalho, com implementação do piso salarial em todos os estados e municípios; bem como, a promoção de concursos públicos para docentes da educação básica, de modo a impedir a contratação de professores em caráter precário e sem a formação adequada.

Bazzo e Scheiber (2019), a partir do artigo intitulado *De volta para o futuro: retrocessos na atual política de formação docente*, analisam essas políticas e lançam um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática. Muito do que um dia os educadores organizados em suas entidades representativas pensaram e defenderam sobre esse assunto, de alguma forma, foi contemplado. Também não faltou, como um coroamento das considerações, a defesa forte e urgente dos profissionais da escola, deixando clara a importância de suas reivindicações por melhores condições de trabalho e de remuneração: “considerando a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho”. (BAZZO; SCHEIBER, 2019, p. 16).

No que concerne à Resolução 02/2019, esta define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem

considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica (BRASIL, 2019).

Essa resolução representa um retrocesso para a profissão docente, uma vez que sua criação foi feita com a presença forte de empresários que deixaram claros seus interesses, ao propor uma base curricular que, como se sabe, objetiva implantar um modelo de currículo padrão para todo o país. Este que foi elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhe fosse submisso, se afastando cada vez mais de um currículo que proporcione uma formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade.

Assim, essas resoluções resumem o que tem sido a trajetória da formação de professores no Brasil. Além disso, o que se observa nos seis períodos analisados, consoante ao que apresentou Saviani (2009), é que, ao longo dos últimos dois séculos, o processo de formação docente enfrentou muitas discontinuidades, embora não apresente rupturas, e alguns retrocessos ao longo desses períodos, como foi o caso das resoluções apresentadas acima, que apesar de se encontrarem barradas, representam uma ameaça real.

De modo geral, o que salta aos olhos no decorrer desses seis períodos é a precariedade das políticas públicas destinadas a formar professores e o descaso dos governos com essa questão primordial para a educação. O que se testemunhou foram os arranjos feitos ao decorrer dos processos formativos, que evidenciam a incapacidade de criar um padrão minimamente consistente de preparação docente, face aos problemas enfrentados pela educação escolar brasileira.

Analisando os períodos definidos por Saviani (2009), esse percurso para a formação dos professores começa a ser traçado na direção correta somente após a Independência do Brasil, ganhando vulto na década de 1930. Além disso, essa questão somente passou a constituir-se em preocupação efetiva do Estado a partir da promulgação do artigo 67, da LDB de 1996, que trouxe a exigência da formação.

Ao longo dos anos foi possível observar o surgimento de diversas políticas de formação de professores, principalmente após a Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES) assumi-las. Entre elas, é possível citar: a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Novos Talentos, o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Consolidação à Docência (Prodocência) e Observatório da Educação (Obeduc). Essas políticas foram implantadas em todo território nacional, visando melhorar a formação inicial e continuada (BRASIL, 2015).

Contudo, mesmo com tantas políticas destinadas a melhorar esse cenário, no Brasil essa questão ainda é grave e o quadro ainda se torna pior nos estados mais isolados, como é o caso do Acre.

## **1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO ACRE**

A questão da formação de professores no estado do Acre é cercada por muitos fatores, que influenciam no momento de aderir aos programas de formação de professores. Um deles diz respeito ao contexto de difícil acesso, que faz com que as políticas de formação precisem ser repensadas para adequarem-se à realidade acreana.

Outra questão diz respeito às decisões políticas e, como é possível observar na atualidade, tomá-las é bem mais complicado do que se costuma pensar, principalmente quando se trata de políticas educacionais resultantes de disputas ideológicas e partidárias. Nesse sentido, apesar de serem aprovadas em contextos e momentos diferentes, tentar fazer alterações nesse âmbito é comprar uma briga indesejada.

Todos esses fatores prejudicam os governos nas tomadas de decisões na hora de implantar uma política de formação docente que realmente traga resultados satisfatórios. Desse modo, pressionados, os governos muitas vezes recuam, deixando as coisas como estavam, passando a reutilizar programas de formação existentes, que muitas vezes foram criados para resolver situações emergenciais, mas vigoram até hoje.

Para Pereira (2008), essas políticas são caracterizadas como pouco articuladas, uma vez que as ações empreendidas são baseadas em programas preexistentes, criados e implementados isoladamente por “nichos burocráticos”. Isso pode ser muito ruim para o cenário educacional, pois impede o avanço na busca pela melhoria da qualidade da formação docente brasileira.

Ramos (2015), em sua tese de doutorado intitulada: *O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho*, avalia as políticas de formação dos professores adotadas no estado do Acre e evidencia que relançar programas de formação de professores não garante mecanismos de integração entre as políticas, o que prejudica a caminhada em direção a uma política eficiente de formação de professores.

Partindo disso, observa-se que isso foi feito durante muitos anos no Brasil, como mostra o quadro abaixo, organizado pela referida autora, apresentando as principais políticas de formação de professores lançadas e relançadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff:

Tabela 1 - Principais programas de formação de professores nos governos Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff .

Governo	Programa	Objetivo/finalidade	Público alvo	Período de Vigência
<b>Fernando Henrique Cardoso</b> (1995-2002)	Programa Nacional de Informação na Educação – Proinfo	Capacitar técnicos e professores para o uso da tecnologia	Professores e gestores da rede pública	1997 - dias atuais
	Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação)	Formar professores no curso de ensino médio com habilitação para o magistério;	Professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental	1999 a 2002
<b>Governo Lula</b> (2002-2010)	Programa pró-Letramento	Oferecer formação continuada na modalidade semipresencial;	Professores dos anos iniciais do ensino fundamental	2005 a 2012
	Programa pró-Infantil	Oferecer curso de nível médio aos professores da educação infantil em Exercício	Professores da educação infantil	2005 - dias atuais
	Programa Educação para a Diversidade e Cidadania	Apoio à qualificação de profissionais da Educação com relação aos temas de orientação sexual e de identidade de gênero.	Professores da educação básica	2005 a 2006
	Programa Escola de Gestores da Educação Básica	Qualificar os gestores das escolas públicas;	Gestores das escolas pública	2006 - dias atuais
	Programa Nacional para a Certificação de	Certificar os Professores de proficiência no uso e ensino de Libras na	Professores da educação básica	2006 - dias atuais



	Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras- Pro-libras	tradução e Interpretação da Libras.		
	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR)	Oferecer formação continuada em língua portuguesa e Matemática aos professores em exercício nas escolas públicas	Professores dos anos; finais do ensino fundamental	2007 - dias atuais
<b>Dilma Rouseff</b> (2011-2016)	Programa Idioma sem Fronteiras	Formar e capacitar professores, alunos e o corpo técnico administrativo de Instituições de educação superior e professores de idiomas da rede pública de educação Básica	Professores dos anos finais do ensino fundamental e Ensino médio	2012 - dias atuais
	Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Oferecer formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização	Professores alfabetizadores	2012 - dias atuais

Fonte: Adriana Ramos dos Santos (2015).

Observou-se que entre os anos 2002 a 2010, gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi o período em que foram desenvolvidas mais ações voltadas à formação de professores. Além disso, houve a manutenção dos programas implantados nos governos anteriores. Isso se caracterizou como uma prática comum em diferentes gestões, por exemplo, o Proinfo, que foi implementado no governo FHC e se manteve no governo Lula e Dilma. O próprio PARFOR foi lançado no final do governo Lula e felizmente se mantém até hoje.

Ademais, os governos mais recentes mantiveram a maioria dos programas existentes, outros foram implementados, mas não tiveram continuidade, como o Proformação<sup>7</sup> que foi extinto em 2002. Todavia, por mais que os programas sejam deixados de lado ou sejam relançados em outros governos, alguns mantêm a mesma lógica de implementação ou são fragmentados. A maioria, contudo, é executada na modalidade à distância, com carga horária

---

<sup>7</sup> O Proformação iniciou sua oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A primeira turma foi implantada em 1999, como um Projeto Piloto, nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, habilitando em julho de 2001, 1.323 professores. Em 2000, foram implantados os Grupos I e II, envolvendo os estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins, foram diplomados mais 22.056 professores. O programa foi extinto em 2002, mas cumpriu sua missão na região chamada Vale do Juruá, onde está localizada a cidade de Cruzeiro do Sul/AC, pois, a partir dele, houve a formação de aproximadamente 450 professores considerados “leigos”.

reduzida. Como Saviani (2008) e Gatti (2011) apontam, essas políticas se baseiam nas demandas emergenciais e apresentam soluções parciais, fragmentadas e descontínuas. Ou seja, não representam uma política global de formação de professores que contribua para a realização de mudanças substanciais.

Conforme explanação realizada na seção anterior, no decorrer dos anos 2002 a 2010 foram adotadas políticas, em nível federal, que impactaram o quadro da educação no país, e isso influenciou muitas decisões em gestões estaduais, no tocante à formação dos professores, principalmente no estado do Acre, que desde 1999 foi governado pela mesma aliança política. Nesse ínterim, Jorge Viana governou de 1999 a 2007. Em seguida, Arnóbio Marques de Almeida Júnior (Binho Marques) assumiu o governo no período de 2007 a 2010. Após, veio o governo de Tião Viana que iniciou em 2011 e estendeu-se até 2019.

Portanto, essa aliança chamada Frente Popular, formada pelos partidos (PT, PCdoB, PSB, PSDC, PMB, PODE, PROS, PRB, PV, PRP, PSOL, PDT, PHS, PPL E PRTB), manteve-se no poder executivo por 20 anos e, durante esse período, as políticas, principalmente as voltadas para a educação, mantiveram relação direta com as políticas implementadas em âmbito nacional que impactaram diretamente no cenário educacional do estado.

A seguir serão apresentadas as principais políticas de formação implantadas no Acre e seus impactos no cenário local.

### **1.2.1 Principais políticas de formação de professores no estado do Acre**

O cenário educacional do Acre nunca foi considerado ideal, dado que apresenta problemas em diversos setores. Mas as coisas ainda eram piores quando se olhava para o campo da formação docente. Isto porque o quadro de professores da rede estadual era composto, em sua maioria, por professores sem graduação. Além disso, existiam muitos docentes, principalmente na zona rural dos municípios acreanos, sem nenhuma formação para o exercício da docência. Por conta disso, eram chamados de “professores leigos”<sup>8</sup>, por não terem cursado o ensino médio/Magistério, formação mínima exigida para atuar em sala de aula. Portanto, essa falta de investimento na qualificação dos professores era um dos principais fatores que impediam o estado de elevar seu nível educacional.

Segundo dados da SEE:

---

<sup>8</sup> O uso de aspas se explica pelo fato de considerar muito importante a experiência desses profissionais, mesmo quando não tinham a formação docente mínima exigida.

Em 1999 a auto-estima dos profissionais da Educação estava em baixa, com salários entre R\$ 163,00 e R\$ 413,00 e inexistência de um projeto de formação inicial e continuada de professores. Dos 6.242 docentes do quadro, somente 26,7% tinham curso superior (Censo MEC/INEP/1999). Nas sedes de 9 municípios não havia ensino médio. As escolas se encontravam em estado precário e inexistia uma lógica de funcionamento para atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino. A administração do sistema era centralizada na SEE, o que comprometia a autonomia da escola, ao mesmo tempo em que gerava uma ineficiência nas ações da Secretaria (SEE/AC-2003).

Desse modo, na tentativa de mudar esse cenário, a Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC) começou a adotar estratégias que visavam a inversão desse quadro, com o objetivo de investir na qualificação dos docentes da rede pública de ensino. Para isso, a partir dos anos 2000, a SEE/AC implantou um sistema que somava mais de quarenta projetos voltados tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada. A ideia era formar o maior número de professores o quanto antes, especialmente aqueles que estavam em serviço e que, portanto, precisavam urgentemente de uma formação.

O primeiro programa adotado no estado, com essa finalidade, foi o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), que teve a duração de dois anos (2000-2001). Conforme consta no manual de operacionalização do programa, ele promovia uma formação semipresencial, em nível médio, com habilitação para o magistério, modalidade Normal. Destinava-se aos professores da rede pública de ensino que não tinham uma formação específica e encontravam-se lecionando nos quatro anos iniciais e na educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Proformação utilizava metodologia semipresencial, com atividades a distância; os discentes/docentes (professores cursistas) eram orientados por material impresso e videográfico, executavam atividades presenciais, concentradas nos períodos de férias escolares e nos sábados (encontros quinzenais) e atividades de práticas pedagógicas nas escolas onde trabalhavam, acompanhadas por tutores e executadas ao longo ano letivo. Esse programa teve a duração de dois anos, iniciando-se em 2000 e encerrando-se no final de 2001 (ACRE, 2004).

Durante o seu período de vigência, o programa atendeu 1.844 professores nos 22 municípios do estado, dos quais, 1.634 concluíram com êxito. Cabe ressaltar que esse programa não foi uma iniciativa estadual e sim do governo federal, que o executou em parceria com estados e municípios, sistematizado pelo MEC, conforme elucidado por Ramos (2015).

Em Cruzeiro do Sul, por exemplo, funcionava a maior agência formadora (AGF) do referido programa, em âmbito nacional, devido ao grande número de professores atendidos por

ela. Nesse sentido, em uma conversa, a ex-coordenadora dessa AGF, Vera Lúcia de Magalhães Bambirra, afirmou:

*Ser a maior agência formadora não era motivo de orgulho para quem nela trabalhava, mas sim de esmerar-se com uma maior responsabilidade, para contribuir, da melhor forma possível, no processo de formação desses profissionais tão importantes na busca da melhoria da educação no Vale do Juruá.*  
(BAMBIRRA)

Um obstáculo que dificultou a oferta do Proformação foi a falta de profissionais com disposição para ir aos seringais para levar formação a esses professores. Nesse cenário, a saída encontrada foi qualificar pessoas que já morassem nesses lugares.

Diante dessa dificuldade, o governo buscou firmar convênio com a Universidade Federal do Acre (UFAC) e, assim, a instituição passou a ser a responsável em elaborar e oferecer cursos de licenciatura para o estado do Acre. Dessa forma, em 2001, foi lançado o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PEFPEB), que foi inicialmente destinado aos professores da zona urbana e ofertado na modalidade presencial. No primeiro ano de vigência, oferecia Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, portanto, destinava-se a formar professores que atuavam nessa primeira etapa e nos anos iniciais da educação básica, das escolas das redes estadual e municipal.

Como aponta Ramos (2015), no segundo ano de vigência, o PEFPEB passou a atender os docentes dos anos finais e ensino médio, em exercício. Os cursos passaram a ser realizados em nove municípios acreanos, totalizando 37 turmas. Ademais, o programa abrangeu seis cursos em regime modular, nas áreas de Matemática, Geografia, Educação Física, História, Letras e Biologia. Seu término ocorreu em 2005 e qualificou o total de 1.526 professores.

Em 2007, foi ofertada, aos professores do meio rural, a formação inicial por meio do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural (PROFIR). O programa era estruturado em quatro módulos, as aulas ocorriam no período de férias dos docentes, compreendendo os três primeiros meses do ano (janeiro, fevereiro e março) com a carga horária de 8 horas de aulas diárias, sendo 04 horas na parte da manhã e 04 horas na parte da tarde, ministradas de segunda a sábado. Além disso, o programa ofereceu cursos de licenciatura nas áreas de História, Geografia, Letras, Biologia, Matemática, Educação Física e Pedagogia, que foram distribuídos em 10 (dez) polos, localizados nos seguintes municípios do estado: Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Tarauacá, Brasiléia, Feijó, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Plácido de Castro e Senador Guiomard, com um total de 60 turmas.

O programa estendeu-se até 2011 e formou o total de 2.344 profissionais, conforme alude Ramos (2015).

Além destes, outro importante programa de formação de professores foi lançado, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em 2009. Contudo, o estado do Acre não aderiu ao PARFOR inicialmente, pois, em parceria com a UFAC, estava executando outros programas nos municípios considerados de difícil acesso, como o Programa Especial de Formação de Professores para Zona Rural (PROFIR).

Somente após o encerramento desses programas, que ocorreu em 2012, a Secretaria de Estado de Educação, em parceria com a UFAC e as Secretarias Municipais de Educação, aderiram ao PARFOR, com a finalidade de formar os professores do campo, pois havia ainda um número significativo de docentes sem a formação superior. Mas, somente depois de muitas negociações, se iniciaram as atividades de formação no âmbito do referido programa, no ano de 2013, de acordo com Ramos (2015).

Devido à escassez de dados referentes ao cenário da educação rural, antes de 2012 (ano em que o estado do Acre aderiu ao PARFOR), tornou-se difícil a realização de um levantamento preciso do quantitativo de professores leigos no âmbito estadual. Vale ressaltar, ainda, que antes da implementação desse programa, o estado já vinha executando outros programas destinados a formar professores leigos. Alguns deles, como o Proformação e o PROFIR que já formavam professores do campo desde 2000 e, portanto, contribuíam para a reversão desse cenário.

Acerca disso, Ramos (2015) explicita sobre esses programas e evidencia as desigualdades existentes entre o professor do campo e o da cidade, no que se refere às condições de trabalho. Em sua tese, amparada por um levantamento da SEE/AC, até 2006, o contingente de docentes sem a formação necessária, atuando na educação infantil, ensino fundamental e médio, no campo, era de quase 100%.

Portanto, nota-se que desde 2000 esses programas formavam professores, no estado do Acre. Importante ressaltar que a educação do campo tem singularidades, afinal possui uma realidade própria e que, nesse contexto, as políticas de formação de professores tendem a sofrer descontinuidades, devido às necessidades de adaptações. Por essa razão, elas precisam ser pensadas levando em consideração essas peculiaridades, além disso, necessitam de uma organização que valorize o modo de vida dos povos do campo, sem desconsiderar os fins pretendidos de uma política de formação de professores.

Assim, quando não se leva em consideração essas questões, surgem as dificuldades na execução dessas políticas, fazendo com que algumas sejam interrompidas para que surjam outras com ajustes que melhor contemplem as necessidades locais, como foi o caso do Parfor,

que é resultado indireto das políticas que o antecederam. Para evitar as repetições, mais informações sobre este programa serão apresentadas na seção a seguir.

## 2 O PARFOR EM NÚMEROS

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção.* (Paulo Freire)

Esta seção trata sobre o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), com o objetivo de apresentar os seus resultados em números, bem como alguns aspectos de sua implementação. Para isso, houve a necessidade de dividi-la em 2 subseções. A primeira aborda o Parfor em números, sob uma perspectiva nacional, contendo informações inerentes à criação, implementação e os resultados apresentados por ele, desde o início de sua execução. Na segunda, há a apresentação do referido programa no território acreano, trazendo a quantidade de alunos atendidos desde o início de sua efetivação aos dias atuais.

Discutir a questão da formação de professores no Brasil é entrar em um caminho recheado de situações que atravessam o real e o imaginário, o ideal e o exequível. Ao longo dos anos, diversas foram as políticas educacionais no âmbito nacional, algumas com bons resultados e outras nem tanto assim, mas, em sua maioria, eram medidas tomadas para resolver problemas pontuais. Desse modo, não foram experimentadas políticas sólidas que resultassem em mudanças significativas no cenário educacional brasileiro. Como consequência disso, conforme os resultados apresentados nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), viu-se que a realidade educacional era decepcionante e algo precisava ser feito para que se pudesse caminhar na direção desejada.

Medidas isoladas não seriam suficientes para solucionar o problema, pois havia a necessidade de fazer mudanças que envolvessem todos os níveis da educação. Diante desse contexto, surgiram os planos nacionais de Educação, que podem ser definidos como o resultado da articulação de esforços e investimentos que visam a melhoria da qualidade da educação do país. Assim, no decorrer dos anos, foram experimentados mais de um plano nacional, mas, neste estudo, se deu ênfase ao de 2014.

Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, O Plano Nacional de Educação (PNE) constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. (BRASIL, 2014)

Trazer o PNE para a discussão se faz necessário, tendo em vista que ele representa a primeira política articulada, que envolve todos os segmentos da educação. Nesse sentido, conforme discussão realizada anteriormente, a educação brasileira sempre cometeu esse equívoco de formular políticas isoladas para atender demandas emergenciais. Desse modo, o Plano Nacional da Educação foi criado para juntar forças para solucionar esses problemas, reforçando programas que deram certo, como é o caso do Parfor, e criando ações para outros setores que precisavam.

Na tentativa de superar essas dificuldades, o atual PNE definiu metas a serem atingidas pela educação brasileira até o ano de 2024. Como uma forma de acompanhar o desenvolvimento dessas ações, foi dada a responsabilidade ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de realizar e publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento dessas metas. Uma delas, a de número 15, presente no referido PNE, apresenta uma evolução no campo da formação docente:

Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

Nessa meta, observa-se que há uma intenção explícita do Governo Federal de universalizar a formação de professores em nível superior e, assim, cumprir o que está estabelecido na LDBEN, de nº 13.868, nos capítulos 62 e 63, apresentando as seguintes orientações:

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 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica (BRASIL, 1996).



Atualmente a Capes coordena a formação de professores, auxilia o MEC na elaboração de políticas e atividades voltadas para formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino. Entre as suas responsabilidades estão:

I - Fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores de Magistério da Educação Básica;

II - Subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

III - apoiar a formação de professores da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;

IV - Apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; e V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2009).

Assim, visando atender às exigências trazidas pela LDB nº 13.868 e alcançar a meta 15 do PNE, a Capes, no dia 29 de janeiro de 2009, lançou o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), que é uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Ela tem a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Além disso, o Parfor foi criado visando atingir quatro objetivos, sendo eles:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica;

Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede. Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores;

Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas (BRASIL, 2009).

Importa salientar que as vagas ofertadas no âmbito do Parfor são prioritárias para docentes e tradutores intérpretes de Libras, que atuam na educação básica pelo menos há três anos. Atendidos todos os docentes e intérpretes, as vagas remanescentes poderão ser preenchidas pelos profissionais em serviço, cadastrados no Educacenso, desde que atuem nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar (CAPES, 2013).

O acesso dos docentes à formação exigida na LDBEN nº 13.868 passou a ser realizado por intermédio da oferta de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior (IES), nos cursos de licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica, que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula. São ofertadas, ainda, curso de segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos, na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuem como tradutores intérpretes de Libras. Além destes, também são ofertados cursos para formação pedagógica, de docentes graduados não licenciados, que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutores intérpretes de Libras, na rede pública de educação básica (CAPES, 2013).

Para concorrer às vagas dos cursos ofertados, os professores devem primeiramente ter cadastrado o currículo na Plataforma da Capes da Educação Básica, ter registrado interesse em curso de licenciatura na Plataforma, ter sua solicitação deferida pela secretaria de educação à qual está vinculado, comprovar que está no exercício da docência na rede pública de educação básica, atuando na disciplina ou etapa do curso solicitado. Atendidos esses critérios, o docente poderá ingressar no Parfor (CAPES, 2013).

Essa oferta realizada pelo Parfor deve seguir os princípios definidos pelo decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que, no seu segundo artigo, apresenta os 12 princípios que norteiam essa oferta, dentre eles destaca-se:

- I - A formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
- II - A formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;
- III - A colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV - A garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância (BRASIL,2009).

Diante disso, é possível concluir que a formação de professores, principalmente os que se encontram nas regiões mais isoladas, tem sido uma preocupação real dos governos, a exemplo disso é o Parfor. Desde sua implementação, em parceria com estados e municípios, o programa vem assumindo a responsabilidade de ofertar uma formação de qualidade aos professores que estão em exercício nas escolas de todo o Brasil. A partir das informações contidas na seção a seguir, será possível observar que muitos resultados favoráveis já foram colhidos.

## **2.1 O PARFOR EM NÚMEROS NO BRASIL: RESULTADOS NACIONAIS (2009-2013)**

Inicialmente, importa elucidar que essas informações podem apresentar variações em relação aos dados atuais do programa, tendo em vista que foram retiradas dos dois últimos relatórios sobre o Parfor, o primeiro referente ao período de 2009 a 2013 e o segundo de 2013 a 2014. Após isso, não houve a produção de nenhum outro relatório sobre o programa. O que tem de informação disponível está no site da Capes, que resumem em dados gerais, contendo a quantidade de alunos matriculados, formados e turmas abertas, mas sem a riqueza de detalhes que tem um relatório.

O censo escolar de 2007 apontou graves problemas na educação brasileira, dentre eles o da formação docente. Segundo dados do censo do referido ano, no Brasil tinha cerca de 119 mil professores de escolas públicas e particulares atuando sem a formação mínima necessária para exercer a docência na educação básica segundo o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Desse total, 15,9 mil cursaram só o ensino fundamental e 103,3 mil cursaram o ensino médio regular (BRASIL, 2007).

Para solucionar esse e outros problemas relacionados à formação de professores da educação básica, o governo lançou, no dia 28 de maio de 2009, uma série de medidas voltadas ao magistério. Dentre elas, a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Desse modo, em 2009, o Parfor iniciou sua trajetória na Capes com a oferta de cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, por meio da Plataforma Freire. Desde então, a Capes, em parceria com os Fóruns, as IES e a DEB orientam

as secretarias de educação estadual e municipal sobre os objetivos e condicionalidades para a participação no Programa, estimulando-as a buscarem identificar quem e quantos professores necessitam de formação inicial.

Entrementes, em 2012 houve a atualização da Plataforma Freire, na qual foi inserido o módulo “Demanda”, um espaço onde as redes de ensino informam para a Capes a demanda para seu estado, o que facilitou consideravelmente esse trabalho voltado para a busca do quantitativo de docentes que necessitam receber formação de nível superior.

Segundo dados do já mencionado relatório, para 2013, foram solicitadas 361.020 vagas na Plataforma Feire para o Brasil inteiro. Desse total, 78,92% era demanda da rede municipal e 21,08% da estadual. Com relação ao tipo de turma, observa-se que 71,07% das vagas foram solicitadas em cursos de Primeira Licenciatura; 26,31% em Segunda Licenciatura e 2,62% em Formação Pedagógica. O número de matriculados era de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas. O Programa encerrou o ano de 2013 com 70.220 professores matriculados em 2.145 turmas especiais, ofertadas por 96 Instituições de Ensino Superior devidamente certificadas (CAPES, 2013).

Como se observa, os dados numéricos do Parfor, no ano 2013, apontam que o maior percentual de solicitação de vagas, para aquele ano, foi oriundo das redes municipais de educação, 78,92% – isso reforça a inserção do Parfor no interior do País. Quanto aos dados da demanda por tipo de curso, 71,07% das vagas solicitadas foram para cursos de Primeira Licenciatura – o curso de Pedagogia liderou esses números.

Entre 2009 e 2013, foram ofertadas pelo Parfor um total de 70.220 vagas. Deste total 70,09% são cursos de Primeira Licenciatura, 26,59% de Segunda Licenciatura e 3,32% de Formação Pedagógica. Como mostra o quadro abaixo:

Tabela 2 - Dados Nacionais do Parfor de 2009 até 2013.

Ano	1º Licenciatura	2º Licenciatura	Formação Pedagógica	Quantitativo
2009	8.826	1.208	0	10.034
2010	22.012	2.387	95	24.494
2011	11.279	1.040	0	12.319
2012	13.221	3.300	307	16.828
2013	5.214	1.150	181	6.645
<b>Total</b>	<b>60.552</b>	<b>9.085</b>	<b>587</b>	<b>70.220</b>

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

A intenção do programa era implantar turmas em cerca de 500 municípios brasileiros, localizados em 26 Unidades da Federação. Até o final de 2013, foram implantadas, por 96 IES, 2.145 turmas em 422 municípios. Das 27 unidades da federação, apenas os estados de Alagoas, Sergipe e Goiás não abrigaram turmas implantadas pelo Parfor.

Como já mencionado, até 2013, um total de 70.220 professores da rede pública efetuaram matrícula em 2.145 turmas implantadas. A região Norte lidera o *ranking* no número de matrículas efetuadas, com o percentual de 48,86%, depois Nordeste com 38,18%, Sul com 7,76%, Sudeste com 3,81% e Centro-Oeste com 1,38% (CAPES, 2013).

Ademais, conforme o referido relatório, em 2013, do total de matriculados, 82,23% estavam cursando, 14,19% desistiram; 0,43% trancaram a matrícula; 0,04% faleceram e 3,12% já haviam se formado. Esses dados indicam que a taxa de evasão nas turmas do Parfor alcança o percentual de 16,53%, seguindo a tendência dos cursos regulares. Nesse sentido, no contexto do programa, os índices da evasão estão particularmente associados à inexistência de apoio aos docentes em formação. A maioria desses docentes utiliza o tempo livre (férias, feriados e finais de semana) para realizar o curso e necessita se deslocar para as localidades onde as atividades acadêmicas são desenvolvidas. No entanto, com poucas exceções, não recebem qualquer tipo de apoio das redes às quais estão vinculados.

Notadamente, o Parfor, desde seu surgimento, vem mudando vidas e contribuindo para melhorar o cenário educacional brasileiro, principalmente a educação no campo, que recebe menos apoio para um maior desenvolvimento. Trata-se, assim, de um programa que tem crescido, pois, até dezembro de 2019, havia implantado mais de 3 mil turmas em todo o país. Desse total, 2.598 já concluíram, formando mais de 50 mil professores para atuar na educação básica.

Cumprido salientar que os dados outrora apresentados foram retirados do relatório feito pela Capes, contendo informações desde a implementação do programa, de 2009 até o ano de 2013. Após a produção de um outro relatório, pela Capes, em 2014, não houve outro documento dessa natureza referente ao Parfor.

Mesmo não havendo relatórios referentes aos anos posteriores, a Capes disponibiliza os dados atualizados do programa no site <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Assim, as pessoas interessadas podem acompanhar os seus resultados, conforme os dados expostos na tabela abaixo:

Tabela 3 - Dados nacionais do Parfor 2009 – 2019

<b>DADOS NACIONAIS DE 2009/2019</b>	
Turmas implantadas até 2019	3.043
Turmas concluídas até 2019	2.598
Matriculados (2009 a 2019)	100.408
Turmas em andamento até dezembro/2019	445
Professores já formados	53.512
Professores cursando em dezembro/2019	59.565
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

As informações disponibilizadas não são tão detalhadas quanto no relatório, mas oportunizam o acesso à dimensão do programa. Como se nota, o Parfor é um exemplo do compromisso da Capes com a equidade na formação de professores no Brasil, pois destina-se a levar a formação para aqueles que não têm condições de buscá-la nos centros urbanos. Desde a sua criação, já formou mais de 53.512 professores.

Outro fator que também merece destaque é que cada vez mais as pessoas têm buscado um curso de Educação Superior, segundo dados do Censo Escolar da Educação Superior - 2018 – o mais recentemente publicado. No Acre havia, até o referido ano, 37.531 mil matrículas em cursos superiores, desse total 11.573 em instituições públicas e 25.958 em instituições privadas (BRASIL, 2018).

## **2.2 O PARFOR EM NÚMEROS NO ESTADO DO ACRE**

Como já mencionado, no ano de 2009, quando o Governo Federal lançou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Estado do Acre não aderiu, pois já estava executando outros programas similares em parceria com a UFAC, por exemplo: O Programa Especial de Formação de Professores para Zona Urbana, nos municípios considerados de difícil acesso, e o Programa Especial de Formação de Professores para Zona Rural (PROFIR).

Em 2011, ano de encerramento do Profir, o contexto do Acre, em relação à formação docente já estava começando a melhorar, pois praticamente a totalidade dos professores da rede estadual urbana passou a ter formação em nível superior. Contudo, como aponta Ramos (2015),

os cenários eram bem diferentes, enquanto na cidade praticamente todos os professores da rede estadual tinham formação em nível superior, no campo ainda persistia a escassez de formação, tanto da rede estadual, quanto das redes municipais, os poucos que eram formados atuavam em áreas diferentes de sua formação. (RAMOS, 2015, p. 142)

A partir disso, o estado passou a estudar a possibilidade de aderir ao Parfor e, assim, iniciou-se um intenso processo de negociações, envolvendo os secretários municipais de educação do Estado do Acre e com o Governo, no sentido de levantar as demandas de formação e respectivas vagas e turmas. Somente no ano de 2012, a UFAC, a Secretaria de Estado de Educação e as Secretarias Municipais de Educação entraram em um consenso e aderiram ao referido programa, de acordo com Ramo (2015).

Segundo o relatório, de 2014, da Secretaria de Estado de Educação (SEE), as atividades de formação foram iniciadas somente no segundo semestre de 2013. A UFAC aderiu ao Parfor apenas na modalidade presencial e todos os cursos em oferta foram configurados como Primeira Licenciatura, em 12 municípios do estado. Já na primeira oferta, realizada em 2013, foram disponibilizadas 1.114 vagas, sendo 925 destinadas ao curso de Pedagogia, 98 para Ciências Biológicas, 31 à licenciatura em Letras Português e 60 para Geografia.

Nessa primeira oferta, Cruzeiro do Sul foi o município que teve maior número de vagas no programa, somando ao todo 311 vagas, distribuídas da seguinte maneira: 230 à Pedagogia, 50 às Ciências Biológicas e 31 à licenciatura em Letras Português. Logo depois veio Sena Madureira, que disponibilizou 178 vagas para seus professores, destas, 130 foram destinadas à Pedagogia e 48 destinadas ao curso de Ciências Biológicas. Bem próximo a esse quantitativo, Feijó destinou 154 vagas, todas para a Pedagogia. Segue abaixo o quadro com a distribuição da oferta, referente ao ano de 2013 e com o quantitativo de professores formados nessa primeira etapa do programa, que se encerrou em 2018.

Tabela 4 - Dados do Parfor no Acre referentes ao ano de 2013

<b>CURSO</b>	<b>MUNICÍPIO/TURMA</b>	<b>MATRICULADOS</b>	<b>FORMADOS</b>
Pedagogia	Porto Walter - Turma única	57 alunos	55 alunos
Pedagogia	Marechal Thaumaturgo - Turma 01	55 Alunos	46 alunos
	Marechal Thaumaturgo - Turma 02	55 Alunos	46 alunos
Pedagogia	Brasileia – Turma única	74 alunos	34 alunos

Pedagogia	Santa Rosa – Turma única	38 alunos	20 alunos
Pedagogia	Jordão – Turma única	65 alunos	56 alunos
Pedagogia	Cruzeiro do Sul- Turma 01	47 alunos	34 alunos
	Cruzeiro do Sul- Turma 02	47 alunos	37 alunos
	Cruzeiro do Sul- Turma 03	46 alunos	40 alunos
	Cruzeiro do Sul - Turma 04	46 alunos	39 alunos
	Cruzeiro do Sul - Turma 05	44 alunos	39 alunos
Ciências Biológicas	Cruzeiro do Sul -Turma única	50 alunos	19 alunos
Geografia	Cruzeiro do Sul - Turma única	60 alunos	35 alunos
Letras Português	Cruzeiro do Sul - Turma única	31 alunos	18 alunos
Pedagogia	Rio Branco - Turma Noturna	31 alunos	10 alunos
	Rio Branco - Turma Integral (Plácido/Capixaba/Senador Guiomard)	36 alunos	35 alunos
Pedagogia	Feijó - Turma 01	40 alunos	34 alunos
	Feijó - Turma 02	38 alunos	31 alunos
	Feijó - Turma 03	39 alunos	28 alunos
	Feijó - Turma 04	37 alunos	27 alunos
Pedagogia	Sena Madureira - Turma 01	29 alunos	13 alunos
	Sena Madureira - Turma 02	50 alunos	40 alunos
	Sena Madureira - Turma 03	51 alunos	32 alunos
Ciências Biológicas	Sena Madureira - Turma única	48 alunos	22 alunos
<b>TOTAL DE MATRICULADOS/FORMADOS</b>		<b>1.114 MATRICULAS</b>	<b>790 FORMADOS</b>

Fonte: Secretaria de Estado de Educação (2013).

Como se observa na tabela acima, referente à primeira oferta, realizada em 2013, foram disponibilizadas 1.114 vagas, distribuídas nos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras português e Geografia. Desse valor total, 790 alunos concluíram a graduação. Portanto, 324 alunos ficaram no caminho, não conseguindo concluir o curso.

Todavia, no ano de 2014 apenas 2 municípios abriram turmas, Feijó e Tarauacá, todas em Pedagogia. O primeiro município abriu três turmas, atendendo um público de 180 alunos e Tarauacá abriu cinco turmas, totalizando 231 matrículas no ano de 2014. Ao todo, no referido ano, o Parfor ofertou 411 matrículas. Segue a tabela com os dados.



Tabela 5 - Dados do Parfor no Estado do Acre referentes ao ano de 2014

<b>CURSO</b>	<b>MUNICÍPIO/TURMA</b>	<b>MATRICULADOS</b>	<b>FORMADOS</b>
Pedagogia	Feijó- Turma 05	62 alunos	47 alunos
	Feijó- Turma 06	57 alunos	50 alunos
	Feijó- Turma 07	61 alunos	46 alunos
Pedagogia	Tarauacá- Turma 01	42 alunos	42 alunos
	Tarauacá- Turma 02	44 alunos	42 alunos
	Tarauacá- Turma 03	44 alunos	39 alunos
	Tarauacá- Turma 04	45 alunos	40 alunos
	Tarauacá- Turma 05	56 alunos	38 alunos
<b>TOTAL DE MATRICULADOS/FORMADOS</b>		<b>411 MATRÍCULAS</b>	<b>344 FORMADOS</b>

Fonte: Secretaria de Estado de Educação

Analisando a tabela referente à oferta de 2014, é possível perceber que foram matriculados 411 alunos, desse total, 344 se formaram em 2019. Após a oferta de 2014 o programa não abriu novas turmas no ano de 2015, passando a ofertar novas vagas apenas em 2016, nos municípios de Cruzeiro do Sul e Tarauacá. No primeiro município, foram ofertadas 49 vagas para o curso de História e, no segundo, 50 para o curso de Letras Português.

Tabela 6 - Dados do Parfor no Estado do Acre referentes ao ano de 2016

<b>CURSO</b>	<b>MUNICÍPIO/TURMA</b>	<b>MATRICULADOS</b>	<b>FORMADOS</b>
Português	Tarauacá- Turma única	50 alunos	Em formação
História	Cruzeiro do Sul-Turma única	49 alunos	Em formação
<b>TOTAL DE MATRICULADOS/FORMADOS</b>		<b>99 MATRÍCULAS</b>	<b>EM FORMAÇÃO</b>

Fonte: Secretaria de Estado de Educação.

No ano de 2016 foram ofertadas vagas apenas em dois municípios, Tarauacá e em Cruzeiro do Sul, nos cursos de Letras português e História, como mostra a tabela acima. Esses alunos se formarão no final do ano de 2020.

Após essa oferta, não foi aberta outra turma do Parfor no Acre, no ano de 2017, e o programa só voltou a ofertar novas vagas em 2018, disponibilizando 423 – todas para o curso de Pedagogia – distribuídas nos municípios de Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Santa Rosa, Jordão, Cruzeiro do Sul, Feijó e Tarauacá. A tabela abaixo mostra essa distribuição.

Tabela 7- Dados do Parfor no Estado do Acre referentes ao ano de 2018

<b>CURSO</b>	<b>MUNICÍPIO/TURMA</b>	<b>MATRICULADOS</b>	<b>FORMADOS</b>
Pedagogia	Porto Walter – Turma única	39 alunos	Em formação
Pedagogia	Marechal Thaumaturgo–Turma 01	31 Alunos	Em formação
	Marechal Thaumaturgo–Turma 02	30 Alunos	Em formação
Pedagogia	Santa Rosa – Turma única	44 alunos	Em formação
Pedagogia	Jordão – Turma única	65 alunos	Em formação
Pedagogia	Cruzeiro do Sul- Turma 01	36 alunos	Em formação
	Cruzeiro do Sul- Turma 02	35 alunos	Em formação
	Cruzeiro do Sul- Turma 03	34 alunos	Em formação
Pedagogia	Feijó- Turma 08	30 alunos	Em formação
	Feijó- Turma 09	29 alunos	Em formação
Pedagogia	Tarauacá-Turma Única	50 alunos	Em formação
<b>TOTAL DE MATRICULADOS/FORMADOS</b>		<b>423 MATRÍCULAS</b>	<b>Em formação</b>

Fonte: Secretaria de Estado de Educação

Ao longo desses 07 (sete) anos de execução no Estado do Acre, o Parfor ofertou 1.971 matrículas em 13 municípios e formou 1.134 professores para a educação básica. Lembrando que, conforme tabela acima, 522 discentes estão em formação, com conclusão prevista para 2020 e 2022. Ademais, vários deles viam a possibilidade de cursar uma faculdade como um sonho distante e o Parfor tornou essa quimera em realidade. Dessa forma, nota-se que o programa contribuiu para modificar a educação básica no Estado do Acre.

### **3 OS IMPACTOS DO PARFOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NA VIDA DE ALUNOS INICIANTE E EGRESSOS – INICIANDO A ANÁLISE DOS DADOS**

*Somos do mesmo material do que se tecem os sonhos, nossa pequena vida está rodeada de sonhos. (William Shakespeare)*

Esta seção consiste na descrição, interpretação e análise dos dados do presente estudo e tem como objetivo compreender melhor quem são os sujeitos participantes dessa pesquisa, o que eles pensam, sentem e almejam em relação ao Parfor, bem como, apresentar os impactos do programa na prática e na vida desses sujeitos. Além disso, está organizada em três subseções.

A primeira traz a caracterização dos locais onde os alunos estudam e os critérios utilizados para selecioná-los. Na segunda subseção está o início da apresentação dos dados do questionário aplicado a esses alunos, contendo informações pessoais e profissionais desses sujeitos. A última subseção, intitulada “Efeitos do Parfor na prática e na vida dos alunos”, tem como objetivo analisar as percepções dos alunos sobre o curso, evidenciando as contribuições do Programa no fazer docente e na vida desses professores.

Cabe ressaltar que os dados aqui contidos são resultados da análise de um questionário, respondido por alunos da turma 01 de Pedagogia e do curso de Letras Português do Parfor.

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL ONDE ACONTECEM AS AULAS E A SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

##### **3.1.1. Os locais onde as aulas acontecem**

De início, importa elucidar que as aulas acontecem em Cruzeiro do Sul, município localizado no interior do Estado do Acre. Conhecida como a “Capital do Juruá”, é o mais importante polo turístico e econômico do interior do Acre. A cidade é cercada de construções e monumentos que simbolizam e guardam a história do Acre. O município, cujo nome foi inspirado na Constelação "Cruzeiro do Sul", teve sua fundação oficializada em 28 de Setembro de 1904, quando a sede do Departamento do Alto Juruá foi transferida para Cruzeiro do Sul. Localiza-se na região noroeste do Estado do Acre, na margem esquerda do rio Juruá, a 648 km por via terrestre da capital Rio Branco, rodovia BR-364 e 593 km em linha reta. A área do município é de 7.924,94 km<sup>2</sup> e a área urbana é de 24.794 km<sup>2</sup>, fazendo divisa com o

Estado do Amazonas ao Norte, com o município de Porto Walter ao Sul, com Tarauacá a Leste e com os municípios de Mâncio Lima, Rodrigues Alves e o Peru a Oeste.

Cruzeiro do Sul é o segundo município mais populoso do estado, o 33º da região Norte do Brasil, com 87.673 habitantes, de acordo com estimativas de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Apresenta uma densidade populacional de 11,06 habitantes por km². Segundo o censo de 2000, 50,14% da população urbana é composta por homens e 49,86% por mulheres. Além disso, 72,17% da população reside na zona urbana e 27,83% na zona rural.

No que tange à educação, a cidade possui escolas de ensino fundamental e médio em todas as regiões do seu núcleo urbano, com destaque para as escolas Craveiro Costa e Dom Henrique Rûth que são as maiores da cidade. Na educação superior, o município conta com diversas instituições que oferecem cursos na modalidade presencial e a distância, dentre elas destacam-se:

Tabela 8 - Instituições de ensino superior em Cruzeiro do Sul

Instituições de Ensino Superior em Cruzeiro do Sul	
Universidade do norte do Paraná - Unopar	EAD
Centro Universitário Internacional - Uninter	EAD
Faculdade Educacional da Lapa - Fael	EAD
Universidade Paulista - Unip	EAD
Universidade de Brasília - UNB	EAD
Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul	EAD
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC	PRESENCIAL
Universidade Federal do Acre - UFAC	PRESENCIAL
Faculdade do Desenvolvimento Sustentável de Cruzeiro do Sul - Ieval	PRESENCIAL

Fonte: Pesquisador

Portanto, essas são as instituições de educação superior que funcionam no município de Cruzeiro do Sul. Dessas instituições, apenas a Ufac atende alunos do Parfor e esse atendimento acontece em dois lugares, quais sejam: o *Campus Floresta* e a Unidade Marechal Cândido Rondon/Núcleo de Pós-graduação, ambos da referida universidade.

Na tentativa de conhecer melhor esses ambientes, houve uma pesquisa desde os aspectos históricos à infraestrutura desses espaços. Nesse sentido, cabe mencionar que tão importante quanto o conteúdo ensinado em um curso de formação é a infraestrutura do local onde se ensina. Uma estrutura bem pensada implica diretamente no interesse dos

estudantes, dado que o aluno se torna mais ativo, tem mais vontade de estar na escola e isso se reflete, diretamente, no seu desempenho e aprendizado. Por isso, decidiu-se destinar essa parte do texto para falar dos ambientes onde ocorrem as aulas do Parfor, em Cruzeiro do Sul. Mas, antes disso, faz-se importante conceituar o que é infraestrutura escolar.

Infraestrutura escolar é um termo muito abrangente, compreende itens básicos como o fornecimento de água, energia elétrica, manutenção e limpeza dos ambientes, bem como, salas de aulas confortáveis com mobiliários adequados e de boa qualidade, banheiros, cozinha, locais de convivência, como pátios e parques. Além de espaços de apoio didático, como bibliotecas, laboratórios, quadras, entre outros espaços para organização do funcionamento, como sala dos professores, coordenadores e diretores, secretarias, almoxarifados. Além disso, comporta também os equipamentos e materiais didático-pedagógicos, como computadores com acesso à internet e demais insumos tecnológicos.

Segundo Libâneo et al. (2008), espera-se que as construções, os mobiliários e o material didático sejam adequados e suficientes para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem. Marri e Racchumi (2012) apontam que existe uma associação positiva entre infraestrutura escolar e desempenho dos alunos, uma vez que um ambiente acolhedor pode influenciar diretamente no aprendizado dos discentes. Desse modo, um lugar aconchegante desperta nas pessoas a vontade de permanecer naquele local.

Destarte, esses autores evidenciam que a importância de um bom ambiente de estudos favorece a aprendizagem. Elali (2003) reforça essa ideia ao comprovar que condições desfavoráveis de conforto ambiental são causa de mau desempenho dos alunos. Para além disso, a autora alude que

[...] as condições do ambiente, tais como a acústica da sala, a ventilação, temperatura e luminosidade, podem interferir, não somente no desempenho do aluno, mas também na saúde dos mesmos. Ao se considerar que o conforto térmico e o meio ambiente interferem no aproveitamento didático dos alunos em sala de aula, torna-se importante fazer avaliação do ambiente construído, com objetivo de melhorar a qualidade do local que será ocupado pelos alunos. (ELALI, 2003, p.14).

Como se percebe, a infraestrutura dos locais onde acontecem as aulas é muito importante no processo de aprendizagem, e os dois locais que foram escolhidos para receberem as turmas do Parfor não deixam a desejar nesse quesito. O *Campus* Floresta e a

Unidade Marechal Cândido Rondon/Núcleo de Pós-Graduação, ambos espaços são pertencentes à Universidade Federal do Acre (UFAC).

O *Campus Floresta*/ UFAC, está localizado à Estrada do Canela Fina, Km 12, Gleba Formoso, Lote 245, Colônia São Francisco, sob o CEP: 69980-00 - Cruzeiro do Sul-AC. Funciona nos seguintes horários:

Tabela 9 - Horários de funcionamento da Ufac - Campus Floresta

Horário de Funcionamento da Ufac	
Matutino	7h30 às 12h50
Vespertino	13h30 às 18h50
Noturno	19h às 22h30
Sábados	Matutino (8h às 11h30) e vespertino (14h às 17h30)

Fonte: [www.ufac.br/floresta](http://www.ufac.br/floresta).

De acordo com análise de dados disponibilizados pela Ufac, o *Campus Floresta* possui dois centros: o CEL – Centro de educação e Letras, que coordena os cursos de Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português, Pedagogia e Licenciatura Indígena. O outro centro é o CMULTI – Centro Multidisciplinar que é responsável pelos cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado), Direito (Bacharelado), Enfermagem, Engenharia Agrônômica e Engenharia Florestal.

Ademais, o *Campus Floresta* oferece uma boa infraestrutura física, formada por amplas áreas parcialmente ocupadas com instalações administrativas e acadêmicas para atendimento dos cursos de ensino superior – graduação e pós-graduação –, além de ser equipado com itens de última geração. Além dos cursos no campus, outros cursos e atividades também ocorrem regularmente em municípios do interior do Acre, em edificações da universidade denominadas núcleos, bem como, em duas fazendas da instituição.

O quadro a seguir demonstra as áreas construídas para blocos acadêmicos, laboratórios, administrativos, edificações do interior, entre outros espaços diversos que constituem o *Campus*.

Tabela 10 - Áreas e edificações da Ufac- Campus Floresta

<b>Áreas e edificações da Ufac - Campus Floresta</b>		
<b>Nome</b>	<b>Setor</b>	<b>Área (m<sup>2</sup>)</b>
Multifuncional / Cantina / Sala Ambiente	Subprefeitura	848,88
Restaurante Universitário	Subprefeitura	227,43
Laboratórios de Química	CMULTI	87,03
Quadra Descoberta	Subprefeitura	802,40
Bloco da Administração	CMULTI, CEL	917,43
Bloco de salas de aula	CMULTI, CEL	1.412,18
Biblioteca	Subprefeitura	713,19
Blocos de laboratórios	CMULTI, CEL	827,83
Núcleo Científico Multidisciplinar – Etapa I	CMULTI, CEL	835,11
Instituto da Biodiversidade do Alto Juruá – Etapa I	CMULTI, CEL	482,67
Alojamento da Ufac em Cruzeiro do Sul	Subprefeitura	434,40
Teatro do Moa	Subprefeitura	897,23
Bloco do Almoxarifado e garagem	Subprefeitura	525,00
<b>Total</b>		<b>9.010,78</b>

Fonte: [www.ufac.br/floresta](http://www.ufac.br/floresta)

Como mostra a tabela acima, a instituição conta com uma extensa infraestrutura, que abrange sala multifuncional, cantina, restaurante universitário, laboratórios, alojamento e um grande teatro, tudo equipado de forma a atender de maneira satisfatória a comunidade. O aluno ainda conta com a biblioteca que oferece suporte, tanto de forma presencial quanto a distância. Através do site da instituição, é possível reservar e renovar livros. O serviço de biblioteca da UFAC permite, também, o empréstimo domiciliar; acesso ao Laboratório de Pesquisa (Biblioteca Virtual UFAC), ao Portal da Capes, além de livros e periódicos eletrônicos. Os estudantes mais interessados nas notícias locais podem ter acesso, dentro da própria biblioteca, a um setor exclusivo de periódicos, com jornais e revistas, tanto nacionais quanto internacionais. Existe, ainda, um projeto que pretende reestruturar toda a rede de internet nos *campi* (Rio Branco e Cruzeiro do Sul), com trabalhos que incluem a instalação de 3.500 pontos de rede lógica e 7.000 pontos de tomadas elétricas, além da substituição e ampliação da rede de fibra óptica. São dois pontos de internet em cada sala de aula e nas salas dos professores. A rede de cabos é responsável pelo acesso ao Sistema de Informação para o Ensino (SIE), que movimenta processos, matrículas e e-mail institucional.

Figura 1 - Universidade Federal do Acre



Fonte: [www.ufac.br/floresta](http://www.ufac.br/floresta)

Além do *Campus Floresta*, as aulas também acontecem em outro ambiente, na Unidade Marechal Cândido Rondon/Núcleo de Pós-Graduação que fica localizada à Avenida Copacabana, número 1880 - Cruzeiro do Sul/AC.

O prédio foi doado para a Ufac, em 1989, e abrigou as primeiras instalações da Ufac no Juruá. Em 2016, o espaço foi revitalizado para que nele ocorressem as atividades de pós-graduação do *Campus Floresta* e atendesse também as turmas do Parfor.

Figura 2 - Unidade Marechal Cândido Rondon - Cruzeiro do Sul



Fonte: [www.ufac.br/floresta](http://www.ufac.br/floresta) (2020).

É importante destacar que essa revitalização não modificou a arquitetura do edifício, mesmo depois da reforma, continua mantendo o modelo arquitetônico da época em



que foi construído, em 1979. Por fim, o prédio conta com uma sala de estudos, biblioteca, salas de aula, auditório e espaço de convivência.

### **3.1.2 Seleção dos sujeitos da pesquisa**

Em uma pesquisa dessa extensão é complicado dizer qual etapa tem sua elaboração mais fácil e qual tem sua execução mais difícil. No entanto, selecionar os sujeitos se apresentou como um grande obstáculo, pois é um momento cercado de dúvidas, permeado de indagações, como: será que a quantidade “x” de indivíduos será suficiente para responder às questões desse estudo? Será que os sujeitos escolhidos fornecerão as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa? Assim, embora houvesse o desejo de aplicar o questionário a todos os alunos que participaram ou estão participando do Parfor, não foi possível, dada a limitação do tempo e o quantitativo grande de pessoas.

A pretensão que se traduz no objetivo desta pesquisa é evidenciar as contribuições do Parfor, tanto na vida profissional quanto pessoal dos que estudam no programa. Todavia, surgiu o desejo de captar essa mudança em diferentes momentos, desde o ingresso no curso, quando estes vêm cheio de expectativas e, querendo ou não, fazem projeções no seu futuro, até o momento em que estivessem vivenciando as contribuições do curso e colocando-as em prática.

Portanto, para alcançar os objetivos definidos neste estudo, foi necessário acompanhar esses dois momentos de formação: os cursistas e os concludentes. Para isso, foi necessário coletar informações de diferentes sujeitos, e assim construir uma visão panorâmica dos fatos. Desse modo, a coleta de dados foi aplicada com dois grupos de sujeitos que se encontravam em diferentes momentos de formação.

O primeiro grupo de alunos selecionado para fazer parte deste estudo foi a turma 01 de Pedagogia, que ingressou no curso em janeiro de 2019. Esses sujeitos são professores da rede municipal de ensino e estão, portanto, no meio do curso, vivenciando as contribuições do programa, o que os torna fundamentais para se entender esse primeiro momento de formação oferecida pelo Parfor.

O segundo grupo escolhido foi a turma de Letras Português. Esses alunos entraram na primeira oferta do programa no estado, no ano de 2013. Como já mencionado, essa turma era composta por 33 alunos, dos quais apenas 18 se formaram em 2018. A ideia inicial era incluir todos os 18 alunos formados, mas, não foi possível estabelecer contato com todos, tendo em vista que essas pessoas moram em lugares mais afastados dos centros

urbanos, além do que, depois de formados, muitos se deslocam para seringais distantes para exercerem o magistério. Além disso, entrar em contato de modo presencial tornou-se difícil nos últimos meses da presente pesquisa, haja vista que o mundo está em plena pandemia do novo coronavírus (chamado de Sars-Cov-2), caracterizada como tal desde o dia 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Diante disso, somente 6 (seis) sujeitos da referida turma responderam ao questionário, e ainda se dispuseram a contribuir sempre que solicitados. Esse grupo de professores, por estarem a mais tempo formados, estão trabalhando na educação e em sua área de formação.

### **3.2 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: O PERFIL SOCIOCULTURAL E ECONÔMICO DOS ALUNOS**

O questionário escolhido para esta pesquisa foi composto por duas grandes seções. A primeira era comum para os dois cursos, com questões que não se diferenciavam. Logo, nesta primeira parte, os dados serão analisados como um todo, não diferenciando as licenciaturas. Afinal, essas primeiras indagações foram pensadas com o objetivo de levantar informações sobre o perfil sociocultural e profissional dos discentes.

Assim, após esta subseção, serão analisados os dados obtidos a partir dos questionários específicos, que diferem de curso para curso e que, portanto, serão examinados e discutidos separadamente. Desse modo, nessa parte específica do questionário, as perguntas foram direcionadas exclusivamente ao curso que o aluno está estudando (no caso da turma de Pedagogia) ou concluiu (situação da turma de Letras Português). Essas indagações foram realizadas com o intuito de fazer um levantamento de informações sobre a formação, bem como as contribuições do Parfor na prática e na vida dos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, a subseção a seguir contempla as informações de um grupo de 32 alunos, sendo 26 da turma de Pedagogia e 6 da turma de Letras/Português. Importa salientar, que as primeiras questões eram referentes a orientação sexual, estado civil e situação residencial dos sujeitos. Portanto, nesta primeira seção, os dados foram contabilizados juntos e o resultado segue exposto a seguir.

### 3.2.1 Mulheres e Homens

As primeiras informações apresentadas apontam para um fenômeno chamado feminização da docência, que ocorre principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, dito de outro modo, a quantidade de mulheres exercendo o magistério nessas séries tem ampliado-se.

Além disso, de acordo com os dados coletados, 81% dos alunos ouvidos são do sexo feminino, 19% do sexo masculino. O que não surpreende, afinal, o fato de as mulheres serem supremação nas escolas do Brasil não é algo apenas do tempo atual. Como aponta Gatti e Barreto (2009):

Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 159).

Esse processo de expansão feminina na educação se estende por vários campos e persiste até os dias atuais. Atualmente, as mulheres ocupam o maior percentual de vagas nas universidades, tanto nos cargos docentes como discentes. Como mencionado anteriormente, a presença delas se sobressai na docência, principalmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Esses dados confirmam o que autores como Almeida (1996) e Freire (1997) aludiam em seus trabalhos, acerca da presença feminina na educação. Destarte, a feminização na docência, ficou conhecida como um processo histórico que levou à supremação das mulheres como professoras do Ensino Infantil. Para compreendê-lo, é preciso considerar não só os paradigmas clássicos, mas a dimensão microestrutural e subjetiva, uma vez que o magistério, enquanto profissão majoritariamente feminina, apresenta especificidades que o diferencia das demais profissões, de acordo com Almeida (1996).

Nessa mesma seara, Freire (1997) alude que:

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 1997, p. 9).

Diante disso, é possível observar que tem uma razão por trás do fato da presença feminina, na profissão docente, ser mais efetiva nos primeiros níveis da educação básica. Isto porque a docência é confundida com a extensão da maternidade – a escola como a extensão do lar – e a professora vê sua identidade profissional trocada pelo papel da “tia”. Tal situação, não se justifica diante do trabalho e da importância dessas profissionais, independente da área laboral escolhida por elas.

### 3.2.2 Estado Civil e situação residencial

No que diz respeito ao estado civil dos entrevistados, foi constatado que 48% dos participantes são casados, 36% são solteiros e 16% se encontram em uma união estável, portanto a maioria divide a vida com um companheiro(a). Os dados também evidenciam que não existe uma grande diferença entre casados e solteiros, com um leve predomínio do grupo de casados representando 48%, e ainda existem aqueles que se encontram em união estável, que é um hábito comum nos lugares mais distantes, devido à falta de estabelecimentos que oficializem o casamento nesses locais.

No tocante à situação residencial dos sujeitos, foi observado que 68% moram com Esposa/marido/companheiro(a) – nesse grupo se incluem os que são casados e os que se encontram em união estável. Outros 24% moram com os pais e 8% moram sozinhos – esses últimos dados, dizem respeito aos alunos do curso de Pedagogia, cuja turma é formada, em sua maioria, por jovens, que ainda estão tentando se organizar no âmbito profissional e econômico. Diante disso, o casamento se torna uma opção pouco viável neste momento. Os dados seguem sistematizados na tabela abaixo.

Tabela 11 - Perfil Sociocultural dos Sujeitos

Características assinaladas	Porcentagem
Orientação sexual	Sexo feminino 81% Sexo Masculino 19%
Estado Civil	Casado 48% Solteiro 36%

	União Estável 16%
Situação residencial	Moram com a esposa / marido / companheiro 64% Moram com os pais 26 % Moram sozinhos 10%

Fonte: Pesquisador

Nota-se a predominância pelo casamento entre os alunos, o que é uma realidade de todo o país. Isto se confirma nos dados coletados pelo IBGE, no ano de 2018, onde houve 1.053.467 registros de casamentos civis, o que representa uma redução de 1,6% em relação ao ano anterior. Essa redução no número de casamentos deve-se a uma mudança na preferência dos casais. Segundo dados do IBGE, mais de 1/3 dos casais optou por viver uma união estável ao invés de um casamento civil, ou seja, 36,4% do total dos relacionamentos no Brasil são consensuais.

Essa preferência deve-se pela flexibilidade que essa união proporciona. Para um relacionamento ser considerado união estável, o casal não precisa obrigatoriamente morar na mesma casa, não precisa ter filhos, nem ter mais de dois anos de convívio. Basta tratar-se de uma relação contínua e duradoura com o objetivo de formar família, e os parceiros que decidem viver em união estável podem determinar como irão proceder com os seus bens, incluindo os que já possuem e os que vão adquirir no futuro.

### 3.2.3 Formação básica

As próximas perguntas visavam saber onde ocorreu a formação fundamental e média desses alunos e como eles avaliavam a formação que receberam. A tabela a seguir sistematiza essas informações.

Tabela 12 - Formação básica dos alunos da turma de Pedagogia do Parfor

Alternativa assinalada	Porcentagem
Formação em nível fundamental	Todo em escola da zona urbana 53% Todo em escola na zona rural 28% Parte na zona rural e parte na zona urbana 19%
Formação em nível médio	Todo em escola da zona urbana 69% Todo em escola na zona rural 22% Parte na zona rural e parte na zona urbana 9 %
O que pensam sobre a formação que receberam	Receberam uma boa formação 53 % Não receberam uma boa formação 47%

Fonte: Pesquisador

Os dados coletados apontam que a maioria dos sujeitos estudou todo o ensino fundamental na zona urbana, somando-se, assim, um total de 53%, outros 28% estudaram

em escola de zona rural, e 19% teve sua formação dividida entre a zona rural e zona urbana. No tocante ao ensino médio, foi constatado que 69% cursaram todo ele em escola da zona urbana e 22% cursou em escolas na zona rural. Houve, ainda, aqueles que dividiram a formação entre zona urbana e zona rural, totalizando 9%.

Assim, analisando os dados, é possível compreender porque a maioria concluiu o ensino médio na zona urbana, pois esse nível de ensino não era ofertado em alguns seringais. Diante disso, a solução era ir para a cidade mais próxima para cursar, denominado na época, o segundo grau.

Esse fato, de ter que se deslocar para a cidade, também denota a característica da feminilização, pois talvez os homens ficassem para ajudar os pais no trabalho e as mulheres poderiam ir para a casa de parentes para estudar. Essa possibilidade é vista, especificamente, em se tratando do Acre.

Hoje tais situações não são tão comuns quanto na época descrita acima, devido à expansão na oferta do ensino médio. Isto, em boa parte, se deve ao último Plano Nacional da Educação (PNE), que traz objetivos que visam garantir o acesso de todos à educação básica. Dentre eles estão: matricular todos os jovens de 15 a 17 anos na escola até 2016; garantir, até 2024, que 85% dos jovens de 15 a 17 anos estejam no Ensino Médio. Isso fez com que ocorresse uma expansão de escolas de ensino médio por todo o país, inclusive nessas comunidades rurais, diminuindo, assim, a necessidade de estudantes mudarem-se para os centros urbanos em busca de educação.

Segundo dados do observatório do PNE, há a finalidade de encontrar indicadores de monitoramento das 20 metas e 254 estratégias contidas no Plano, além de realizar análises e informações sobre políticas públicas educacionais. Ademais, no ano de 2018, publicou o progresso desses objetivos, da seguinte maneira:

Objetivo 01: matricular todos os jovens de 15 a 17 anos na escola até 2016 - Resultado parcial: 91,5% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola em 2018.  
Objetivo 2: Garantir, até 2024, que 85% dos jovens de 15 a 17 anos estejam no Ensino Médio - Resultado parcial: 68,7% dos jovens de 15 a 17 anos cursavam essa etapa em 2018 (MEC, 2018).

Como se percebe, essas metas contribuem para garantir que todos os alunos tenham acesso à educação básica na idade certa. Até 2018, obteve-se significativos avanços, mas ainda há muito a caminhar para as metas definidas serem atingidas.

No que tange à formação, 53% alegaram que receberam uma boa formação, já 47% disseram que não receberam uma formação satisfatória. Observa-se que 47% é um

número elevado, tendo em vista a quantidade de entrevistados (32) e esse foi o total de sujeitos que admitiu ter recebido uma educação insatisfatória. Isso evidencia a precariedade do ensino nesses locais, pois os próprios alunos têm consciência de que poderiam ter tido uma formação mais sólida.

A partir dessa realidade, surgiu a necessidade de investigar sobre o tema. Assim, ao analisar o censo Escolar de 2014, a fim de compreender melhor os motivos dessa insatisfação em relação à formação recebida durante o ensino médio e fazendo uma comparação entre a infraestrutura das escolas urbanas e rurais de todo o país, ficou visível a diferença. Isto porque, trata-se de duas realidades muito distintas, se for levado em consideração quesitos mínimos, como o saneamento básico. Nesse sentido, enquanto 70% as escolas da zona urbana contavam com esse serviço àquela época, apenas 5% das escolas rurais tinham acesso a ele. Atualmente, a partir das vivências nessas áreas rurais, nota-se que essa situação não se alterou muito e a precariedade, nesse âmbito, é uma realidade dessas instituições de ensino.

Essas diferenças evidenciam o enorme abismo que existiu e ainda existe entre escolas urbanas e rurais, enquanto as primeiras contam com infraestruturas que facilitam o processo de aprendizagem, como áreas de estudos, de esporte e lazer, as segundas não possuem sequer serviços de saneamento básico. Nesse cenário, torna-se quase impossível o professor executar um bom trabalho, mais difícil ainda, o aluno sair da escola com uma boa formação. Desse modo, justificam-se os 37% dos sujeitos da pesquisa que admitiram não ter recebido uma boa formação.

Portanto, mesmo o Parfor formando um grande número de professores leigos, ainda assim existem muitos docentes que necessitam de formação. No caso do Acre, inclusive, é possível verificar que ainda existem professores que possuem somente ensino médio atuando como docentes nas escolas, principalmente na zona rural.

### **3.2.4 Início da carreira**

Na sequência do questionário, foram incluídas algumas questões referentes ao início da carreira docente dos sujeitos da pesquisa. Os referidos questionamentos e os dados obtidos a partir deles seguem expostos na tabela abaixo.

Tabela 13 - Atuação Profissional dos sujeitos da pesquisa

<b>Características assinaladas</b>	<b>Porcentagem</b>
Com quantos anos depois de formado no ensino médio você começou a atuar como professor leigo?	0 a 2 anos depois de concluir o ensino médio - 19% De 3 a 5 anos depois de concluir o ensino médio - 28% Mais de 5 anos depois de concluir o ensino médio - 53%
Antes de trabalhar como professor leigo você exerceu alguma profissão?	Não - 75% Sim - 25%
Há quanto tempo você trabalha como professor leigo?	Há mais de 5 anos - 53% 3 a 5 anos - 28% 1 a 2 anos - 19%
A sua atuação como professor leigo foi em que tipo de escola?	Em escolas da zona rural - 75% Em escolas da zona urbana - 22% Em ambas - 3%
Em quais níveis de Ensino você atuou?	Primeiro segmento do ensino fundamental - 50% Ensino infantil - 31% EJA - 19%

Fonte: Pesquisador

Ao observar a tabela, fica evidenciado que, logo após terminarem o ensino médio, alguns dos professores iniciaram sua carreira na docência, como mostram os dados coletados: 19% deles iniciaram sua carreira na docência, um ou dois anos depois de concluírem essa etapa de ensino, 28% levaram de 3 a 5 anos para ingressarem, e 53% iniciaram somente depois de passados 5 anos ou mais.

Como é perceptível, alguns desses jovens iniciaram a carreira na docência muito cedo, ingressando na docência em até dois anos depois de concluírem o ensino médio, outros levaram um certo tempo, cerca de 5 anos ou mais. Além disso, todos iniciaram o magistério apenas com o ensino médio (lembrando que a maioria não considerou boa a formação que recebeu e, mesmo assim, assumiu a responsabilidade de conduzir salas de aulas). Isso acontece devido à escassez de docentes com ensino superior nesses locais e de profissionais para algumas áreas disciplinares. Diante desse cenário, a solução encontrada é colocar jovens, recém-formados, para atuarem como professores. Além disso, também são escassas as opções de emprego e, para não ficarem parados, agarram a primeira oportunidade de trabalho que aparece, estando eles preparados ou não.

Importa elucidar que isso não quer dizer que professores leigos não possam fazer um bom trabalho, se não tiverem uma formação para isso. Como aponta Tardif (2002), o aprendizado do trabalho no magistério não passa somente pela formação acadêmico-profissional na qual são oferecidos conhecimentos teóricos e ensinamentos técnicos para o exercício da docência.



A esses saberes o autor denominou de os saberes práticos (ou experienciais), são aqueles adquiridos a partir da experiência direta com o trabalho, ou seja, através das ações desenvolvidas em seu *locus* – a escola. Desse modo, a formação profissional do professor não começa somente na graduação, ela abrange todas as experiências e aprendizados que o indivíduo realizou antes de adquirir a formação específica para o exercício da docência, conforme alude Tardif (2002).

Ademais, quando questionados sobre há quanto tempo atuaram como “professores leigos”, observou-se que isso se deu por um longo período, pois 53% assinalaram que desempenharam a função docente há mais de 5 anos, outros 28% apresentaram uma experiência de 3 a 5 anos e 19% há menos de 2 anos.

Assim, aliado a tudo isso está a escassez de oportunidades em poder cursar uma graduação, pois o acesso a um curso de formação superior é mais difícil para esses sujeitos, além do fato de que muitos não conseguem passar no Enem. Destarte, mesmo que conseguissem seria difícil, uma vez que teriam que se deslocar para a cidade, fato que os levariam ao desemprego, haja vista que, devido às grandes distâncias e dificuldades de acesso, não seria possível conciliar trabalho e estudo. Ademais, seriam obrigados a deixar a família, o que não é uma decisão fácil. Então, na maioria dos casos, se não é oferecida uma oportunidade de ingresso no ensino superior, como a que o Parfor oferece, não resta outra opção, além daquela em que continuam na condição de professores leigos.

No que concerne ao local de atuação dos sujeitos deste estudo, ela se deu 75% em escolas de zona rural, 22% em escolas da zona urbana e 3% atuaram em ambas. Essa atuação se deu nos diversos segmentos da educação, 50% no primeiro segmento do ensino fundamental, 31% no ensino infantil e 19% na EJA.

Observando os números, é possível perceber que a maioria atuou e atua em escolas de zona rural. Isso ocorre devido ao Parfor atender, majoritariamente, docentes oriundos de comunidades rurais. Além disso, geralmente, os jovens, ao concluírem o ensino médio, mesmo que o tenham cursado na zona urbana, tendem a retornar para sua comunidade de origem, afinal, nela residem familiares e amigos.

Assim, é notório os desafios que esses profissionais enfrentaram ao longo desses anos em que atuaram como professor leigo, o quanto necessitavam de uma formação voltada para sua área, que ajudasse a melhorar sua prática e norteasse o caminho que deveriam seguir. Nesse sentido, a próxima seção do questionário mostrará justamente os efeitos do Parfor na vida dos alunos.

### 3.3 O PARFOR PELA ÓTICA DOS DISCENTES: EFEITOS NA VIDA E NA PRÁTICA DOS ALUNOS INICIANTE E EGRESSOS

As primeiras questões dessa seção do questionário objetivavam descobrir se, em algum momento durante o exercício da docência, o professor sentiu a necessidade de uma formação de nível superior e qual seria a natureza dessa formação.

Na primeira questão, 100% dos alunos admitiram que durante a sua prática eles sentiram necessidade de uma formação superior. Isso evidencia que, em algum momento, houve situações que fizeram o professor perceber a necessidade de se aperfeiçoar mais, que o conhecimento adquirido no ensino médio não era suficiente para executar sua prática na docência.

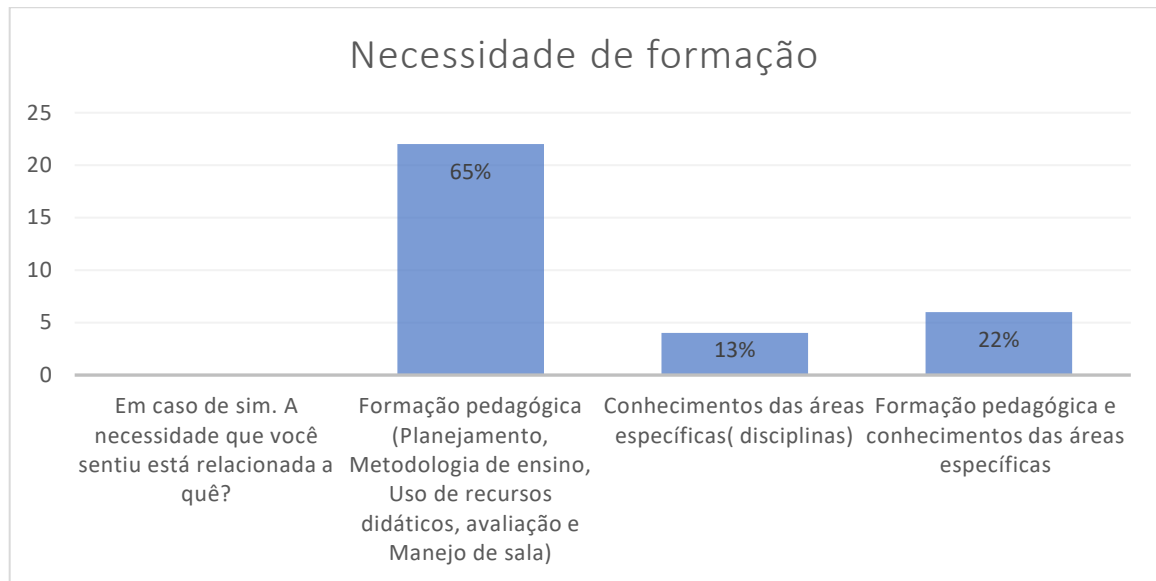
Isso pode ser observado na fala de uma aluna que, ao ser questionada se sentia a necessidade de formação, respondeu da seguinte forma:

*Durante as minhas aulas eu sentia que faltava algo nas minhas aulas, mas eu não sabia o que e nem como fazer para resolver, cobrava eles de toda forma, conversava com eles e mesmo assim nem todos se interessavam. Ai depois que eu comecei a estudar no Parfor eu comecei a apreender coisas novas, aprendi novas metodologias, aprendi a organizar ainda mais minhas aulas e aprendi a conquistar meus alunos, fazer com que participassem mais das aulas. (LISBELA)*

Tem um trecho dessa passagem que chama muito atenção, quando Lisbela afirma: “eu sentia que faltava algo nas minhas aulas, mas não sabia o que e nem como fazer para resolver”, representa a realidade de muitos professores, que exercem sua prática sem saber se estão fazendo da melhor forma, e os que percebem os equívocos, muitas vezes não sabem como fazer para melhorar. Isso evidencia a importância que tem um curso de formação de professores para esses profissionais.

Seguindo com o questionário, a próxima questão objetivava descobrir qual a natureza dessa necessidade, e 65% assinalou que necessitavam de formação pedagógica (planejamento, metodologia de ensino, uso de recursos didáticos, avaliação e manejo de sala), outros 13% apontaram a necessidade de uma formação que possibilitasse o acesso a conhecimentos das áreas específicas (disciplinas) e, por fim, 22% indicaram a necessidade de formação nas duas áreas, tanto pedagógica quanto de conhecimentos específicos. Os resultados estão expostos no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Necessidades de formação apontada pelos alunos



Fonte: Pesquisador

Como se percebe, as maiores dificuldades dos professores estavam relacionadas às questões pedagógicas, tanto que 65% admitiram isso, outros 22% admitiram sentir necessidade de formação em conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos.

Diante desses dados, se faz necessário refletir sobre o fato dessas duas áreas se constituírem em pontos fundamentais na formação profissional do docente. Segundo Garcia (1999), são conhecimentos diferentes, mas que se complementam. Além disso, para o autor, o conhecimento pedagógico é aquele “caracterizado pelo saber teórico e conceitual além dos esquemas práticos de ensino” (GARCIA, 1999, p.35). Os conhecimentos específicos, entretanto, são aqueles relacionados à disciplina ensinada pelo professor, constituído por elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da área.

Desse modo, é possível compreender que esses conhecimentos se complementam, pois são eles que constituem o saber profissional docente. Ademais, é importante que o docente tenha domínio desses saberes para ser um bom profissional. Esse domínio deve ser fruto de uma formação básica sólida, complementada com uma formação de nível superior. Esse seria o cenário ideal, mas a realidade é bem diferente, o que torna difícil exigir tais competências de um professor leigo, pois os conhecimentos que deveriam ter sido transmitidos a ele, durante a formação no ensino fundamental e médio, não aconteceu de forma proveitosa, gerando uma série de lacunas na sua formação, que precisam ser corrigidas no curso de graduação. Caso esse professor tivesse tido uma formação básica sólida essas lacunas seriam bem menores.

Todavia, é sabido que a educação básica é muito limitada, o que resulta em mais trabalho durante a graduação. Inclusive, alguns cursos de nível superior vêm oferecendo algumas ações de nivelamento dos alunos, de modo a sanar ou diminuir tais deficiências na formação básica de seus ingressantes.

### 3.3.1 Tentativas de ingressar no ensino superior

Percebida a necessidade de formação, buscou-se descobrir se eles haviam tentado cursar uma faculdade, ou se estavam cursando uma outra graduação e com que área ela está relacionada. Os dados coletados seguem na tabela abaixo.

Tabela 14 - Necessidade/fragilidades de formação percebida pelos alunos.

Características assinaladas	Porcentagem
Antes de ingressar no PARFOR você tentou outros meios de ingresso no ensino superior?	Tentou por meio do Enem/Sisu - 61% Vestibular em instituição privada - 21% Não tentaram - 18%
Você já cursou outro está cursando outro curso de nível superior?	Sim - 24% Não - 76%
Em caso de sim. Com qual área está relacionado?	Educação - 88% Outras áreas - 13 %

Fonte: Pesquisas

Como foi visto na seção anterior, os alunos tinham consciência de que o pouco que sabiam não era suficiente para dar conta dos desafios da sala de aula, tanto que 100% assumiram que, em algum momento, perceberam essa necessidade. Ademais, a maioria associou essa necessidade a conhecimentos pedagógicos. Certamente isso os levou a buscar formação por conta própria, tentando via Enem/Sisu e pelo vestibular em instituições privadas.

Com base nos dados tabela acima, observa-se que 61% desses estudantes buscaram ingressar, por meio do Enem/Sisu, no ensino superior, mas devido à dificuldade de entrar na universidade pública, acabaram não conseguindo. Esse fator evidencia as limitações do ensino fundamental e médio que estes alunos cursaram.

É consenso a dificuldade para ingressar em uma universidade pública, esse fato se constata nesses dados. Isso deve-se a diversos fatores, o primeiro é a dificuldade de passar no Enem – tendo em vista a quantidade de candidatos para poucas vagas. De acordo com balanço divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Enem de 2019 teve 5.095.308 inscritos. Essa foi a quantidade de

inscrições confirmadas, esse quantitativo foi inferior aos anos anteriores, isso reitera a dificuldade de ingressar na universidade. Diante disso, a solução é procurar outras instituições de educação superior e outros cursos que, muitas vezes, nem eram o que queriam. Justamente o que aconteceu com uma parcela significativa dos entrevistados, pois 21% deles tentaram ingressar por meio do vestibular de instituições privadas e outros 18% nem tentaram.

Dos estudantes que tentaram ingressar em uma instituição superior, 24% cursaram ou estão cursando uma outra graduação, além do Parfor. Desses 24%, 88% estão fazendo um curso relacionado à educação e 13% relacionado a outras áreas. O ponto positivo é que a maioria dos alunos, que procuram as instituições privadas, no caso os 88%, buscam por cursos que estão relacionados à educação, isso denota que existe uma vontade, por parte do professor, em se qualificar. Isto porque ele quer se aprofundar em sua área, não o faz, muitas vezes, porque não tem condições ou porque carece de oportunidade, pois a distribuição de vagas nas universidades brasileiras é muito desigual. Nessa perspectiva, elucida Gatti e Barreto (2009):

Considerando a distribuição desigual da oferta pública e privada de vagas nos cursos superiores de formação para a docência no interior de cada região, salta à vista a necessidade de adoção de uma estratégia de atuação articulada entre as diferentes instâncias que formam os professores e as que os admitem como docentes, a qual, dada a sua complexidade, não pode prescindir do poder central para ser levada a bom termo (GATTI; BARRETO, 2009, p. 37).

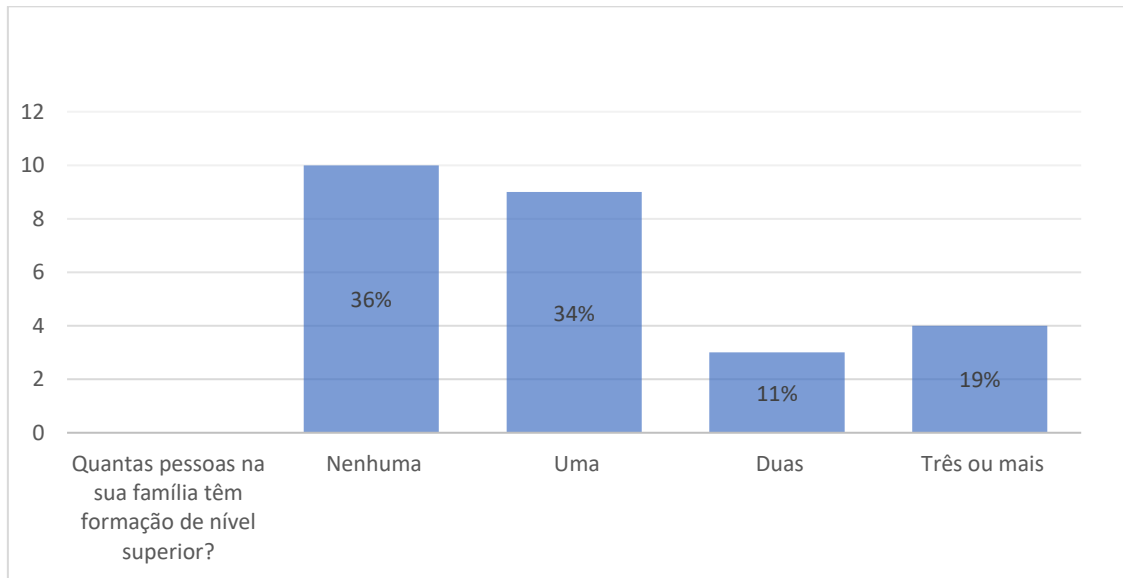
Diante disso, torna-se evidente a necessidade de se adotar estratégias que facilitem o acesso à educação superior, e não somente democratizar o acesso as vagas. É necessário fazer uma distribuição mais equilibrada dessas vagas no ensino superior, além de repensar a forma como elas são distribuídas, de modo que contemple as regiões que ficam mais distantes dos grandes núcleos urbanos – tendo em vista que nem todos os alunos podem se deslocar para os centros urbanos para estudar.

### **3.3.2 O significado de uma Formação Superior**

Prosseguindo com a análise dos dados, as próximas questões tinham como finalidade descobrir o significado de uma formação superior para esses alunos, o que representava estar matriculado em um curso de nível superior, no Parfor. Assim, a primeira questão visava descobrir se alguém em sua família tinha cursado alguma faculdade; em

resposta, 36% disseram que não – isso demonstrou que cada um deles era a primeira pessoa da família a cursar uma faculdade. Outros 34% responderam que têm uma pessoa formada em sua família; 11% têm duas pessoas formadas em sua família e 19% têm três ou mais pessoas formadas na família. O gráfico abaixo ilustra esses dados.

Gráfico 2 - Pessoas na Família com formação Superior



Fonte: Pesquisador

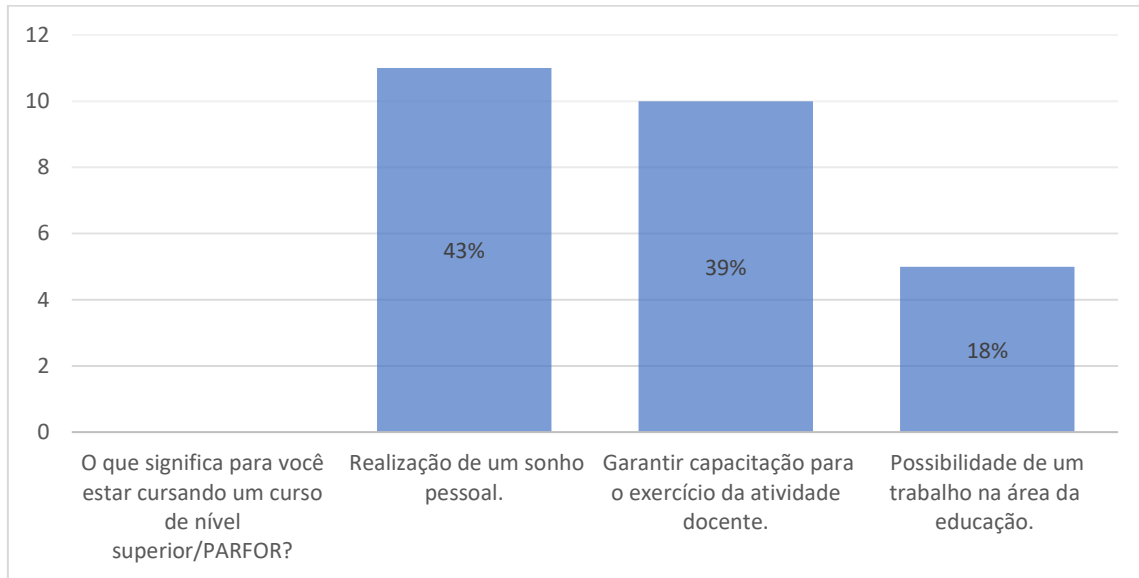
Diante disso, observa-se que a maioria dos alunos do Parfor é a primeira pessoa, na família, a cursar uma faculdade de nível superior. Para o estudante que integra esse grupo, isso implica em uma importância bem maior. Segundo Gatti e Barreto (2009), isso evidencia traços da bagagem cultural do aluno, tendo em vista que a maioria dos pais desses alunos não tiveram as mesmas oportunidades, dado que vivem em uma região onde as oportunidades de estudo sempre foram escassas.

A escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes. Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados esses aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 35).

Na tentativa de entender o tamanho dessa importância, a próxima pergunta do questionário foi realizada com esse intuito, pois havia a necessidade de saber o que

significa para ele estar cursando uma graduação/Parfor. Os resultados seguem no gráfico abaixo.

Gráfico 3 - O significado de fazer Parte do Parfor



Fonte: Pesquisador

Ao analisar os dados, fica evidenciado que 43% assinalaram que é a realização de um sonho, 39% assinalaram que significa garantir a capacitação para o exercício da atividade docente – o que é muito importante, pois mostra que têm consciência da necessidade de capacitação para o bom exercício do magistério – , 18% responderam que significa a possibilidade de um trabalho na área da educação.

Contudo, o que mais chama atenção são os 43% que afirmaram cursar uma faculdade que irá capacitá-los para a docência e que isso implica na realização de um sonho. Isso porque a profissão docente tem se tornado menos atrativa. Em um estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC, 2009), observou-se que cada vez menos os jovens querem ser professores. Faltava dimensionar com mais clareza a extensão do problema e esse estudo fez exatamente isso, ao ouvir 1.501 alunos de 3º ano do ensino médio, em 18 escolas públicas e privadas, coletou-se dados concretos e preocupantes: apenas 2% têm como primeira opção, no vestibular, graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula (Pedagogia ou outra licenciatura). De acordo com Gatti (2009), pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e supervisora do referido estudo, o índice de vagas ociosas nesses cursos é preocupante, chegam a atingir 55%, isso denota que, dos poucos que ingressam nos cursos, uma parte significativa não conclui a graduação.

Assim, nota-se que ser professor está longe de ser a primeira opção de profissão para os estudantes, isso porque é uma classe que há muito tempo tem sido desvalorizada, seja com baixos salários, seja com falta de autonomia. Como aponta Tardif (2002),

ainda hoje, na maioria dos países, embora os professores ocupem a posição mais importante entre os agentes escolares, embora o papel deles seja tão importante quanto o da comunidade científica, no que se refere ao aspecto sociocultural, eles se encontram, com muita frequência, em último lugar na longa sequência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder que regem a vida escolar. Em suma, seu poder, não somente na vida dos estabelecimentos escolares, mas na organização e no desenvolvimento de seu próprio trabalho, é realmente muito reduzido. Entretanto, se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão (TARDIF, 2002, p. 243)

Mesmo diante dos obstáculos que tornam a profissão docente menos atraente a cada dia, ainda existem aqueles que a escolheram e buscam ser bons profissionais, se aperfeiçoar, através de uma formação de qualidade. Além disso, para muitos é a realização de um sonho, que, em grande parte, tem se tornado possível devido ao Parfor. Trata-se, portanto, de um sonho que não é só deles, pois como já foi observado, muitos desses alunos são o primeiro membro na família a cursar o nível superior.



## 4 CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR PARA A PRÁTICA DOCENTE E A VIDA PESSOAL DOS ALUNOS

Esta seção visa apresentar os dados advindos do questionário que se destinava a captar as contribuições do curso, para a prática docente e para a vida dos participantes. Para melhor compreender a dimensão das influências, foi necessário fazer a análise de forma separada. Então, primeiro analisou-se os dados da turma de Pedagogia, seguindo a lógica de formação e, por fim, dos alunos da turma de Letras Português.

### 4.1 CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR NA PRÁTICA E NA VIDA PESSOAL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nessa parte, foram feitas duas perguntas objetivas para os alunos. A primeira era se o período cursado, até o momento, contribuiu para melhorar a prática docente e a segunda era se, em caso positivo, em qual aspecto essa melhoria estava relacionada. Em seguida, os alunos foram questionados sobre a influência do Parfor em sua vida pessoal e foi pedido, ainda, que relacionassem essa influência. Os resultados seguem expostos na tabela abaixo.

Tabela 15 - Mudanças percebidas pelos alunos

Percepções assinaladas	Porcentagem
O período cursado até o momento contribuiu para melhorar sua prática pedagógica?	Sim - 100% Não - 0%
Em caso positivo. Essa mudança está relacionada com?	Formação pedagógica (Planejamento, Metodologia de ensino, Uso de recursos didáticos, avaliação e Manejo de sala) - 66% Conhecimentos das áreas específicas (disciplinas) - 15% Formação pedagógica e conhecimentos das áreas específicas - 19%
O Parfor exerceu alguma influência na sua vida pessoal?	Sim - 100% Não - 0%
Em caso afirmativo. Quais foram essas influências?	Competências didático pedagógicas (Planejamento, Metodologia de ensino, Uso de recursos didáticos, avaliação e Manejo de sala) - 31% Profissional psicopedagógico (conhecimento e respeito às etapas de desenvolvimento e processos de aprendizagem das crianças) - 27% Ético-pessoal, na melhoria no trato com as pessoas - 42%

Fonte: Pesquisador

De acordo com a tabela, diante do primeiro questionamento, 100% dos alunos afirmaram que o curso ajudou a melhorar sua prática, afinal, essa é a obrigação primária de todo curso de formação de professores. Em seguida, ao responder ao “que essa mudança está relacionada?”, 66% disseram que ela está relacionada à formação pedagógica (planejamento, metodologia de ensino, uso de recursos didáticos, avaliação e manejo de sala). Outros 15% aos conhecimentos das áreas específicas (disciplinas). Por fim, 19% marcaram que a mudança em sua prática está relacionada tanto à formação pedagógica quanto aos conhecimentos das áreas específicas.

Como se percebe, o item mais assinalado está relacionado à formação pedagógica. Para Tardif (2002), os conhecimentos pedagógicos são saberes que direcionam a prática do professor na sala de aula, portanto, dominá-los é de suma importância.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2002, p. 37)

Assim, observa-se que ter conhecimentos sobre os saberes pedagógicos é o ponto de partida do trabalho docente, uma vez que são esses conhecimentos que direcionam a prática do professor em sala de aula e é importante conhecê-los, dominá-los e colocá-los em prática.

Cabe ressaltar que não é pretensão deste estudo declarar que o professor leigo não tem nenhum conhecimento pedagógico, tampouco afirmar que o curso de formação docente irá dar conta de construir todos esses conhecimentos para o exercício da docência. Como visto anteriormente, essa apropriação pedagógica é um processo contínuo, que se inicia assim que o aluno começa a estudar.

Entretanto, também não se pode isentar os cursos de graduação de sua responsabilidade em preparar o professor para desempenhar seu papel da melhor forma possível. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, coloca no cotidiano.

Dessa forma, a formação deve capacitar o docente para fazer modificações tanto na sua prática pedagógica, dando os conhecimentos teóricos capazes de enriquecer sua didática e, conseqüentemente, melhorar a forma de conduzir seu trabalho, quanto fornecer conhecimentos capazes de modificar a vida social do professor, modulando sua visão sobre o processo de educação, fazendo-o enxergar a extensão do ensino como uma prática social, capaz de mudar vidas por meio do conhecimento. Será que o curso tem feito isso?

A resposta a que se pode chegar é: sim, o curso tem influenciado a vida dos estudantes. Essa influência social se constatou na resposta dos alunos, ao serem questionados se o Parfor exerceu alguma influência na sua vida pessoal, dos quais 100% assinalaram que sim. Quando questionados sobre a natureza dessa mudança, 42% disseram que esta ocorreu na ética-pessoal e na melhoria no trato com as pessoas. Como aponta o depoimento de um aluno a seguir:

*Depois que entrei no curso eu passei a me sentir uma pessoa mais importante e mais responsável, passei a dar muito mais valor ao meu trabalho e eu mudei até a forma como eu conduzia minha vida, passei a estudar mais e me esforçar ainda mais para ser um professor melhor.*

Nesse trecho, nota-se de forma manifesta o poder da educação descrito por este aluno e defendido por Freire (1999). Esse é o ponto de confluência entre indivíduo, mundo e educação, a educação muda os indivíduos que, por sua vez, modificam o mundo.

Contudo, apenas a educação libertadora possibilitaria o sujeito conhecer a sociedade a que pertence, conhecer a si mesmo e, assim, libertar-se. Mas essa educação tem que ser uma educação comprometida com a elevação do sujeito, uma educação ética e responsável que apresente as contradições históricas de seu tempo, contribuindo com a conscientização e que tenha como pretensão colocar homens e mulheres em diálogo permanente, apontando, a partir dessa relação, uma perspectiva de sociedade que contemple as suas reais necessidades, assim alude Freire (1999).

Entrementes, outros 27% declararam que a mudança foi de natureza profissional psicopedagógica (conhecimento e respeito às etapas de desenvolvimento e processos de aprendizagem das crianças), remodelando, assim, seu olhar aos estágios de desenvolvimento das crianças – algo fundamental para o trabalho docente, pois ter conhecimento dos processos de aprendizagem permite ao professor formular sua prática, de modo que valorize o aluno, trazendo-o para o centro do processo.

[...] ensinar é criar a possibilidade para que os alunos, desenvolvendo sua curiosidade e tornando-a cada vez mais crítica, produzam o conhecimento em colaboração com os professores. Ao docente não cabe transmitir conhecimento. Somente cabe propor ao aluno elaborar os meios necessários para construir sua própria compreensão do processo de conhecer e do objeto estudado (FREIRE, 2018, p. 45).

Logo, adquirir conhecimento das competências inerentes a função é o primeiro passo para ser um bom profissional. Na educação, especificamente, ter conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem é fundamental para o professor, pois isso o ajudará a executar melhor seu trabalho, bem como, saberá qual processo será melhor assimilado pelo aluno.

Por fim, outros sujeitos da pesquisa, 31%, informaram que a mudança está relacionada às competências didático pedagógicas (planejamento, metodologia de ensino, uso de recursos didáticos, avaliação e manejo de sala), evidenciando, assim, que o curso cumpre a missão de preparar o professor didaticamente.

#### 4.2 CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR NA PRÁTICA E NA VIDA PESSOAL DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

Nessa parte do questionário, repetem-se as questões discutidas na subseção anterior, assim as mesmas perguntas feitas para os alunos da turma de Pedagogia foram feitas para os alunos do curso de Letras Português.

Desse modo, primeiramente foram questionados sobre as contribuições que o curso agregou a sua prática e em qual aspecto essa melhoria estava relacionada. Logo depois, foram questionados sobre as contribuições do Parfor em sua vida pessoal e que evidenciassem em que aspecto essa influência se deu. Os resultados seguem expostos na tabela abaixo.

Tabela 16 - Mudanças percebidas pelos alunos

Percepções assinaladas	Porcentagem
O período cursado até o momento contribuiu para melhorar sua prática pedagógica?	Sim - 100% Não - 0%
Em caso positivo, essa mudança está relacionada com?	Formação pedagógica (Planejamento, Metodologia de ensino, Uso de recursos didáticos, Avaliação e Manejo de sala). - 33% Conhecimentos das áreas específicas (disciplinas) - 50% Formação pedagógica e conhecimentos das áreas específicas. - 17%
O Parfor exerceu alguma influência na sua vida pessoal?	Sim - 100% Não - 0%

Em caso afirmativo, quais foram essas influências?	Competências didático pedagógicas (Planejamento, Metodologia de ensino, Uso de recursos didáticos, Avaliação e Manejo de sala) - 0% Profissional psicopedagógico (conhecimento e respeito às etapas de desenvolvimento e processos de aprendizagem das crianças) - 17% Ético-pessoal, na melhoria no trato com as pessoas. - 83%
--	--

Fonte: Pesquisador

Como se percebe ao analisar a tabela, 100% consideram que o curso trouxe contribuições para a prática docente dos professores. Em resposta a área à qual essa contribuição está relacionada, 33% relacionou à formação pedagógica. Outros 50%, maioria, relacionou a contribuição do curso aos conhecimentos das áreas específicas e 17% atribuiu as contribuições a ambas as áreas.

Esses dados coletados, com a turma de Letras Português, apresentam semelhanças e divergências em relação aos dados coletados na turma de Pedagogia. Ambos os grupos admitiram que os cursos contribuíram para melhorar sua prática, no caso 100%, mas os dados divergiram ao relacionarem às áreas de contribuição. Enquanto no curso de Pedagogia 69% atribuíram a contribuição em relação à Formação pedagógica (planejamento, metodologia de ensino, uso de recursos didáticos, avaliação e manejo de sala), no curso de Letras português, apenas 33% relacionou a contribuição com essa área. Outro ponto de divergência é que 50% dos alunos do curso de Letras Português relacionou a contribuição aos conhecimentos das áreas específicas (disciplinas), já em Pedagogia, apenas 15% dos alunos relacionou as contribuições com essa área.

Essa diferença evidencia o que Gatti e Barreto (2009) elucidam sobre o currículo das licenciaturas no Brasil.

[...] pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. A relação teoria-prática, como proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base formativa. Por fim, destaque-se o desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor do pretensão tratamento de fundamentos e teorizações. Note-se que a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor deve atuar (GATTI; BARRETO, 2009, p. 137).

Os autores tecem críticas aos cursos de licenciatura no Brasil, principalmente nas disciplinas específicas como: Matemática, História e Letras português, que são licenciaturas com maior ênfase nos conhecimentos específicos e deixam os aspectos pedagógicos em segundo plano, formando, assim, especialistas em suas áreas, mas com

poucas características de um educador. Assim, o curso de Pedagogia é o único que apresenta uma maior proximidade com um padrão de qualidade aceitável, mas ainda não se encontra nos moldes ideais, pois apresenta pouca articulação entre teoria e prática. Isso é perceptível através dos dados da pesquisa, pois a maioria dos alunos de Letras Português evidenciaram que o curso trouxe maiores contribuições nas áreas específicas e para os alunos de Pedagogia trouxe melhores contribuições nas áreas pedagógicas.

Acerca disso, Gatti (2009) ao fazer uma análise apontando as lacunas que existem nos cursos, alude que as licenciaturas no Brasil são precárias, pois a formação didática é mínima, a ênfase está mais na transmissão dos conteúdos e pouco nos métodos, principalmente nos cursos como Letras Português, Matemática e Física, o único curso que ainda dá mais espaço para a didática é o de Pedagogia e, mesmo assim, não é o suficiente.

Além das contribuições relacionadas à prática, os alunos da turma de Letras Português também foram questionados sobre as mudanças na vida pessoal. Diante de tal indagação, 100% admitiram que o curso exerceu influência na sua vida pessoal. Quando perguntados sobre a natureza dessa contribuição, a maioria, 83%, disse que a mudança ocorreu nas relações ético-pessoais e no trato com as pessoas. Os outros 17% relacionou a aspectos profissional psicopedagógico (conhecimento e respeito às etapas de desenvolvimento e processos de aprendizagem das crianças).

Diante disso, nota-se que o Parfor expande os horizontes de seus alunos, mudando não somente a sua vida profissional, como também a vida pessoal. Analisando os dados acima, fica clara essa influência, pois em ambas as opções foram unânimes ao afirmarem a existência de tais mudanças, tal fato é tão perceptível que, todos os sujeitos, incluindo os que estão cursando e os que finalizaram a sua formação, assinalaram as contribuições do programa.

Ao analisar os dados, torna-se evidente que o programa apresentou contribuições em mais de uma área, tendo em vista que são cursos diferentes. Além disso, como aponta Gatti e Barreto (2011), cada licenciatura apresenta suas características, o que se manifesta nos dados que foram apresentados, nos quais se percebe que, entre os pedagogos, a maior mudança está relacionada à prática pedagógica, pois o Parfor ofereceu conhecimentos que os ajudaram na realização do planejamento, bem como, na utilização dos recursos didáticos (as maiores dificuldades desses sujeitos). Entretanto, no curso de Letras Português, as contribuições estão mais relacionadas aos conhecimentos das disciplinas específicas. Em suma, são cursos diferentes, com características diferentes, mas que têm o mesmo resultado, qual seja: mudar vidas.

Ao final dessa subseção, foi feita uma pergunta discursiva para os alunos. Ao responderem, os discentes teriam que descrever sua impressão geral sobre o Parfor. O objetivo era entender o significado que o programa tinha para cada um. As respostas foram depoimentos emocionantes.

### 4.3 O SIGNIFICADO DO PARFOR NA VIDA DOS ALUNOS

Nessa subseção, há alguns relatos dos alunos, de ambos os cursos, os quais falam acerca do programa. O objetivo era levá-los a descrever, com suas palavras, o significado que o programa tem ou teve na sua vida. Assim, foram obtidos muitos depoimentos, mas ocorreu uma seleção daqueles que melhor conseguiram sintetizar os objetivos aqui pretendidos. Ei-los:

*O programa tem sido de fundamental importância para a minha vida, pois não é um sonho só meu, mas de toda a minha família. Está hoje na universidade é muito gratificante, pois venho de uma família humilde que sempre sonharam que os seus filhos fizessem uma faculdade e hoje graças ao programa estou realizando esse grande sonho (ROSA).*

*O parfor ajuda a realizar sonhos, leva uma formação Superior muito importante, que leva a todos os professores das comunidades mais longínquas que não tem como fazer uma graduação de forma regular conseguir uma formação superior e dessa forma aprimorar seus conhecimentos, melhorando assim sua prática pedagógica. (JASMIN)*

“Sonho” foi uma palavra muito vista nesta pesquisa, de tal modo que instigou a busca por autores que debatessem sobre essa temática e que permitissem entender o seu real significado. Na tese de doutorado de Rafael Rodriguez de Araújo (2017), intitulada *Entre sonhos e Realidades: A auto-ecoformação Interdisciplinar de Professores em Ciências da Natureza*, o autor investigou e buscou compreender, a partir da perspectiva dos estudantes do referido curso, os lugares e as oportunidades de formação interdisciplinar experienciadas pelos mesmos. Durante o percurso, em diálogo com outros autores, foi problematizando a realidade por meio de metáforas intituladas de sonhos.

Para o referido autor, sonho e realidade caminham lado a lado, um necessita do outro:

*Chegamos talvez ao ponto e ao momento de fazer dialogar com nossos mitos com as nossas dúvidas, nossas dúvidas com nossos mitos. Temos uma necessidade imperiosa da correção empírica/lógica/racional de todas as nossas atividades mentais, mas necessitamos também da cobertura imaginária/simbólica que ajuda a*

tecer a realidade e constrói os mitos: O pensamento racional necessita de seu duplo (RODRIGUEZ, 2017, p. 16)

Para Morin (2012), “sonho e realidade são diferentes e opostos, são dois mundos antagônicos e complementares pois se alimentam um do outro; mais ainda sempre há algo de um no outro”. Isso fica claro ao analisar a realidade, pois muito do que há aqui, já foi antes sonhado, muitas das conquistas de hoje já foram sonho um dia. “Da mesma forma que necessita de afetividade, a realidade necessita do imaginário para ganhar consistência” (MORIN, 2012, p. 32).

Figura 3 - Ensaio da colação de grau dos alunos do Parfor



Fonte: Representante dos alunos do Parfor de Marechal Thaumaturgo (2018)

“A realização de um sonho que não é só meu” foi assim que essa acadêmica descreveu o fato de estar em um curso de nível superior, ofertado pelo Parfor. E é assim que muitos outros descreveram, um sonho que se materializa em mudanças na prática e na vida desses professores.

Outras pessoas também evidenciam os reflexos do programa na vida e na prática pedagógica, conforme os relatos a seguir:

*O Parfor fez com que eu mudasse não só minha concepção enquanto educadora, mas como ser humano. Ao longo das disciplinas pude perceber o quanto é importante a educação infantil, não só porque é a primeira etapa da*



*educação básica, mas porque ela é a base, o alicerce para nossos alunos, e a partir dali é que cada indivíduo vai formar suas ideias, seus comportamentos, suas concepções de mundo e etc. Por isso e por vários outros motivos quero deixar meu obrigado ao Parfor. (MARGARIDA)*

*O parfor é um programa que transforma vidas, pois ele transformou a minha, veio para ampliar conhecimentos e abrir novos horizontes para mim, antes do parfor eu não tinha ideia do que era ser professor e o programa me mostrou isso, quando terminei minha vida toda mudou, eu era um professor formado, e todos me respeitavam ainda mais e eu também comecei a ver que eu tinha uma grande responsabilidade e que precisava ser um professor melhor e uma pessoa também (LÍRIO).*

Essas falas mostram que o programa tem esse caráter transformador, pois ao declarar que “o parfor fez com que eu mudasse não só minha concepção enquanto educador, mas como ser humano também”, esse aluno resumiu o objeto de estudo desta pesquisa. Nesse sentido, ele evidencia, ao longo de sua fala, que o Parfor enriqueceu sua prática, fornecendo-lhe conhecimentos que contribuiram para a sua formação e refletiram também na sua vida pessoal. Na sequência, o outro sujeito afirma que o Parfor transforma vidas, pois, no caso dele, mudou sua concepção como docente e como cidadão.

Diante desses depoimentos, é possível constatar alguns efeitos da educação na vida das pessoas, pois as capacita teoricamente, com conhecimentos científicos, necessários ao exercício da profissão e, além disso, as prepara para vida. Assim, a educação mostra-se fundamental para esses profissionais, uma vez que a prática docente deles é carregada de muitos fatores que a caracterizam. Nesse sentido, Nóvoa (2002) chama a atenção para a importância de formar professores para o trabalho e para a vida, pois sua prática é carregada de fatores que exercem grande influência na atividade docente e os professores devem ser formados pensando na relação social com a comunidade. Segundo o autor:

*a atividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes preferiram não se envolver..., mas sabem que tal distanciamento seria negação do seu próprio trabalho. Que ninguém tenha ilusões. Ao alargarmos o espaço da escola, para nele incluirmos um conjunto de outros “parceiros” estamos inevitavelmente a tornar ainda mais difícil este processo. Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades locais. (NÓVOA, 2002, p. 20)*

Nessa mesma linha, Paulo Freire (1999) mostrou que a educação é um ato humanizador, pois transforma os sujeitos envolvidos nesse processo educativo. Assim, torna-se um ato de desafiar e ser desafiado, por meio do qual o indivíduo vai recriando sua participação nos acontecimentos sociais, passa a se ver como ser ativo, que interfere

diretamente na construção de sua realidade. Essa reflexão, possibilita às pessoas interferir e transformar seu mundo, possibilita que homens e mulheres assumam o papel de sujeitos na relação do desvelamento da consciência-mundo e, assim, desnudar a realidade (FREIRE, 1999).

Outrora, Freire (1999) havia percebido o poder que a educação tem de modificar a vida das pessoas, tornando-as conscientes de sua importância na sociedade, mostrando que é apenas através do conhecimento que o homem se faz sujeito. Ademais, essa mudança reflete tanto na prática, modificando o processo de ensino, quanto na vida pessoal, melhorando a relação entre os indivíduos, como se percebe no programa no que tange à vida dos alunos.

Continuando com os depoimentos, segue o da aluna que descreve o Parfor da seguinte forma:

*O programa Parfor me abriu portas, tanto pessoal, realizando um dos meus maiores sonhos, quanto profissional, dando-me a oportunidade de capacitação para o exercício da minha prática docente, possibilidade de um trabalho melhor na educação e ser valorizada no mercado de trabalho. Afinal, está se graduando na Ufac é sonho de muitos e privilégios de poucos. Posso dizer que sou privilegiada neste quesito. O programa me fez refletir sobre minha prática, antes e no decorrer do curso, e vi que não fazia ideia do que era ser professora. Hoje tenho uma ideia mais ou menos do que seja ser um docente, e espero ao término do curso poder compreender de fato o verdadeiro significado do que é ser professora, para então dar o melhor aos meus alunos. (ORQUÍDEA)*

Primeiro, a discente diz que estar em um curso superior na Ufac, uma universidade pública Federal, é um privilégio para poucos, e se sente privilegiada. Em seguida, ela declara que o programa a fez refletir sobre sua prática, levando-a a entender, mesmo que ainda de forma confusa, o que é a docência e que espera, ao final do curso, desenvolver essa visão para então dar o seu melhor para os alunos. Esse trecho é muito rico, pois mostra o efeito gradativo do programa na prática docente do sujeito. Este que, ao seguir adquirindo os conhecimentos no programa, percebe que cometia algumas falhas em sua prática.

Destarte, esse depoimento instiga algumas questões, por exemplo: por que essa aluna considera um privilégio o fato de estar cursando uma faculdade? E, além disso, porque é “para poucos”?

A resposta para tais questionamentos é bem mais complicada do que se imagina e é difícil dar uma resposta definitiva, afinal muitos fatores exercem influência direta na concepção das pessoas, conforme abordado no decorrer desta pesquisa. Além disso, o fato de a aluna se sentir privilegiada mostra o triste cenário que é a educação brasileira, visto

que, no contexto social dela, ingressar em uma universidade é algo raro, incomum ao ponto de ela sentir isso como se fosse um privilégio, algo longe de sua realidade, que a torna privilegiada. Contudo, não deveria ser assim, haja vista que educação é um direito de todos, conforme versa a Constituição Federativa do Brasil (1988).

Ao mesmo tempo em que há essa crítica social, entende-se as razões por trás da fala dessa aluna, pois não é um erro se sentir privilegiado, o erro estaria se quisesse que esse privilégio se restringisse apenas a um seletivo grupo, o que não é o caso. No cenário ideal, todos deveriam ter as mesmas oportunidades, todavia a realidade tende a ser decepcionante, haja vista que se vive em sociedade desigual, onde, infelizmente, as oportunidades não chegam a todos os brasileiros.

Nesse ínterim, ao analisar o papel que a escola desempenha na sociedade, a partir de um panorama geral, percebe-se que a escola é a instituição mais importante de qualquer sociedade moderna, isto porque ela é a responsável por formar pessoas para a vida, tornando-se, assim, um espaço social privilegiado, onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados. Dessa forma, assume papel relevante na consolidação de determinados traços sociais. Ademais, ela é o principal laboratório de produção de conhecimentos científicos, conhecimentos esses considerados como verdades, desse modo, fazer parte desse ambiente é, sim, motivo para se sentir privilegiado. Para Giroux e Simon (1995),

[...] as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia. (GIROUX; SIMON, 1995, p. 95)

Como esses autores apontam, a escola tem uma grande importância como instituição formadora e condutora da sociedade, pois a educação que é fornecida a uma comunidade, revela que tipo de sociedade se quer formar, pois querendo ou não, a escola é produto e produtora das relações sociais. Esse trecho responde a uma parte do depoimento da aluna “desenvolver uma ideia, mesmo que confusa, do que é a docência”. A docência é isso, é executar os ideais da educação, mas a pergunta que deve ser feita é: a que tipo de educação o docente está servindo, se é uma com finalidades emancipatórias, que liberta, ou uma que serve aos interesses da classe dominante, que prende o aluno na condição de alienado?

De acordo com Paro (2001),

não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas, uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. [...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica (PARO, 2001, p. 10)

Assim, o mínimo que se espera de um bom professor é que saiba o que está fazendo, a que propósitos está servindo, somente assim ele terá dimensão da importância de sua prática.

Nos últimos depoimentos escolhidos, entre os temas abordados, são apresentados os desafios que esses alunos enfrentam na busca da realização desse sonho.

*No primeiro momento pensei muito em desistir, com a pressão, o cansaço, a falta de recursos, mas com apoio da família (Mãe) eu estou me sustentando para que no fim da trajetória acadêmica eu possa vencer. O Parfor sempre foi e será sempre uma benção para aqueles que lutam e querem uma formação adequada e de qualidade. Apesar da pressão, do cansaço e da rotina o Parfor foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida, pois fazer uma faculdade na Ufac era um sonho cada vez mais distante e graças ao Parfor ele está se tornando realidade. (TULIPA)*

Figura 4 - Alunos do Parfor em Marechal Thaumaturgo.



Fonte: Representante dos alunos do Parfor de Marechal Thaumaturgo

Conforme exposto pela discente, a rotina de estudos é muito exaustiva e, muitas vezes, esses estudantes não têm tempo para descanso, as refeições, algumas vezes, são feitas no ambiente de estudo para otimizarem tempo. O depoimento a seguir reitera essas dificuldades:

*Quando entrei no parfor eu sabia que não seria fácil pois as aulas eram puxadas e ainda tinha as despesas, muitas vezes eu pensei em desistir, pois não estava dando conta, ia para as aulas cansado e não prestava atenção nas aulas, mas meus colegas não me deixaram desistir e hoje graças a eles e ao programa eu consegui realizar esse sonho de me formar, depois de muita luta eu consegui vencer. (GIRASSOL)*

Alguns depoimentos que remetem aos desafios enfrentados por esses alunos, fazem perceber que embora o Parfor seja desafiante, também é união e vitória. Como foi colocado, a rotina é desgastante, a pressão é grande e o cansaço cobra alto, principalmente para esses alunos que trabalham o ano inteiro e nas férias estudam de segunda a sábado. Ademais, quando Tulipa se refere à falta de recursos, ela está se referindo ao fato de, durante os três primeiros meses do ano, a maioria desses alunos/professores, que trabalham com contrato provisório, ficar sem salário. E é justamente nesse período que eles cursam as disciplinas. Portanto, é necessário ter muita força de vontade e determinação para não desistir. Além disso, quando Girassol declara “meus colegas não me deixaram desistir”, isso mostra a união existente entre esses alunos, pois sabem que estão ali pelo mesmo motivo e, no momento em que as forças desvanecem, o outro está lá para ajudá-lo.

Figura 5 - Alunos do Parfor de Cruzeiro do Sul



Fonte: Representante dos alunos do Parfor de Cruzeiro do Sul (2020).

Importa salientar que são grandes os desafios que todo universitário enfrenta ao longo de sua formação e no Parfor não poderia ser diferente. Como foi relatado, para buscarem essa formação eles enfrentam muitas adversidades. Silva (2016), no artigo intitulado *O programa Parfor no contexto do ensino superior: tecendo realidades, desafios e perspectivas*, analisa os desafios enfrentados pelos alunos no interior do estado do Pará.

Dentre as inúmeras críticas dos alunos dos diferentes cursos em relação ao programa, ganha relevo a falta de apoio por parte das escolas para dispensa ou remanejamento das aulas, a fim de poderem cursar a Segunda Licenciatura na forma presencial (principalmente nas sextas-feiras). A falta de subsídio financeiro por parte do Estado para deslocamento, auxílio alimentação e hospedagem dos alunos, também foi unânime. A saída encontrada pela coordenação dos cursos foi concentrar as aulas nas sextas-feiras e aos sábados, ou mesmo nos dias de semana. Vale ressaltar que estas duas dificuldades foram justificadas pelos parforistas desistentes, como causas principais do abandono do curso [...] no curso de Primeira Licenciatura em pedagogia, os alunos manifestaram que têm pouco tempo para leituras das disciplinas. Muitos têm dificuldade de transporte para chegar até a Universidade, pois residem em municípios que ficam a 30, 40 quilômetros (SILVA, 2016, p. 489).

Esses são alguns dos desafios que esses alunos enfrentam para buscar essa formação, desafios estes que, muitas vezes, os levam a desistir desse sonho. Todavia, não se deve esquecer que eles fazem parte de uma classe de trabalhadores que trava batalhas desde o surgimento dessa profissão e que, até a atualidade, não atua nas condições ideais.

Segundo dados obtidos por Gatti e Barreto (2009), no cômputo geral das ocupações no mercado de trabalho brasileiro, em 2006, 8,4% do total de empregos eram destinados a professores, o que colocava a profissão em terceiro lugar, perdendo apenas para os escriturários e os trabalhadores da área de serviços. Assim, nota-se que mesmo sendo a terceira maior classe de profissionais, os docentes não recebem a devida valorização.

Diante do exposto até aqui e conforme afirmações feitas ao longo deste estudo, depreende-se que ser professor não é fácil, estudos como de Gatti e Barreto (2009) evidenciam um panorama de enorme precariedade e escassez de profissionais em diversas áreas, principalmente nas disciplinas específicas, o que leva a contratar professores sem a devida habilitação. Essa precariedade deve-se à pouca atratividade pela carreira docente, tendo em vista que ela exige um grande investimento de tempo e dedicação para superar os desafios e pouco retorno.

Figura 6 - Parforista em seu local de trabalho.



Fonte: Representante dos alunos do Parfor de Marechal Thaumaturgo (2018)

A imagem fala por si. O profissional da educação enfrenta, ao longo de sua carreira, diversos desafios que desvalorizam a profissão, o principal deles é a baixa remuneração que origina o excesso de jornada de trabalho, pois há professores que precisam de um reforço nas finanças e ampliam suas cargas horárias, dando muito mais aulas do que o indicado e acaba prejudicando suas atuações.

Conforme elucida Ibernón (2009), “a um professor ou professora mal remunerado e em condições de miséria não é possível exigir tarefas de muita inovação e mudança” (IBERNON, 2009, p. 10). Desse modo, essa situação, além de prejudicar o desempenho em sala de aula, pode, inclusive, gerar problemas de saúde oriundos do estresse diário, o que também impede o docente de dedicar tempo para outras atividades, como as de lazer – necessárias para o bem-estar humano.

Outros desafios estão voltados, exclusivamente, para a prática pedagógica, como: o excesso de alunos por turmas; falta de apoio e material pedagógicos; carência de formação em serviço; currículos, métodos e estrutura física inadequados. Esses são alguns dos principais motivos que, a cada dia, tornam a profissão cada dia menos atraente.

Nessa perspectiva, Gatti (2010), tomando como base o levantamento do censo escolar 2007, explicita, em números, a diminuição de formandos em licenciaturas no país. Segundo os dados, de 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formandos em

licenciatura, a situação piora em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Além disso, o estudo evidencia que disciplinas como Matemática, Química e Física são as que mais necessitam de profissionais (GATTI, 2010).

Portanto, o panorama geral da profissão docente no Brasil não é nada atraente, pois apresenta desafios que desestimulam seus profissionais a gostarem da área. Esse cenário se torna pior quando olha-se para o contexto local, no caso do Parfor, que tem todas as suas especificidades, além desses problemas que atingem toda uma categoria, ainda tem os problemas locais – enfrentados durante todo ano letivo e após, quando vão em busca de formação. Como mostra o depoimento da discente Tulipa, é uma rotina muito exaustiva, que causa um esgotamento tanto físico quanto mental, uma vez que eles não contam com férias para descanso, e é sabido que a docência por ter um ritmo que demanda muito do professor, pode levar à exaustão.

No entanto, para os sujeitos desta pesquisa, essa dura realidade não os impede de continuarem estudando, tendo em vista que o índice de desistência no programa não é alto e o rendimento dos alunos corresponde às expectativas do programa. Nesse sentido, Silva (2016) aduz que:

os cursistas são assíduos nas aulas (mesmo encontrando dificuldades para remanejamento de aulas, locomoção e hospedagem), cumprindo com as atividades propostas, e demonstram preocupação em aproveitar as experiências fornecidas pelo curso no que diz respeito não somente ao conteúdo específico das disciplinas como também à dimensão pedagógica, transferindo-as para suas práticas docentes nas escolas em que atuam (SILVA, 2016, p. 490).

Apesar dos desafios, os discentes do programa se dedicam ao extremo para aproveitarem, ao máximo, os conhecimentos adquiridos durante as aulas, pois sabem da importância que tem o programa para suas práticas e vidas. Por isso, mesmo enfrentando tantos obstáculos que exercem influência direta no processo de formação, no qual estão inseridos, ainda assim, conseguem chegar ao final, sendo, portanto, vitoriosos.

Aproximando-se do fim do questionário, as últimas perguntas foram voltadas para a identificação dos alunos com o curso, buscando entender o que os levaram a fazer essa escolha, como se deu a identificação e quais as expectativas deles quanto à formação que estão recebendo. Para não comprometer a análise dos dados, foi feita a separação por curso, então, primeiro foram analisados os dados dos discentes da turma de Pedagogia e, logo após, os da turma de Letras Portugêses.



#### 4.4 IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM O CURSO DE PEDAGOGIA

Esta subseção, apresenta os dados das últimas perguntas feitas aos discentes. Estes tinham que responder a questões cujas respostas evidenciassem os motivos que os levaram a fazer o curso, então, foi elaborada questões como: “o curso escolhido era a primeira opção de curso?”; “como professor, você acha importante ter uma formação pedagógica?”; “se tivesse a oportunidade de cursar uma outra licenciatura, qual faria?” O quadro abaixo mostra as questões e os resultados obtidos.

Tabela 17 - Identificação dos alunos com o curso de Pedagogia

Percepções assinaladas	Porcentagem
O curso de Pedagogia era sua primeira opção de curso?	Sim - 58% Não - 42%
Como professor, você acha importante ter uma formação pedagógica?	Sim - 100% Não - 0%
Se tivesse a oportunidade de cursar uma outra licenciatura, qual faria?	História - 31% Português - 23% Outra - 46%
Quais dos motivos abaixo melhor definem o motivo pelo qual escolheu o curso de Pedagogia?	Uma decisão minha, pois sempre sonhei em fazer o curso - 59% Fui influenciado pela família - 19% Outro motivo - 22%
Caso queira seguir na carreira do magistério, em qual área pretende atuar?	Exercer o magistério na educação básica - 35% Exercer o magistério na educação superior - 4% Coordenador pedagógico - 38% Diretor de escola - 23%
Você acha que o Curso de Pedagogia lhe oferecerá uma boa formação para o mercado de trabalho?	Sim - 100% Não - 0%

Fonte: Pesquisador

No que tange à primeira pergunta, “o curso de pedagogia era a primeira opção de curso?”, as respostas apontaram um equilíbrio entre os sujeitos que tinham Pedagogia como primeira opção (58%) e os que não a tinham como sua primeira opção de curso (42%). Mas, 100% dos entrevistados declararam que, como professores, acham importante ter uma formação pedagógica.

Quando perguntados se caso tivessem a oportunidade de cursar outra licenciatura, qual fariam? 31% disseram que fariam História, 23% cursariam Letras Português e 46% escolheriam outra. Como se percebe, é bastante significativa a quantidade de discentes (46%) que afirmou fazer outro curso, que não fosse para atuar como professor, caso tivesse oportunidade. Esse último dado surpreende, pois quase metade dos entrevistados afirmaram que caso tivessem oportunidade fariam outro curso, para atuar em uma área diferente da educação. Esse dado

reforça a triste realidade que é a desvalorização do magistério, e conseqüentemente, a pouca atratividade que se tem pela profissão.

Dando seqüência ao questionário, a pergunta seguinte era referente aos motivos que levaram os discentes entrevistados à escolha do curso de Pedagogia. Desses alunos, 59% responderam que essa foi uma decisão sua, pois sempre sonharam em fazer esse curso. Isso é um dado difícil de achar, pois vai contra pesquisas e apontamentos feitos por autores como Gatti (2010) e estudos encomendados pelo Ministério da Educação (MEC), que evidenciam a pouca atratividade pelos cursos de licenciatura.

Ademais, segundo um levantamento realizado pelo MEC, em 2018, que tem como base dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas 2% dos estudantes que saem do ensino médio escolhem a docência, e a cada 100 jovens que ingressam em licenciaturas ou cursos de Pedagogia, somente 51 concluem as graduações. Além disso, o levantamento identificou que entre esses alunos, que terminam os cursos, apenas 27 demonstram interesse em seguir na profissão de educador.

De fato, a profissão docente não encanta. Contudo, o fato de 59% ter optado pelo curso deve-se a fatores típicos do contexto onde essas pessoas moram. Como já mencionado, trata-se de uma região mais afastada, onde as oportunidades de trabalhos são escassas, então as pessoas acabam abraçando a oportunidade que aparece, dadas as poucas possibilidades de emprego. Entrementes, outros alunos, 19% afirmaram que foram influenciados pela família a escolher o curso e outros 22% escolheram o curso por outros motivos.

Ao serem questionados se no caso de quererem seguir no magistério, em qual área pretendiam atuar, as respostas foram diversas, 35% disseram que pretendem exercer o magistério na educação básica, 4% sonham em exercer o magistério na educação superior, 38% querem ser coordenadores pedagógicos e 23% querem ser diretores de escola.

Outro fator importante observado, foi que 100% dos alunos concordam que o curso de Pedagogia oferece uma boa formação para o mercado de trabalho. Isso acontece porque, dentre as licenciaturas ofertadas pelos programas de formação, a pedagogia é a que tem maior ênfase nos processos de alfabetização, assim melhor preparar os profissionais para atuarem na educação básica, que por sua vez é a área que mais emprega professores. Além do mais, como a maioria dos docentes da zona rural trabalham em escolas que atendem alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, muitos desses profissionais da educação necessitaram fazer Pedagogia para ter uma maior possibilidade de garantir uma vaga de emprego, de modo a adquirir uma formação adequada para atender esses estudantes dos anos iniciais. Isso resulta em uma maior procura pelo curso. Por isso, entre as licenciaturas ela é a mais procurada, seguida pela

Educação Física, Matemática e História. Letras Português aparece somente na sexta colocação, de acordo com dados do MEC (2018).

Mas por que essa maior preferência por pedagogia? Certamente não deve ser porque é a licenciatura que melhor prepara o professor para dar aula. E, de fato, não é, como aponta Libâneo (2001), essa não seria a única competência do curso.

A ideia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores, a meu ver, é muito simplista e reducionista, é, digamos, uma ideia de senso comum. A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Dessa forma, a Pedagogia se estende para além da prática de sala de aula, é mais completa, mais abrangente, oferece uma formação com maior extensão. Nesse sentido, Libâneo (2001) define-a da seguinte forma:

Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas (LIBÂNEO, 2001, p. 6)

Com base no exposto, é possível entender o porquê de 100% dos alunos considerarem que o curso de Pedagogia oferece uma boa qualificação para o mercado de trabalho e porque é a licenciatura mais procurada pelos estudantes. Isso se comprova pela completude do curso, pois não é apenas um curso que ensina o professor a trabalhar com criança, ou melhorar suas práticas escolares. Como o autor define, é um conjunto de outras práticas que exercerão influência tanto na atividade profissional, quanto na atividade humana. Diante disso, como 35% dos alunos desse curso do Parfor pretendem exercer o magistério na educação básica, outros 4% sonham em exercer o magistério na educação superior e 38% querem ser coordenadores pedagógicos, é possível concluir que estão no curso certo, pois a pedagogia prepara o profissional para atuar nesses segmentos acima descritos.

## 4.5 IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM O CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS

Tabela 17 - Identificação dos alunos com o curso de Letras/Português

Percepções assinaladas	Porcentagem
O curso de Letras Português era sua primeira opção de curso?	Sim - 83% Não - 17%
Como professor, você acha que o curso é importante para sua profissão?	Sim - 100% Não - 0%
Se tivesse a oportunidade de cursar uma outra licenciatura, qual faria?	História - 17% Pedagogia - 50% Outra - 33%
Quais dos motivos abaixo melhor define o motivo pelo qual você escolheu o curso de Letras/Português?	Uma decisão minha, pois sempre sonhei em fazer o curso - 67% Não tive oportunidade de cursar outra licenciatura - 33%
Caso queira seguir na carreira do magistério, em qual área pretende atuar?	Exercer o magistério na educação básica - 50% Exercer o magistério na educação superior - 17% Diretor de escola - 33%
Você acha que o curso lhe ofereceu uma boa formação para o mercado de trabalho?	Sim - 100% Não - 0%

Fonte: Pesquisador

As questões seguiram a mesma lógica das que foram feitas aos discentes do curso de Pedagogia, lançadas com objetivo de descobrir a afinidade do aluno com o curso. Assim, diante da primeira pergunta “o curso de Letras/Português era a sua primeira opção de curso?”, 83% responderam que sim e 17% não, portanto, a maioria tinha o curso como primeira opção. Mas, 100% dos entrevistados admitiram que o curso é muito importante para o exercício da profissão docente, bem como, elegeram a relevância do acesso ao nível superior.

Para a terceira questão, “se tivesse a oportunidade de cursar uma outra licenciatura, qual faria?”, Pedagogia foi a primeira escolha dos alunos, somando um total de 50%, justificando, assim, o motivo pelo qual a Pedagogia lidera a preferência entre os cursos que formam professores, uma vez que prepara o docente para atuar em várias instâncias do ensino, oferecendo uma formação teórica, científica e técnica, necessária para o desempenho da atividade docente. Pois, como aponta Libâneo (2001),

o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2001, p. 11).

Seguindo com os dados, 37% assinalaram que escolheriam outro curso, História ficou com 17% da preferência dos alunos. Como se percebe, pedagogia é a segunda opção de curso da maioria dos estudantes, isso mostra que muitos professores consideram de extrema importância se aprofundar nos conhecimentos pedagógicos.

Dando sequência, ao serem questionados sobre as razões que fizeram escolher o curso, 67% declaram que se trata de uma decisão sua, pois sempre sonharam em fazer esse curso e 33% alunos escolheram por não ter outra opção.

Entretanto, segundo dados obtidos pela Secretaria de Educação Estadual, no ano de 2013, data que se iniciou as aulas da turma de Letras Português, foi o ano em que mais se ofertou vagas no Parfor para o município de Cruzeiro do Sul. Além disso, no referido ano, foram abertas 05 turmas de Pedagogia, uma turma de Ciências Biológicas e uma turma de Geografia, portanto, os alunos tinham opções para cursar outra licenciatura no programa.

Então, o que levaria um aluno a ingressar em um curso com o qual não se identifica? A resposta está contida no resultado da próxima pergunta, pois quando perguntados se acreditavam que o curso oferece uma boa formação para o mercado de trabalho, 100% disse que sim, evidenciando que o curso é uma oportunidade de qualificação profissional, permitindo a eles progredirem na carreira, pois como mostram os dados, 30% querem ser diretores de escola, e 17% querem exercer o magistério na Educação Superior. A graduação, portanto, era o primeiro passo, e ele foi dado por esses alunos, tanto que 100% se sentem preparados para atuar como professor, afirmando, assim, que o curso cumpriu o objetivo de preparar o docente para exercer sua prática.

#### 4.6 EFEITOS DO PARFOR NA PRÁTICA E NA VIDA DOS ALUNOS: UM PANORAMA GERAL

Finalizado o questionário, foram deixadas questões consideradas muito importantes para esta pesquisa, pois, através delas, foi possível acompanhar o progresso dos alunos. Além disso, são perguntas que permitiram perceber as contribuições do curso ao longo do processo formativo, e enxergar como a percepção do professor, sobre sua prática, alterou-se ao longo da formação. Essas questões foram feitas para ambos os cursos e as informações obtidas foram analisadas juntas. Desse modo, os dados que serão expostos a seguir são resultados do curso de Pedagogia e de Letras Português.

Tabela 18 - Autoavaliação dos alunos com os cursos

Percepções assinaladas	Porcentagem
Como você avalia sua atuação como professor antes de ingressar no curso?	Ruim - 35% Regular - 48% Boa - 17%
Como você avalia sua atuação hoje?	Ruim - 0% Regular - 28% Boa - 72%
Hoje você se sente preparado (a) para atuar como professor em sua área?	Sim - 100% Não
Você acha que o curso contribuiu para melhorar sua prática em sala de aula?	Não contribuiu Pouco contribuiu Contribuiu muito 100%

Fonte: Pesquisador

A partir da primeira questão, “como você avalia sua atuação como professor antes de ingressar no curso”, buscou-se saber qual era a percepção do professor sobre sua prática antes de ingressar no curso. O resultado segue exposto no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Autoavaliação da sua atuação antes de ingressar no Parfor



Fonte: Pesquisador

É possível perceber, ao observar o gráfico, que 35% admitiram que sua atuação como professor era ruim, outros 48% consideraram que era regular e apenas 17% disseram ter uma boa atuação. Diante do exposto, vem à tona o questionamento: é possível ser um bom professor sem formação acadêmica, sem ter passado por uma graduação?

Seguindo a linha de raciocínio de alguns autores, é possível encontrar evidências que mostram que os saberes docentes não são adquiridos somente com a graduação. Ibernón (2009), por exemplo, defende a ideia de formação permanente, que se inicia assim que começa a

trajetória escolar do sujeito e se estende por toda a vida. Desse modo, destacam-se outros conhecimentos e habilidades que o professor adquire ao longo de sua trajetória formativa, que inclui diferentes saberes que formam sua identidade profissional.

Diante disso, é necessário que haja uma valorização, não somente dos conhecimentos produzidos na academia, mas também deve-se atentar para a realidade dos sujeitos, pois, a partir disso, será possível observar importantes conhecimentos que os definem e que não podem ser substituídos por métodos diferentes, em contextos diferentes. Como aludia Paulo Freire (1987, p.68), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”.

Assim, é possível que um professor leigo possa realizar um bom trabalho, dentro das suas limitações, tendo em vista que ele já tem uma série de conhecimentos que coletou ao longo de sua vida e que formam um saber prático. Entretanto, é necessário ressaltar a necessidade de uma formação docente, pois além de preparar o professor para os desafios inerentes à prática, ela opera verdadeiras transformações. Isso é constatado a partir das próximas questões.

Cabe salientar que a questão anterior foi apresentada com o intuito de saber como o professor avalia a sua atuação antes de ingressar no curso. Agora, busca-se descobrir como ele avalia sua atuação hoje, depois de entrar ou ter concluído o curso, para assim saber se, a partir da visão dos sujeitos, houve melhorias em sua prática. O resultado segue exposto no gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Auto avaliação da sua atuação antes de ingressar no Parfor



Fonte: Pesquisador

Analisando os dados do gráfico acima e comparando com os dados anteriores, pode-se perceber que houve mudanças na resposta dos professores: antes de ingressar no curso eles avaliaram sua atuação de uma forma e agora avaliam de outra.

Tabela 19 - Comparação do desempenho docente antes e depois do Parfor

Antes	Depois
Boa - 17 % Regular - 48% Ruim - 35%	Boa - 72% Regular - 28% Ruim - 0%

Fonte: Banco de Dados do Pesquisador

Como mostra a tabela, ao ingressarem no curso, 35% consideravam sua atuação ruim, hoje, depois de formados ou em processo de formação ninguém considera-se ruim. Antes de ingressarem, 48% consideravam sua atuação regular e, hoje, apenas 28% a consideram regular, portanto, também houve redução. Ademais, antes de entrarem no Parfor, 17% assinalaram a opção boa e, depois de formados ou em processo de formação, o percentual obtido, a partir daqueles que declaram ter boa atuação, foi ampliado para 72%.

Analisando o comparativo, nota-se que o programa modificou radicalmente a prática do professor, isso mostra a importância que tem um curso de formação, e como ele impacta na prática docente. O fato de muitos acharem que exerciam uma prática ruim, deve-se ao fato de que com os novos conhecimentos adquiridos, o docente comete o engano de achar que tudo que ele fazia antes era errado ou que ele não sabia de nada, o que é um equívoco. Como aponta Nóvoa (2002), todo professor possui certos saberes que enriquecem sua prática, mas sobretudo tem que os compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e os reorganizando-os mediante a novos conhecimentos adquiridos.

Nóvoa (2002) evidencia que o professor precisa se qualificar, buscar novos conhecimentos para enriquecer seu repertório, mas o mesmo autor alerta para que o docente não seja refém deles, reproduzindo seus métodos, pois ele precisa exercer sua autonomia, incorporar seus conhecimentos à prática e, assim, construir sua própria identidade profissional.

Além dessas, ainda foram apresentadas duas outras questões para os professores: “hoje você se sente preparado (a) para atuar como professor em sua área?” e “você acha que o curso contribuiu para melhorar sua prática em sala de aula?”. 100% dos alunos disseram que sim, que o curso os preparou para atuarem como professores em suas áreas e 100% disseram que ele contribuiu muito para isso. Esses dados deixam claro que o curso modificou a prática dos professores, dotando-os de conhecimentos que os auxiliam na realização do seu trabalho.



Para tentar entender ainda mais essas contribuições, pediu-se aos discentes que respondessem uma última questão. Tratava-se de uma pergunta discursiva, para respondê-la o aluno deveria escrever sobre o currículo estudado. A pergunta era: o que mais contribuiu para a sua formação, a partir das experiências vivenciadas no exercício da docência? As respostas evidenciaram que o curso trouxe muitas contribuições para os alunos, mesmo para aqueles que ainda não concluíram o curso. Isso observado nos discursos deles, como no caso desse acadêmico, que salientou a mudança ocorrida na sua metodologia de trabalho.

*Depois de entrar no curso eu percebi que a minha metodologia estava equivocada, eu não fui um professor bom. Mas as disciplinas principalmente no que se refere a educação infantil, estão sendo de muita importância para mim como professor, elas fizeram com que eu olhasse de uma outra forma minha prática. A pedagogia faz com que eu enquanto professor me transformasse nem só como educador, mas como sujeito, como humano.*  
(FLORÊNCIO)

Assim, observa-se que, com os conhecimentos adquiridos no curso, houve uma transformação na prática docente desse discente, pois, mesmo estando cursando a graduação, percebeu muitos equívocos que cometia durante as aulas. Ademais, a partir da formação que está recebendo, mesmo que de forma sutil, percebeu que a formação do pedagogo contempla fenômenos além da sala de aula, isso fica evidente quando ele diz que “ a formação fez com que eu me transformasse nem só como educador, mas como sujeito, como humano”. Dessa forma, essa declaração evidencia a importância de uma formação pedagógica, afinal, o propósito da formação pedagógica não se limita somente a desenvolver as atividades pedagógicas específicas da sala de aula, mas muito além disso.

Libâneo (2001), em sua obra intitulada *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*, faz alguns apontamentos sobre como deveria ser a atuação e a formação dos pedagogos.

Proponho que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários. Em todos esses campos de exercício profissional, desenvolverá funções de formulação e gestão de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas de ensino e de escolas; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formação de professores; assistência pedagógico-didática a professores e alunos; avaliação educacional; pedagogia empresarial; animação cultural; produção e comunicação nas mídias; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e outros campos de atividade educacional, inclusive os não-escolares (LIBÂNEO, 2001, p. 15).

Portanto, o autor, partindo das novas necessidades e demandas sociais, propõe uma extensão da área de atuação desses profissionais, de modo que se estenda para vários campos, incluindo pedagogia empresarial; animação cultural; produção e comunicação nas mídias; entre outros. Dotá-los com esses conhecimentos melhoraria sua prática consideravelmente.

Um outro aluno, Dente-de-Leão, declarou:

*O que mais contribuiu foi que, com o curso eu abri minha mente em relação a tudo que estava ao meu redor, na área da educação. Os métodos, os conteúdos, o lúdico, a BNCC. Então, de tudo que eu já sabia, com o curso me abriu mais o entendimento. Muitas coisas que eu via de um jeito agora vejo de outro jeito.*  
(DENTE-DE-LEÃO)

Outro aluno, o Cravo, afirmou que:

*Todo conhecimento adquirido foi válido, pois tentei a todo momento absorver todo conhecimento passado durante todo curso e com isso consegui aprimorar meus conhecimentos e repassar ao educando de uma forma mais qualificada.*  
(CRAVO)

Ao analisar esses discursos, torna-se perceptível que foi uma formação proveitosa, a partir da qual os alunos buscaram adquirir o máximo de conhecimento possível e, assim, enriquecer sua prática pedagógica. Bem como, contornar muitos equívocos cometidos por eles pela falta de conhecimento, por não saberem qual procedimento adotar naquela situação. Nessas circunstâncias, muitas vezes acabavam tomando decisões equivocadas. Depois de ingressarem no curso, com o avanço nos estudos, foram adquirindo conhecimentos que auxiliaram na escolha de respostas/atitudes mais adequadas para a superação de problemas surgidos no cotidiano escolar.

Essa é uma realidade de muitos docentes que ainda estão descobrindo a real dimensão do seu trabalho. Muitas vezes se deparam com desafios, perante os quais ainda não possuem as condições necessárias para lidar com eles, mas a prática cobra tais competências. Isso remete ao que Libâneo (2001) esboça ao apontar as competências que os programas de formação docente deveriam desenvolver no professor:

Assim, a formação desse profissional da educação é vista sob uma tríplice perspectiva: visa formar um profissional que possa atuar como docente (atual licenciado), como especialista (detentor das atuais habilitações) e como pesquisador (o atual bacharel, como essa modalidade tem sido mantida. (LIBÂNEO, 2001, p. 15)

Assim sendo, a formação docente ideal deveria se pautar nesses três pilares apontados pelo autor, preparando o professor para desempenhar a atividade docente, para atuar na organização e na gestão de todos os segmentos do sistema nacional de ensino e para que se dedique à construção do conhecimento científico na área, uma vez que a educação também é considerada como um campo teórico-investigativo e que a produção desse conhecimento é requisito fundamental de toda formação técnica e docente.

Ainda levando em consideração a perspectiva de Libâneo (2001), voltada à preparação para o exercício da docência, surge a necessidade de apresentar o discurso das estudantes Camélia e Azaleia:

*Depois que comecei a cursar pedagogia minha concepção mudou totalmente, tenho outra visão de como era antes de entrar no ensino superior. Percebi que fazia tudo ao contrário. Tratava meus alunos de forma grossa para que me respeitassem e nem sabia que aquilo atrapalhava no aprendizado, não gostava que errassem e hoje no curso já aprendi que o erro também faz parte da aprendizagem do aluno. (CAMÉLIA)*

*O curso melhorou principalmente a minha relação com os meus alunos, melhorou a nossa interação na sala de aula, eu passei mais a escutar o que eles tinham a me dizer e com isso aprendi a aprender com eles. (AZALEIA)*

Nessas declarações está perceptível uma mudança de concepção sobre o processo de ensino. Camélia inicia apontando que sua concepção mudou totalmente, o que demonstra que o conhecimento transforma a visão do professor em relação à educação. Em seguida, ela admitiu que “fazia tudo ao contrário”, se referindo a sua prática e depois exemplificou com algumas situações, nas quais tinha um comportamento equivocado, mas que, agora, com os conhecimentos adquiridos, certamente não voltará a repeti-lo, pois já sabe qual procedimento deve adotar. Azaleia também evidencia uma mudança na sua prática, pois, segundo ela, o relacionamento com os seus alunos melhorou a partir do momento em que passou a modificar sua prática, passando a ouvir mais os alunos e, assim, ensinando e aprendendo com eles, ao mesmo tempo.

Esses depoimentos remetem aos ensinamentos de Freire (1998), pois claramente esses sujeitos praticavam uma educação bancária, mas com o avanço dos cursos foram se libertando e modificando sua prática, assim como descreveu.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de

ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1998, p. 23)

Assim, ao perceber como estavam exercendo a atividade docente, de forma equivocada, Camélia e Azaleia comprometeram-se com a transformação de seu trabalho, saindo, desse modo, da condição de opressoras na qual se encontravam e, a partir disso, se comprometeram em alterar sua prática e transformaram a relação professor e aluno.

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. Educador e educando (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. (FREIRE, 1998, p. 31)

Conforme exposto, não existe mais aquela separação entre educadores e educandos, agora são sujeitos do mesmo processo de libertação, que visa a autonomia de ambos, tudo isso graças ao conhecimento que liberta, que mostrou a essas docentes que a educação não é um processo de imposição, de depósito de conhecimentos e, sim, um processo de construção que só é possível através da união entre professores e alunos.

Ao analisar essas falas, torna-se possível perceber nas respostas dos acadêmicos, sujeitos da pesquisa, que eles querem ou já estão mudando sua prática, graças aos conhecimentos adquiridos durante o curso de formação. Isso evidencia a importância do programa na vida e na prática dos professores e revela o quanto necessitam dessa formação.

Por fim, com essa última questão se chega ao final da interpretação dos dados dos alunos do curso de Pedagogia e de Letras Português, sujeitos deste estudo. A finalização desta seção encontra-se permeada pela convicção de que são grandes os efeitos do Parfor na existência desses professores, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal.

Em conversa com a professora doutora Vera Lúcia de Magalhães Bambirra, ex-coordenadora dessa turma de Letras Português do Parfor, que colou grau em 2018, ela afirmou:

*Lembro-me perfeitamente que, ao olhar as mensagens postadas no grupo de WhatsApp da turma de Letras/Português, vi a foto de uma acadêmica egressa, recém-formada, de partida em uma canoa, rumo a uma comunidade ribeirinha para ocupar uma vaga de emprego. A pequena embarcação estava lotada com mantimentos, com seus objetos pessoais (estava de mudança). No seu olhar, havia um forte brilho de esperança...*

Esperança é a palavra que resume esses professores, e é o sentimento que se sente ao aproximar-se do fim dessa pesquisa, esperança de que um dia os professores não sofram tanto para buscarem uma formação, esperança de que um dia sejam recompensados por todas as dificuldades que enfrentam e que bravamente superam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, agora já concluída, tinha como objetivo geral analisar as influências do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR): na prática e na vida dos professores. Em outras palavras, o presente estudo buscou identificar como o Parfor modifica a vida dos seus alunos. Mas, antes de enveredar por esse caminho investigativo, era imprescindível conhecer o referido programa. Assim, a primeira missão foi estudá-lo exaustivamente, somente assim foi possível entendê-lo e perceber que ele é muito mais do que um Plano para formar professores, trata-se de uma “fábrica de sonhos”, pois leva o sonho àquelas pessoas que mais almejam uma formação e o torna real.

O romantismo ao escrever sobre esse programa é justificável pelo fato de possuir primos e irmãos que sempre almejavam fazer uma faculdade e, graças ao Parfor, realizaram esse sonho. Acreditem, o brilho visto nos olhos dos meus irmãos ao se formarem, nunca o tinha visto em todos os anos de convivência. Então, tem um significado especial em investigar e escrever sobre esse tema, pois testemunhei como a vida das pessoas, próximas a mim, mudou. Acredito que o mesmo se deu com outras tantas pessoas, milhares de professores que também se formaram pelo referido programa.

Após conhecer como está estruturado o programa e conhecer sua finalidade, surgiu a necessidade de trazê-lo para este trabalho, buscando relacioná-lo com a realidade local. Isso não foi difícil, afinal foi criado para realidades como a nossa, para atender aqueles que se encontram nos lugares mais remotos e modificar a vida desses docentes, levando até eles a formação que tanto precisam. O maior desafio foi captar essas mudanças, pois havia a convicção baseada, em minha própria biografia, de que tais mudanças existiam. Porém, diante da necessidade de sistematizar esse conhecimento que julgava ter e mesmo com todo o planejamento, com o tema da pesquisa definido, estruturado, com as questões elaboradas, ainda assim, tinha consciência de que eram grandes os desafios a serem vencidos até a conclusão desta pesquisa.

Para melhor compreender o que era o Parfor, precisei primeiro entender o que era a formação docente, então caminhei por todos os momentos de formação que nosso país já experimentou e, para isso, Saviani (2009) foi meu piloto, através dele pude perceber o quanto foi e o quanto tem sido difícil formar professores e o quanto ainda necessitamos melhorar.

Após compreender a história da formação docente no Brasil, era necessário estudar a história do nosso estado, conhecer os obstáculos que cercam a difícil missão de formar professores em um contexto tão árido como o nosso. Esse estudo permitiu caminhar entre as

políticas que o Acre experimentou ao longo desses anos. Esse mergulho fez compreender a extensão que tem programas como Parfor, mostrou que essas políticas são algo bem maior do que números e quantitativos. Ao conhecer o público, as histórias dos sujeitos atendidos pelo programa conseguimos entender que o significado de uma formação é bem mais amplo do que pensamos, formar professores no Acre é tirar sonhos que já estavam guardados no fundo do baú e torná-los realidade, é trazer esperança para quem mais precisa, é mudar vidas.

Depois de coletar e analisar todos os dados, percebo que aquele brilho que vi nos olhos dos meus irmãos ao se formarem, também está presente nos meus, pois através da presente pesquisa pude ver o quanto esse programa mudou vidas e, assim, posso imaginar a sua importância para a educação nacional.

Com base nos dados, concluímos que os alunos da turma 01 de Pedagogia e da turma de Letras/Português são, em sua maioria, mulheres pertencentes às classes populares que estudaram a vida toda no ensino público, maior parte na zona rural. Parte majoritária desses alunos está exercendo a docência como sua primeira experiência profissional. Além disso, todos relataram que, em algum momento, sentiram a necessidade de uma formação superior e a maioria relacionou essa necessidade ao domínio das técnicas pedagógicas, o que inclui planejamento, metodologia de ensino, uso adequado dos recursos didáticos, avaliação e manejo de sala.

Ademais, relatam que estar cursando uma faculdade é a realização de um sonho, cuja concretização é almejada há muitos anos; graças ao programa estão realizando essa quimera que não pertence somente a eles, mas à família inteira. Afinal, muitos deles são a primeira pessoa da parentela a cursar uma faculdade. Todos ainda compartilham do mesmo pensamento sobre o curso, são conscientes que o programa lhes oferece maior possibilidade de emprego e percebem, de forma clara, que ele vem modificando suas vidas e práticas pedagógicas – permitindo utilizar técnicas e procedimentos metodológicos, os quais desconheciam, para mudarem a existência de seus alunos.

Os sujeitos egressos e os que ainda não concluíram o curso declaram que o Parfor exerceu/exerce grande influência na vida pessoal, permitindo refletir sobre os problemas cotidianos e a dar um tratamento diferente do que costumavam dar, passando a agir de forma crítica e também reflexiva sobre esses percalços enfrentados, tanto em sala de aula quanto fora dela.

Ao finalizar a pesquisa, é perceptível que os alunos almejam grandes conquistas a partir da formação que receberam/estão recebendo, depositam fé na formação, têm a convicção de que a licenciatura que estão cursando/concluíram irá capacitá-los para enfrentar os desafios

que a prática pedagógica e a vida impõem. Vejo essa esperança como algo positivo, estão seguindo as instruções que Paulo Freire nos deixou, ao falar do verbo esperar, ele nos incentiva sempre a ser otimista, a ter fé, buscar mudanças, melhorias e uma melhor compreensão da realidade. De fato, um curso de graduação é capaz de elevar o sujeito a um outro patamar. Nesse sentido, o ensino superior pode oferecer uma formação ampla, apresentando diversos olhares sobre a educação, que, por sua vez, levam a refletir sobre os problemas educacionais e a realidade circundante.

Aqui retoma-se a pergunta que norteou esse estudo: como o Plano Nacional de Formação de Professores da educação Básica (PARFOR) influenciou a prática pedagógica e a vida dos alunos participantes dos cursos de formação ofertado por ele? Confesso que é com certo ar de felicidade que respondo a essa pergunta. Ao analisar os dados e ler os depoimentos, ficou evidente que o Parfor influenciou tanto a prática pedagógica como a vida dos alunos, e de uma forma radical, transformando sua prática, que antes era considerada ruim, pelos próprios professores, e com as contribuições da formação, com o incremento de novos conhecimentos, transformaram-se em práticas boas. Mas essas influências não se limitaram somente à sala de aula, refletiram também na vida pessoal dos discentes, fazendo com que surgissem novos perfis, novas pessoas, novos profissionais; mais confiantes, mais seguros no seu trabalho, conscientes de seu papel como profissional e como cidadãos. Profissionais não mais leigos, mas sim, graduados e graduandos, detentores e disseminadores de conhecimentos.

Por fim, o referido brilho no olhar ao qual me referi é o reflexo da esperança, pois, apesar da educação não estar navegando em águas tranquilas, ela ainda é a única ferramenta que opera reais mudanças. Contudo, é sempre bom ressaltar que a graduação é só o primeiro passo de uma caminhada cercada por obstáculos. Mas, ao concluir o presente estudo percebo que esses acadêmicos estão acostumados a superar desafios, pelo fato de eles, em sua maioria, terem vindo da prática para a teoria e sabemos que as dificuldades não são poucas. Mas agora estão realizando/realizaram um sonho que irá mudar tanto sua prática quanto sua vida. É sabido que o curso não é uma fonte de soluções inesgotáveis, ele pode ajudar os discentes de forma surpreendente, mas não dá conta de responder a todos os problemas da sala de aula, nenhuma formação fará isso. É importante que eles tenham consciência disso, pois a graduação é o começo de um mundo que não se esgota, marcado continuamente pelo devir.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.S De **Mulheres na escola**: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p.71-78, 1996.

**Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: 1907 -1908. Liii,430 p. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.sead.gov.br>>. Acesso em 20 jan. 2020.

BAZZO, Vera; SCHEIBER, Leda. **De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente**. Ver: Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1038/pdf>>. Acesso em 21 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>>.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Diário Oficial da União – Seção I – Edição Extra – 26/06/14, Página 1 – Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **MANUAL- OPERATIVO - PARFOR**. Disponível em: [www.capes.gov.br/educação básica/parfor](http://www.capes.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_b%C3%A1sica/parfor)>. Acesso em: 25 de nov. 2019.

BRASIL. **REGULAMENTO - PARFOR**. Disponível em: [www.capes.gov.br/educação básica/parfor](http://www.capes.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_b%C3%A1sica/parfor)>. Acesso em: 25 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso: 26 jan.2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932**. Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga escola normal e estabelecimentos anexos. Prefeitura do Distrito Federal, Diretoria Geral de Instrução Pública, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, Av. Rio Branco, 113, 1932.

BRASIL. Decreto 27, de 12/03/1890. In: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. Tomo.

BRASIL. **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 União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2020.

CAPES. **Relatório do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica- (2009-2013)**. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/educação básica](http://www.capes.gov.br/educação_básica)>. Acesso em: 25 de nov. 2019.

CARNEIRO, Cristina Rodrigues. **A experiência formativa na 1ª licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA e seus sentidos constituintes à experiência laboral na Educação Infantil em uma escola municipal de Autazes/AM**. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

CASTANHA, Andre Paulo. **A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia Gerais**. IX ANPED. Seminário de pesquisa em Educação da região sul. Caxias do Sul. Anais, RS: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>>. Acesso em: 17 de ago. 2020.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma (org). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Relatório de gestão Parfor. 2013**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 11 de nov de 2019.

CONTRERAS, JOSÉ. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Feminização Cortez, 2002.

CRUZEIRO DO SUL (ACRE). In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cruzeiro\\_do\\_Sul\\_\(Acre\)&oldid=59736569](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cruzeiro_do_Sul_(Acre)&oldid=59736569)>. Acesso em: 5 nov. 2020.

ELALI, Gleice Azambuja. **O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil**. Estudos de Psicologia, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GATTI, B.A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. BARRETO et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. In: Fundação Victor Civita. Estudos e pesquisas educacionais. São Paulo: FVC, 2010, v. 1, n. 1.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. S. (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do Registro Civil 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, v. 29, 2018.

IBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Art Med, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em julho de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2007**. Brasília: MEC, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2018**. Brasília: MEC, 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990. São Paulo.

LIBÂNEO, J.; FERREIRA, J.; SEABRA, M. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Campinas. Educação e Sociedade. **CEDES**, n.68, pp. 239-277, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: Inquietações e Buscas. p. 153-176. Curitiba: UFPR, 2001.

GARCIA, M, C. **Formação de professores**: Para uma Mudança Educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARRI, Izabel; RACCHUMI, Júlio. Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, 28., 2012, Águas de Lindoia. Anais... Águas de Lindoia, SP: Abep, 2012. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo-2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo-2001.pdf)> Acesso em: 05 de Jan.2020.

MORIN, E.; CIRUANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, P. Concepções e propostas de política social. In: \_\_\_\_\_. **Política social: temas e questões**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 163-202.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes e identidade da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: POLLAK, Michael. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080> . Acesso em: 21 de maio 2020.

RAMOS, Adriana. **O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

RODRIGUES, Rafael, Araújo. **Entre Sonhos e Realidades: A auto-eco-formação Interdisciplinar de Professores em Ciências da Natureza**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. **Bras. Educ.** [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

SILVA, José Carlos. O programa Parfor no contexto do ensino Superior: Tecendo realidades, desafios e perspectivas. Rev. **Educ. Foco**. Juíz de Fora. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19729/10597>>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

## APÊNDICES

### Questionários utilizados na pesquisa

#### Apêndice A - Questionário comum a todos os cursos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### ATENÇÃO:

O presente questionário compõe parte da pesquisa de mestrado em andamento, intitulada: **Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR: Reflexos na vida e na prática dos professores**, que está sendo desenvolvida pelo mestrando do programa de pós-graduação em educação da universidade federal do acre: Anderson Vale da Rocha, orientado pela Profa. Dra. Vera Lúcia de Magalhães Bambilra. Objetivamos através desta pesquisa analisar o perfil dos professores que estão cursando o Programa Nacional de Formação de Professores para Educação Básica – PARFOR, dos cursos de História, Pedagogia e Língua Vernácula ofertado pela Universidade federal do Acre, Campus Floresta em Cruzeiro do Sul-Acre, visando descobrir a importância que tem o referido programa para esses professores, evidenciando o que pensam, sentem e como os cursos modificaram sua prática.

Desde já agradecemos a colaboração

Senhor professor, diante da pesquisa que desenvolvo, solicito que responda as seguintes questões, marcando uma ou mais alternativas, de modo que represente seu modo de pensar e agir:

Caro professor, qual o curso e que bloco do PARFOR o senhor está cursando?

Curso:.....bloco:.....

#### EIXO I - DADOS PESSOAIS

Seu sexo:	Masculino [ ]	Feminino [ ]	Outro:	Idade:	
Cor/Etnia:	Branco [ ]	Pardo [ ]	Negro [ ]	Amarelo [ ]	Indígena [ ]
<b>Qual seu estado civil?</b>					
[ ] Solteiro (a)					
[ ] Casado (a)					
[ ] Separado (a) / Divorciado (a) / desquitado (a)					
[ ] Viúvo(a).					
[ ] União estável					
<b>Quem mora com você?</b>					
[ ] Moro sozinho(a)					
[ ] Pai [ ] Mãe [ ] Esposa / marido / companheiro(a) [ ] Filhos [ ] Irmãos					
[ ] Outros parentes [ ] Amigos ou colegas					

## EIXO II – DADOS PROFISSIONAIS

<b>Onde você frequentou o Ensino Fundamental?</b> <input type="checkbox"/> Todo em escola pública na zona rural. <span style="margin-left: 150px;"><input type="checkbox"/> Todo em escola particular.</span> <input type="checkbox"/> Todo em escola pública na zona urbana. <input type="checkbox"/> Maior parte em escola pública na zona rural. <input type="checkbox"/> Maior parte em escola pública na zona urbana. <span style="margin-left: 50px;"><input type="checkbox"/> Maior parte em escola particular.</span>
<b>Onde você frequentou o Ensino médio?</b> <input type="checkbox"/> Todo em escola pública na zona rural. <span style="margin-left: 150px;"><input type="checkbox"/> Todo em escola particular.</span> <input type="checkbox"/> Todo em escola pública na zona urbana. <input type="checkbox"/> Maior parte em escola pública na zona rural. <input type="checkbox"/> Maior parte em escola pública na zona urbana. <span style="margin-left: 50px;"><input type="checkbox"/> Maior parte em escola particular.</span>
<b>Você considera que teve uma boa formação de nível médio?</b> <input type="checkbox"/> Sim <span style="margin-left: 100px;"><input type="checkbox"/> Não</span>
<b>Em que ano concluiu o Ensino Médio (2º GRAU)?</b> _____
<b>Com quantos anos depois de formado no ensino médio você começou a atuar como professor leigo?</b> <input type="checkbox"/> 0 a 2 anos <span style="margin-left: 50px;"><input type="checkbox"/> 3 a 5 anos</span> <span style="margin-left: 50px;"><input type="checkbox"/> Mai de 5 anos</span>
<b>Antes de trabalhar como professor leigo você exerceu alguma profissão?</b> <input type="checkbox"/> Sim <span style="margin-left: 100px;"><input type="checkbox"/> Não</span>
<b>Há quanto tempo você trabalha como professor leigo?</b> <input type="checkbox"/> 0 a 2 anos <span style="margin-left: 50px;"><input type="checkbox"/> 3 a 5 anos</span> <span style="margin-left: 50px;"><input type="checkbox"/> Mai de 5 anos</span>
<b>A sua atuação como professor leigo foi em que tipo de escola ?</b> <input type="checkbox"/> Rural <span style="margin-left: 50px;"><input type="checkbox"/> Urbana</span> <span style="margin-left: 50px;"><input type="checkbox"/> Urbana e Rural</span>
<b>Em quais níveis de Ensino você atuou?</b> <input type="checkbox"/> Ensino infantil <input type="checkbox"/> Primeiro segmento do fundamental <input type="checkbox"/> Segundo segmento do fundamental <input type="checkbox"/> Infantil e primeiro segmento do fundamental <input type="checkbox"/> EJA <input type="checkbox"/> Infantil e EJA <input type="checkbox"/> Primeiro segmento do fundamental e EJA <input type="checkbox"/> Médio <input type="checkbox"/> Outros
<b>No exercício da docência você sentiu a necessidade de uma formação superior?</b> <input type="checkbox"/> Sim <span style="margin-left: 50px;"><input type="checkbox"/> Não</span>
<b>Em caso de sim. A necessidade que você sentiu está relacionada a que?</b> <input type="checkbox"/> Formação pedagógica ( <i>Planejamento, Metodologia de ensino, Uso de recursos didáticos, avaliação e Manejo de sala</i> ) <input type="checkbox"/> Conhecimentos das áreas específicas( disciplinas) <input type="checkbox"/> Formação pedagógica e conhecimentos das áreas específicas
<b>Antes de ingressar no PARFOR você tentou outros meios de ingresso no ensino superior?</b> <input type="checkbox"/> Enem/SISU <span style="margin-left: 50px;"><input type="checkbox"/> Vestibular de instituições privadas</span> <span style="margin-left: 50px;"><input type="checkbox"/> Não</span>
<b>Quantas vezes você já prestou concurso vestibular ou SISU?</b> _____
<b>Você já cursou ou está cursando outro curso de nível superior?</b> <input type="checkbox"/> Sim <span style="margin-left: 100px;"><input type="checkbox"/> Não</span>
<b>Em caso de sim. Com qual área está relacionado?</b> <input type="checkbox"/> Educação <span style="margin-left: 50px;"><input type="checkbox"/> Outras áreas</span>
<b>Quantas pessoas na sua família têm formação de nível superior?</b> <input type="checkbox"/> Nenhuma <input type="checkbox"/> Uma <input type="checkbox"/> Duas <input type="checkbox"/> Três ou mais
<b>O que significa para você estar cursando um curso de nível superior/PARFOR?</b> <input type="checkbox"/> Realização de um sonho pessoal. <input type="checkbox"/> Garantir capacitação para o exercício da atividade docente. <input type="checkbox"/> Possibilidade de um trabalho na área da educação.
<b>O curso/PARFOR que atualmente cursa está respondendo as suas expectativas?</b> <input type="checkbox"/> Sim <span style="margin-left: 50px;"><input type="checkbox"/> Não</span> <span style="margin-left: 50px;"><input type="checkbox"/> Parcialmente</span>

<b>O período cursado até o momento contribuiu para melhorar sua prática pedagógica?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Em caso positivo. Essa mudança está relacionada?</b> <input type="checkbox"/> Formação pedagógica (Planejamento, Metodologia de ensino, Uso de recursos didáticos, avaliação e Manejo de sala). <input type="checkbox"/> Conhecimentos das áreas específicas( disciplinas). <input type="checkbox"/> Formação pedagógica e conhecimentos das áreas específicas .
<b>O PARFOR exerceu alguma influência na sua vida pessoal?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Em caso afirmativo. Quais foram essas influências?</b> <input type="checkbox"/> Profissional, relacionado as competências didático pedagógica( Planejamento, Metodologia de ensino, Uso de recursos didáticos, avaliação e Manejo de sala) <input type="checkbox"/> Profissional psicopedagógica (conhecimento e respeito as etapas de desenvolvimento e processos de aprendizagem das crianças). <input type="checkbox"/> Ético-pessoal, na melhoria no trato com as pessoas.
<b>Descreva sua impressão geral sobre o PARFOR</b>

## **Apêndice B - Questionário Específico para o Curso de Pedagogia**

### **QUESTIONÁRIO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA**

<b>O curso de pedagogia era sua primeira opção de curso?</b> <input type="checkbox"/> Não
--



<input type="checkbox"/> Sim
<b>Como professor você acha importante ter uma formação pedagógica?</b> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
<b>Se tivesse a oportunidade de cursar uma outra licenciatura, qual faria?</b> <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> outra
<b>Quais dos motivos abaixo melhor define o motivo pela escolha do curso de Pedagogia:</b> <input type="checkbox"/> Minha nota no Enem não superou minhas expectativas <input type="checkbox"/> Uma decisão minha pois sempre sonhei em fazer o curso <input type="checkbox"/> Fui influenciado pela família <input type="checkbox"/> Outro motivo. Qual? _____
<b>Caso queira seguir na carreira do magistério, qual atuação pretende?</b> <input type="checkbox"/> Exercício do Magistério na Educação Básica <input type="checkbox"/> Exercício do Magistério na Educação Superior <input type="checkbox"/> Coordenador Pedagógico <input type="checkbox"/> Diretor de escola <input type="checkbox"/> Técnico educacional no setor privado ou público
<b>Você acha que o Curso de pedagogia lhe oferecerá uma boa formação para o mercado de trabalho?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Você se sente preparado (a) para atuar como pedagogo?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Como você avalia a sua atuação como professor antes de ingressar no curso de pedagogia?</b> <input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Boa
<b>Você acha que o curso contribuiu para melhorar sua prática em sala de aula?</b> <input type="checkbox"/> Não contribuiu <input type="checkbox"/> Pouco contribuiu <input type="checkbox"/> Contribuiu muito
<b>Se tivesse a oportunidade de migrar de curso, o faria?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, para qual Curso? _____
<b>Em relação ao currículo estudado no curso de pedagogia o que mais contribuiu para a sua formação, a partir das experiências vivenciadas no exercício da docência ?</b>

### Apêndice C - Questionário específico para o curso de Língua Vernácula

#### QUESTIONÁRIO PARA O CURSO DE LÍNGUA VERNÁCULA

<b>O curso de Letras Português era sua primeira opção de curso?</b> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
---

<p><b>Como professor você acha que o curso é importante para sua profissão?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p>
<p><b>Se tivesse a oportunidade de cursar uma outra licenciatura, qual faria?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Pedagogia</p> <p><input type="checkbox"/> História</p> <p><input type="checkbox"/> outra</p>
<p><b>Quais dos motivos abaixo melhor define o motivo pela escolha do curso?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Não tive oportunidade de cursar outra licenciatura</p> <p><input type="checkbox"/> Uma decisão minha pois sempre sonhei em fazer o curso</p> <p><input type="checkbox"/> Outro motivo. Qual? _____</p>
<p><b>Caso queira seguir na carreira do magistério, qual atuação pretende?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Exercício do Magistério na Educação Básica</p> <p><input type="checkbox"/> Exercício do Magistério na Educação Superior</p> <p><input type="checkbox"/> Coordenador Pedagógico</p> <p><input type="checkbox"/> Diretor de escola</p> <p><input type="checkbox"/> Técnico educacional no setor privado ou público</p>
<p><b>Você acha que o Curso que está cursando lhe oferecerá uma boa formação para o mercado de trabalho?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p><b>Hoje, você já se sente preparado (a) para atuar como Professor de Língua Portuguesa?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p><b>Como você avalia a sua atuação como professor antes de ingressar no curso de Língua Portuguesa?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Boa</p>
<p><b>Como você avalia a sua atuação hoje?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Boa</p>
<p><b>Você acha que o curso contribuiu para melhorar sua prática em sala de aula?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Não contribuiu</p> <p><input type="checkbox"/> Pouco contribuiu</p> <p><input type="checkbox"/> Contribuiu muito</p>
<p><b>Em relação ao currículo estudado no curso de Língua Portuguesa, o que mais contribuiu para a sua formação, a partir das experiências vivenciadas no exercício da docência?</b></p>

## **Apêndice D - Declaração de uso de dados e informações para fins exclusivos previstos no Projeto**

### **DECLARAÇÃO**

Eu, Anderson Vale da Rocha, RG 11909870, CPF 025.575.112-50, aluno de Pós-Graduação do Curso Mestrado Acadêmico em Educação, matrícula nº 2018, pesquisador responsável pelo Projeto de Pesquisa: **Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR:**

**Reflexos na vida e na prática dos professores participantes ( a definir)**, que tem por objetivo primário analisar as contribuições do programa PARFOR na vida e na prática dos professores participantes dos cursos de formação, buscando evidenciar como uma formação superior pode mudar tanto a prática como a vida dos professores leigos, declaro que os dados e as informações coletados serão utilizados apenas para fins previstos no Projeto de Pesquisa acima mencionado e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme estabelece a Resolução CNS Nº 466/2012, III.2, q; IV.7. **Por ser verdade, firmo a presente.**

**Cruzeiro do Sul-AC, 06 de Dezembro de 2019**

**Assinatura**

---

## **Apêndice E - Termo de consentimento livre e esclarecido**

### **Termo de Consentimento**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Através deste termo você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR: Reflexos na vida e na prática dos professores participantes (a definir)**, uma análise das contribuições do PARFOR para a vidas dos professores, orientado pela Profa. Dra. Vera Lúcia de Magalhães Bambirra, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre/UFAC e realizada pelo mestrando Anderson Vale da Rocha.

Se você concorda em participar, por favor assinar a declaração que compõe a última página desse documento. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória e que a qualquer momento você poderá desistir de participar e solicitar a anulação do seu consentimento. Por fim, lembramos que tanto sua aceitação quanto a recusa não trazem nenhum tipo de benefício ou prejuízo em sua relação com os pesquisadores e nem com a instituição a qual os mesmos estão academicamente vinculados.

Destacamos que uma cópia deste termo ficará com você e que nele você encontrará os dados para contato com os professores/pesquisadores Vera Lúcia de Magalhães Bambirra e Anderson Vale da Rocha para que, se necessário, a qualquer tempo, você possa tirar dúvidas sobre a pesquisa e/ou sobre sua participação.

#### **OBJETIVO:**

Analisar como o PARFOR influenciou e influencia na vida e na prática pedagógica dos professores participantes dos cursos de formação docente e quais as expectativas em relação ao curso e à sua formação profissional.

#### **PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:**

Em havendo sua concordância de participar da pesquisa você precisará, em determinado momento, participar de atividades como: uma entrevista escrita e oral, se necessário, sendo que o horário e o local serão previamente agendados, de forma a garantir que sejam respeitados os interesses dos sujeitos pesquisados. Vale a pena ressaltar que, se necessário a entrevista poderá ser realizada com gravador de voz.

#### **RISCOS E DESCONFORTOS:**

Diante dos objetivos e procedimentos metodológicos que foram definidos para a realização do estudo cabe destacar que a pesquisa pretendida não apresenta nenhum risco e/ou prejuízo para sua saúde física ou mental.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:**

No que se refere à custos, importa destacar que os sujeitos de pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente de sua participação. Por outro lado, deixa-se claro também que igualmente não receberão qualquer tipo de reembolso, gratificação ou bonificação em função de sua participação na pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:**

O pesquisador, responsável por este estudo, garante o sigilo das informações obtidas de forma a assegurar a privacidade dos sujeitos quando do tratamento dos dados coletados, assegurando também que somente serão divulgados os dados que estiverem diretamente relacionados com os objetivos do estudo.

**Assinatura dos Pesquisadores Responsáveis**

---

Coordenador Profa. Dra. Vera Lúcia de Magalhães Bambirra

---

Mestrando Anderson Vale da Rocha

**Pesquisador:** Vera Lúcia de Magalhães Bambirra

Endereço: .....

Telefone: (68) .....

e-mail: .....

**Pesquisador:** Anderson Vale da Rocha

Endereço: Rua do coco, 381

Bairro: Mocinha Magalhaes, Rio Branco– AC

Telefone: (068) 992116369

e-mail: andersonvaledarocha3583@gmail.com

**Mestrado em Educação – UFAC**

Endereço: Bloco da PROPEG

e-mail: med@ufac.br