



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

STEPHANIE CAROLINE DE FREITAS MOURA

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR NO
RIO GRANDE DO NORTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

ANGICOS

2024

STEPHANIE CAROLINE DE FREITAS MOURA

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR NO
RIO GRANDE DO NORTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do
Semi-Árido como requisito para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Fádyla Késsia Rocha de Araújo

ANGICOS

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tornar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

MM687 Moura, Stephanie Caroline de Freitas Moura.
a Análise das políticas públicas de implementação
do ParFor no Rio Grande do Norte: desafios e
possibilidades / Stephanie Caroline de Freitas
Moura Moura. - 2024.
53 f. : il.

Orientadora: Fádyla Késsia Rocha de Araújo
Araújo.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2024.

1. ParFor. 2. formação docente. 3. (des)
valorização. 4. políticas públicas. I. Araújo,
Fádyla Késsia Rocha de Araújo, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em
conformidade com AACR2 e os dados fornecidos pelo
autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia
DuarteCRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

STEPHANIE CAROLINE DE FREITAS MOURA

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR NO
RIO GRANDE DO NORTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como
requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Defendida em: ____09____ / ____10____ / ____2024____.

BANCA EXAMINADORA

Fádyla Késsia Rocha de Araújo, Prof^ª. Dr^ª. (UFERSA)
Presidente

Alessandra Miranda Mendes Soares, Prof^ª. Dr^ª. (UFERSA)
Membro Examinador

Divoene Pereira Cruz Silva, Prof^ª. Dr^ª. (UFERSA)
Membro Examinador

DEDICATÓRIA

A Deus, por ser minha fonte de força e sabedoria, e por guiar meus passos ao longo desta jornada.

À minha família, que sempre me apoiou e incentivou a seguir meus sonhos. Um agradecimento especial à minha avó e à minha mãe, que são exemplos de dedicação e amor à educação. Vocês me inspiram todos os dias e mostram o verdadeiro valor do conhecimento.

A todos os educadores do Brasil, que, apesar das dificuldades, não abrem mão da educação e se dedicam com paixão e resiliência a moldar o futuro de nossas crianças e jovens. Vocês são os pilares de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com gratidão,

Stephanie Moura

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, minha luz e força em todos os momentos. Sua presença constante me guiou, especialmente nas horas de incerteza e ansiedade. Sou grata por cada oportunidade, por cada aprendizado e por me mostrar que, mesmo nas dificuldades, há sempre um caminho a seguir. Sua sabedoria e amor me inspiram a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Quero expressar minha profunda gratidão à minha família, que tem sido meu alicerce em todos os momentos. Agradeço pelo apoio espiritual que sempre me fortaleceu, pela ajuda financeira que possibilitou minha jornada e, principalmente, por cada palavra de motivação que me impulsionou a seguir em frente. Vocês são minha fonte de inspiração e amor, e sou eternamente grata por tudo o que fizeram e continuam fazendo por mim.

Quero dedicar um agradecimento especial aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo apoio incondicional e compreensão. Agradeço por cada conversa, por cada risada e por estarem presentes nos momentos de ansiedade, ajudando a iluminar os dias mais difíceis. Vocês são um verdadeiro presente na minha vida, e sou eternamente grata pela amizade e pelo carinho que me proporcionam.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão à minha orientadora Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves, cuja orientação e apoio foram fundamentais para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sem sua dedicação, não teria conseguido transformar minhas ideias em realidade. Agradeço por cada conselho, pela paciência em me guiar e por acreditar em mim ao longo deste processo. Sua sabedoria e incentivo foram essenciais, e sou profundamente grata por tudo o que você fez por mim.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão à Banca Examinadora do meu TCC. Agradeço por dedicarem seu tempo e atenção à minha apresentação e por suas valiosas contribuições. Seus feedbacks são extremamente enriquecedores e me ajudarão a aprimorar ainda mais meu trabalho. Estou muito grata pela oportunidade de compartilhar minhas ideias com vocês e pela dedicação que tiveram em me apoiar nesta jornada.

Por fim, quero dedicar um momento de gratidão a mim mesma. Agradeço por ter suportado todos os desafios e por ter persistido na realização do meu sonho. Cada passo dado, cada obstáculo superado e cada momento de dúvida foram importantes para meu crescimento. Reconheço minha força e resiliência, e celebro a coragem de ter chegado até aqui. Este esforço é uma conquista que me enche de orgulho. Com amor e respeito,
Stephanie Moura

"(...) Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante! É acreditar na vida, mesmo quando ela nos lança desafios e obstáculos. É ter esperança no amanhã e confiar no potencial transformador das pessoas. É valorizar a experiência e o conhecimento de cada indivíduo, construindo um diálogo horizontal e democrático. É reconhecer que o processo educativo não se restringe apenas aos muros da escola, mas se estende por toda a sociedade."
(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho investiga o ParFor (Programa de Formação de Professores) como uma política de formação no processo de valorização docente, com foco nas suas implicações no estado do Rio Grande do Norte. Por meio de uma pesquisa exploratória, a análise abrange o impacto do ParFor na formação inicial de professores, abordando questões cruciais como o mal-estar e a desvalorização da profissão, além das políticas públicas pertinentes. Os resultados evidenciam que o cenário educacional brasileiro enfrenta sérias dificuldades relacionadas à formação inadequada dos profissionais que atuam na Educação Básica. A formação fragmentada, somada à expansão do sistema de ensino, compromete a habilitação dos educadores, afastando-os dos fundamentos teóricos necessários para um exercício profissional eficaz. Adicionalmente, a desvalorização da carreira docente, manifestada em jornadas de trabalho extenuantes e remuneração insuficiente, gera um desgaste emocional e físico que contribui para a alta evasão da profissão e a diminuição da procura por cursos de licenciatura. Diante desse contexto, conclui-se que a implementação de políticas de formação e valorização docente é crucial para garantir a qualificação dos educadores e melhorar sua qualidade de vida, além de promover sua permanência nas redes de ensino. O ParFor se revela como uma proposta significativa em face da carência de uma política nacional abrangente voltada para a formação e valorização dos docentes. Entretanto, a efetividade dessas políticas requer uma adaptação à realidade da profissão, assim como uma gestão organizada, que vise proporcionar as condições necessárias para a melhoria da qualidade educacional no Brasil. Assim, este trabalho contribui para uma compreensão mais aprofundada dos desafios e das oportunidades que o ParFor representa na formação de professores e na valorização da carreira docente, evidenciando a importância de políticas públicas que atendam às necessidades dos educadores e promovam um ambiente de ensino mais justo e eficaz.

Palavras-chave: ParFor; formação docente; (des)valorização; políticas públicas.

ABSTRACT

This study investigates ParFor (Program for Teacher Training) as a training policy in the process of valorizing teaching professionals, focusing on its implications in the state of Rio Grande do Norte. Through exploratory research, the analysis encompasses the impact of ParFor on the initial training of teachers, addressing crucial issues such as professional malaise and devaluation, as well as relevant public policies. The results highlight that the Brazilian educational landscape faces serious challenges related to the inadequate training of professionals working in Basic Education. Fragmented training, coupled with the expansion of the education system, undermines the qualification of educators, distancing them from the theoretical foundations necessary for effective professional practice. Additionally, the devaluation of the teaching career, manifested in exhausting work hours and insufficient remuneration, leads to emotional and physical strain that contributes to high attrition rates and a decline in the demand for teaching degree programs. In this context, it is concluded that the implementation of training and valorization policies is crucial to ensure the qualification of educators and improve their quality of life, as well as to promote their retention within educational networks. ParFor emerges as a significant proposal in light of the need for a comprehensive national policy focused on the training and valorization of teachers. However, the effectiveness of these policies requires adaptation to the realities of the profession, along with organized management aimed at providing the necessary conditions for improving educational quality in Brazil. Thus, this work contributes to a deeper understanding of the challenges and opportunities that ParFor represents in teacher training and the valorization of the teaching career, highlighting the importance of public policies that address educators' needs and foster a more equitable and effective teaching environment.

Keywords: ParFor; teacher training; (de)valuation; public policies.

LISTA DE QUADROS

Figura 1	–	Cenas da novela Laços de Família	20
Figura 2	–	Cenas do filme A Creche do Papai.....	21

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Custeio das bolsas por modalidade.....	42
----------	---	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ACT	Acordos de Cooperação Técnica
Comfor	Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério
CME	Concelho Municipal de Educação de Natal
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEE/RN	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
DIREDs	Representações das Diretorias Regionais de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EaD	Educação a Distância
FEPAD/RN	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Norte
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério
IES	As Instituições de Ensino Superior
Ifrn	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Ifsp	Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ParFor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação e Educação Escolar Quilombola
PDE	Plano de desenvolvimento da Educação

SINTE/RN	Sindicato dos Trabalhadores do Rio Grande do Norte
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SECADI/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
SED	Secretaria de Estado da Educação
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
Ufersa	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Ufrn	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Ufrn	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Uern	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Uab	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O PARADOXO DA DESVALORIZAÇÃO DOCENTE: ENTRE DISCURSO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	19
2.1	ANÁLISE CRÍTICA DO MAL-ESTAR DOCENTE E AS CONTRADIÇÕES NA VALORIZAÇÃO DOCENTE: ENTRE DISCURSO, POLÍTICAS PÚBLICAS E A SÍNDROME DO PROFESSOR ESGOTADO.....	23
3	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: IMPACTOS DO PARFOR E A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA DOCENTE.....	26
3.1	O PARFOR COMO POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: SOLUÇÃO PARA UM PROBLEMA?.....	28
3.2	ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR) NO RIO GRANDE DO NORTE: REVISÃO DA TESE DE DAMASCENO (2019).....	33
4	PARFOR EQUIDADE: UMA INICIATIVA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	40
4.1	EXPANSÃO DO PARFOR EQUIDADE: 7.500 NOVAS VAGAS E R\$ 371 MILHÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	44
4.2	INÍCIO DO PARFOR EQUIDADE NO RIO GRANDE DO NORTE	45
5	A IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR NO RIO GRANDE DO NORTE: INTERAÇÕES INSTITUCIONAIS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	46
5.1	O PARFOR AINDA ESTÁ ATIVO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO RN? UMA ANÁLISE DA SITUAÇÃO ATUAL DO PROGRAMA NO ESTADO.....	47

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, o professor assume uma posição central no contexto educacional, desempenhando um papel de destaque na formação intelectual, emocional e social dos sujeitos. Deste modo, o docente não apenas transmite conhecimentos, mas também atua como um mediador no processo de aprendizagem, englobando a promoção do pensamento crítico, o estímulo à criatividade e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade. Nesse sentido, sua atuação não apenas molda o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também exerce um impacto profundo em sua formação pessoal e cidadã.

Muito se fala sobre a importância do professor para a construção de uma educação de qualidade, bem como para o progresso da sociedade como um todo, todavia, a profissão docente é historicamente desvalorizada devido às condições precárias de trabalho, resultando em altos índices de desgaste físico e emocional para os educadores, assim como demandas que vão além de sua formação inicial, contribuindo para o que é atualmente conhecido como "mal-estar docente". Esgotamento a qual promove o abandono da carreira e redução na busca por cursos de licenciatura, o que por sua vez, exacerba os desafios impostos ao campo educacional.

Entre as insatisfações que incorporam a carga diária docente, sobrevém a busca de uma formação contínua, porém muitas vezes esses profissionais da educação não recebem o retorno econômico compatível as premissas impostas, levando em consideração que tais exigências não aderem o suporte adequado em termos de remuneração, progressão na carreira e condições de trabalho. Outro aspecto frustrante em relação à jornada de trabalho docente é a pressão e cobrança sobre os educadores para o sucesso dos alunos em exames nacionais e internacionais, o que tem conduzido os governos a propiciar a implementação de medidas para promover a formação docente.

Estudiosos da política educacional como Gatti (2009, 2014) apontam que o Brasil enfrenta desafios históricos na formação docente, incluindo a fragmentação institucional, a qual é responsável por limitar o desenvolvimento teórico dos professores, logo a formação insuficiente do educador, prejudica na capacidade de formar pedagogos propícios para atuação nas redes de educação básica. Mediante a isto, esta produção visa apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica, que teve como objetivo situar o Programa Nacional de Formação

de Professores da Educação (ParFor), como política de formação e valorização da formação docente no Brasil, e com uma análise na sua implementação no Rio Grande do Norte.

A realização de pesquisas parte de uma necessidade humana de buscar respostas e soluções para dúvidas e questões, o que leva a investigações que ampliam o conhecimento e incentivam o desenvolvimento de novas técnicas para compreender e explorar a realidade de maneira diversificada (Justino, 2011). De acordo o teórico, a pesquisa é uma ferramenta enriquecedora para o trabalho dos professores, com impacto nos processos de ensino e aprendizagem. Ela é integrada às atividades diárias do ambiente educacional e promove a interação entre professores e alunos, permitindo a exploração de recursos materiais em busca de novos conhecimentos, a mesma é um princípio fundamental na formação de professores e é defendida por especialistas, pois permite a transformação dos conhecimentos em benefício da prática educativa, buscando constantemente melhorias no campo educacional.

Mediante isto, a presente monografia trata-se de uma pesquisa exploratória, esse método de pesquisa é definido como uma etapa inicial do processo de investigação científica, cujo propósito principal é a familiarização com um tópico, problema ou um fenômeno de pesquisa. Seu propósito é proporcionar uma visão inicial e ampla, de uma temática pouco compreendida e estudada, identificando variáveis relevantes, assim como possíveis abordagens para estudos mais aprofundados.

Gil (1999), que enfatiza que a pesquisa exploratória, afirma que este tipo de pesquisa tem como objetivo oferecer uma visão panorâmica de um assunto específico, principalmente quando o tema escolhido é pouco estudado, tornando necessário a criação de hipóteses precisas e viáveis para a pesquisa. Deste modo, a pesquisa exploratória não visa necessariamente produzir conclusões definitivas, mas sim promover um entendimento inicial do assunto em questão.

A pesquisa exploratória é comumente realizada por meio de entrevistas, observações e análises de dados secundários. Vieira (2017) enfatiza que a pesquisa exploratória se vale de métodos amplos e versáteis, incluindo: levantamentos em fontes secundárias (como bibliografia, documentos), coleta de experiências, estudos de casos selecionados e observação informal (feita visualmente sem instrumentação especializada), tais métodos são utilizados para obter uma compreensão inicial de um tópico ou fenômeno.

Mediante a isto, através de uma revisão crítica de autores e autoras que debatem acerca da política de formação e valorização docente, foram identificados os principais conceitos e

debates relacionados à formação inicial de professores e à valorização da carreira docente, permitindo assim, identificar possíveis áreas de melhoria na implementação do Parfor, bem como recomendações para políticas futuras relacionadas à formação inicial e à valorização da profissão docente.

Inicialmente, o objetivo da pesquisa era realizar uma investigação qualitativa de natureza exploratória para situar o ParFor como uma política de valorização da formação docente, com foco específico na oferta, demanda e condições de formação inicial dos docentes da Rede Pública Municipal de Educação de Mossoró/RN, entre os anos de 2018 a 2023. A intenção era analisar o impacto do ParFor na formação de professores em um contexto local, considerando as necessidades e desafios específicos enfrentados pelos docentes da rede municipal.

No entanto, a pesquisa encontrou dificuldades substanciais na coleta dos dados necessários para a análise. As instituições responsáveis pelo programa não forneceram as informações detalhadas sobre a aplicação do mesmo no município de Mossoró, limitando-se a disponibilizar apenas dados gerais sobre o programa em âmbito nacional. Essa lacuna na disponibilidade de dados específicos comprometeu a possibilidade de uma análise contextualizada e detalhada do ParFor na realidade local.

É relevante também mencionar, que o ParFor não está mais em efetivação. O programa foi descontinuado, o que torna ainda mais desafiador o acesso a dados atualizados e específicos. A descontinuação do programa impacta diretamente a possibilidade de avaliar seu efeito a longo prazo e de realizar comparações temporais e contextuais. Diante da impossibilidade de obter as informações específicas necessárias para a pesquisa qualitativa pretendida, a abordagem inicial foi revisada. Em resposta a essas limitações, a pesquisa foi redirecionada para uma revisão bibliográfica. Essa mudança permitiu explorar e analisar a literatura existente sobre o ParFor e políticas de formação docente, proporcionando uma visão geral e crítica sobre o tema, apesar da ausência de dados empíricos específicos para Mossoró. A pesquisa bibliográfica, portanto, tornou-se a abordagem alternativa para investigar o contexto e a eficácia do ParFor, aproveitando as informações disponíveis em estudos e documentos já publicados.

2 O PARADOXO DA DESVALORIZAÇÃO DOCENTE: ENTRE DISCURSO E POLÍTICAS PÚBLICAS

O mal-estar docente frequentemente resulta da desvalorização persistente enfrentada pelos professores, refletindo uma profunda desconexão entre a importância que a sociedade atribui à educação e as condições reais de trabalho dos educadores. A desvalorização docente é um fenômeno que se manifesta de várias formas na sociedade contemporânea, refletindo-se tanto nas condições práticas de trabalho quanto na representação cultural e midiática da profissão de professor. Em muitos contextos, a profissão docente é marcada por condições de trabalho precárias, remuneração inadequada e uma sobrecarga de responsabilidades que frequentemente não são reconhecidas e recompensadas de maneira apropriada. Esses desafios resultam em um ambiente de trabalho que pode ser desmotivador e insatisfatório para muitos educadores.

Além disso, o status social da profissão docente frequentemente é prejudicado por estereótipos e preconceitos, a própria representação da profissão docente na mídia também desempenha um papel crucial na formação da percepção pública. Muitas vezes, os professores são retratados de maneira negativa ou estereotipada, com foco em aspectos como a dificuldade de lidar com alunos indisciplinados ou a falta de apoio institucional. Essa visão distorcida pode contribuir para a desvalorização da profissão, ignorando as competências e o impacto positivo que os educadores têm na sociedade.

Um exemplo ilustrativo desse fenômeno é a personagem Ciça, da novela brasileira "Laços de Família", escrita por Manoel Carlos. A fala de Ciça: "Além de duro é burro. Tá fazendo Letras, cê vai querer ser o quê? Professor? Vai morrer de fome e continuar pobre!" é uma expressão clara e incisiva da desvalorização que permeia a profissão docente, apesar de a personagem Ciça ser fictícia, o pensamento expresso por ela é surpreendentemente representativo de atitudes comuns em nosso cotidiano. A ideia de que uma carreira acadêmica, especialmente nas áreas de educação, está automaticamente associada à pobreza e ao fracasso é um reflexo de uma visão mais ampla e frequentemente predominante na sociedade.

Figura 1 - Cena da novela Laços de Família



Fonte: <https://gshow.globo.com/novelas/lacos-de-familia/capitulo/2020/12/15/videos-do-capitulo-de-lacos-de-familia-de-terca-feira-15-de-dezembro-de-2020.ghtml>

No dia a dia, observamos que muitos ainda associam o sucesso profissional e financeiro a campos de atuação considerados mais "lucrativos" ou de maior prestígio, muitas vezes desconsiderando a importância e o valor das profissões acadêmicas e de ensino. A percepção de que ser professor é sinônimo de dificuldades financeiras e falta de reconhecimento é uma realidade vivida por muitos educadores, e essa visão pode influenciar negativamente a escolha de carreiras e o status da profissão.

Outra narrativa que traz à tona a desvalorização da profissão, é o filme: *A Creche do Papai* (2002, com Eddie Murphy). Criticamente, o filme pode ser interpretado como uma crítica à desvalorização da educação infantil e à falta de reconhecimento das competências necessárias para o exercício efetivo da profissão. Ao retratar os personagens como pessoas sem outras opções, que acabam assumindo o papel de educadores por falta de alternativas melhores, o filme expõe uma perspectiva que desconsidera a necessidade de formação profissional e especialização na área da educação. Essa abordagem não apenas diminui o status da profissão, mas também perpetua a ideia de que o cuidado e a educação de crianças são tarefas que qualquer pessoa pode desempenhar, sem a devida preparação e expertise.

O filme, ao ilustrar a atuação docente como uma solução de última instância para indivíduos em situação de desemprego, propaga uma visão que minimiza a importância da qualificação profissional e reforça a percepção de que a educação infantil é uma função acessória e não um campo que requer habilidades e conhecimentos específicos. Isso pode contribuir para a perpetuação de estigmas e para a marginalização da profissão docente, ao não reconhecer a complexidade e a importância do trabalho de educar e cuidar de crianças.

Figura 02 - Cena do filme A Creche do Papai



Fonte: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/a-creche-do-papai/fotos/>

Portanto, embora ambas obras sejam criações da ficção televisiva, suas falas refletem uma mentalidade que está presente em muitos aspectos da vida real, destacando a necessidade urgente de revisar e reavaliar a forma como valorizamos e percebemos a profissão docente na sociedade contemporânea, reconhecer e abordar essas questões é essencial para melhorar as condições de trabalho dos educadores e, por conseguinte, a qualidade da educação oferecida. Mediante a isto podemos concordar com o pensamento de Freire (2010) de que:

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho. A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda. (Freire, 2010)

A fala de Paulo Freire inicia-se com uma valorização clara da educação e da importância crucial dos professores, ao mesmo tempo em que revela um paradoxo notável: apesar do consenso amplamente reconhecido sobre o valor do papel docente e a necessidade de educadores qualificados, poucos pais desejam que seus próprios filhos optem por essa

carreira. Este contraste sublinha a urgência de se adotar estratégias eficazes contra a desvalorização da profissão docente. Acerca disto Lira (2013) destaca que:

[...] é essencial que a questão da desvalorização da profissão docente possa ser encarada como um problema a ser enfrentado a partir de uma política pública de Estado. Para que a mesma possa modificar a situação do professor, e não como mecanismos paliativos que em vez de melhorar a situação desse profissional acaba por impor novas exigências, ocasionando arrocho salarial, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias. O desafio é articular o discurso político de valorização da profissão com as possibilidades de sua materialização a fim de superar as questões[...] (LIRA, 2013, p. 09).

Ao relacionar a reflexão de Freire com a citação de Lira, observa-se que o paradoxo da valorização docente e o desejo de poucos pais de ver seus filhos na profissão são sintomas de uma crise mais ampla que exige uma abordagem política estruturada. Freire nos convoca a reavaliar nossos valores e atitudes em relação à educação, enquanto Lira nos desafia a transformar esse discurso em políticas públicas eficazes que realmente melhorem as condições dos professores.

Portanto, para que a valorização da profissão docente deixe de ser um mero discurso e se torne uma realidade, é essencial que se desenvolvam políticas públicas que não apenas reconheçam a importância dos educadores, mas que também garantam condições adequadas de trabalho, remuneração justa e a preservação de direitos trabalhistas e previdenciários. A articulação eficaz entre a retórica de valorização e a prática política será crucial para enfrentar a desvalorização da profissão e garantir que a educação continue a ser uma ferramenta poderosa para a transformação social, conforme ressaltado por Freire.

2.1 ANÁLISE CRÍTICA DO MAL-ESTAR DOCENTE E AS CONTRADIÇÕES NA VALORIZAÇÃO DOCENTE: ENTRE DISCURSO, POLÍTICAS PÚBLICAS E A SÍNDROME DO PROFESSOR ESGOTADO

Ao tratarmos acerca das questões abrangentes que afetam a profissão docente, lidamos com uma série de desafios que englobam a inadequação dos salários em relação à carga de trabalho e responsabilidades, contrapondo com condições de trabalho adversas resultantes de

longas jornadas e turmas superlotadas, além das complexidades associadas à gestão da disciplina e segurança dentro do ambiente escolar. A esta lista, vale ressaltar a necessidade constante de atualização em conteúdo e metodologia, juntamente com as pressões por um desempenho profissional excepcional. Estas adversidades, em conjunto, contribuem para a erosão do status socioeconômico da carreira docente, fatores que colaboram para dificultar a melhoria da posição socioeconômica dos professores, o que ressalta no que os estudiosos denominam como mal estar docente.

Esteve (1994) introduz a expressão "mal-estar docente" para descrever os efeitos negativos que afetam a saúde mental dos professores devido às condições psicológicas e sociais em que exercem a docência. Esse mal-estar é atribuído à rápida mudança social que impacta o ambiente de trabalho dos educadores, influenciando negativamente sua saúde mental e bem-estar emocional, ocasionado no desânimo do docente em relação a seu ofício. O estudo do mal-estar docente, compreendido por Esteve (1995), descreve três funções específicas: (I). Auxiliar os professores a lidar com e, possivelmente, eliminar os desajustes causados por mudanças na educação ;(II) Estudar as influências decorrentes de mudanças sociais na função docente, incluindo a falta de apoio aos professores, críticas e a falta de responsabilidade da sociedade em relação à educação. (III) Desenvolver políticas de intervenção consistentes que visam melhorar as condições nas quais os professores realizam seu trabalho, incorporando a esta pauta, a sobrecarga de ocupações e o adoecimento do profissional.

São muitos e variados os fatores que podem contribuir para o adoecimento dos professores, entre eles, desenvolvimento de tarefas repetitivas, insatisfação profissional, conflitos com os alunos, ambiente conturbado, pouca autonomia, ritmo acelerado de trabalho, insuficiência de recursos materiais, equipamentos e espaços adequados, além de elevadas exigências psicossociais a que os docentes estão expostos. (Araújo; Carvalho, 2009).

No discurso de Carvalho (2009), podemos identificar que a jornada de trabalho de um professor é fatigante devido a agregação de suas demandas, o desgaste do educador se torna fruto da remissão não satisfatória, evidenciando a falta de viabilização por parte das instituições de prover condições adequadas para atender suas próprias exigências de qualificação. A essas insatisfações transpõe ao discurso as condições de trabalho.

O conceito de condições de trabalho pressupõe a oferta de um conjunto de recursos que viabilizam a realização da atividade profissional, o que inclui as instalações conforme a natureza do trabalho. Envolve ainda as relações referentes ao processo de trabalho e às condições de emprego, como formas de contrato, remuneração e físicas,

os materiais e os equipamentos disponíveis e outros tipos de apoio, carreira. (Oliveira; Assunção, 2010).

Nesse cenário, a necessidade de aplicação de políticas de valorização docente são fundamentais para atender aos requerimentos descritos por Oliveira (2010), as quais auxiliam no enrijecimento de pilares que abrangem os aspectos de formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. Infelizmente, esses fatores acabam por repercutir negativamente na busca por cursos de licenciatura. “Já é dado conhecido que a carreira docente não tem exercido suficiente atração para os jovens concluintes do ensino médio, em especial para o trabalho com áreas disciplinares específicas, como matemática, física, química etc.” Gatti (2014).

Gatti (2016) salienta que a formação inicial de professores na Educação Básica no Brasil, ainda traz consigo impedimentos históricos existentes nos processos formativos de bacharelados, assim como nas carreiras voltadas para a formação de professores para atuação da Educação Básica. Uma das dificuldades destacadas na formação, diz respeito a fragmentação institucional a qual Monlevade (2008) classifica como um dos maiores problemas da formação atual de magistério no cursos de licenciatura em pedagogia, a qual restringe-se, principalmente, às instituições privadas, segundo o autor:

Por mais que proclamem o contrário, elas existem em função do lucro de seus donos. E a busca do lucro é atroz: leva a turmas mais numerosas, a professores mais mal pagos, a currículos mais atrativos, a ingresso de alunos sem condição intelectual (Monlevade, 2008).

Gatti (2010) também atenta à formação de professores em EaD (Educação a Distância), destacando a diminuição das matrículas em cursos presenciais em comparação com os cursos a distância, segundo a autora, existem questionamentos em relação à qualidade da oferta destes cursos:

Questiona-se a falta de laboratórios, bibliotecas equipadas, ou seja, meios indispensáveis às várias formações docentes, sendo ainda levantada a questão dos estágios e sua orientação pouco clara. As formações oferecidas se mostram com processos avaliativos frágeis tanto no que se refere aos estudantes internamente aos cursos quanto no que se refere à avaliação dos próprios cursos (Gatti, 2013).

Deste modo, entende-se que há a falta de uma infraestrutura adequada para a formação de professores, bem como há a falta de clareza em relação às orientações dos estágios ofertados

e da qualidade de seus processos avaliativos. Essas questões aderem aos desafios na qualidade e eficácia da formação adequada para estes profissionais. Quanto às políticas implementadas em nível nacional Gatti (2013) afirma:

discute-se seu apressamento e sua fragmentação, sugerindo que o foco realmente vem se concentrando apenas no cumprimento de metas quanto ao número de vagas, sem muita preocupação com a implementação em nível adequado das formações. Elas sinalizam iniciativa de articulação, mas também de centralização, particularmente no âmbito das instituições públicas, mostrando-se mais com um caráter remediador, com ações estanques, do que com soluções estruturantes (Gatti,2013).

A partir dessa perspectiva, a autora conclui que as mudanças na estrutura da educação básica, no tocante ao público-alvo e na faixa etária dos alunos demandam mudanças radicais na formação de professores. Essas mudanças devem permitir que os licenciandos compreendam mais profundamente questões educacionais, desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, motivações dos alunos, currículo escolar e outras questões relacionadas à educação. Enfatizando a necessidade de uma formação mais integrada que combine conhecimentos teóricos e valores com a experiência prática do trabalho docente com crianças e adolescentes em ambientes educacionais específicos, ressaltando assim, a importância de uma formação de professores mais alinhada com a realidade em constante evolução da educação.

3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: IMPACTOS DO PARFOR E A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA DOCENTE

No contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) desempenha um papel central ao delegar funções cruciais para a organização, orientação e normatização da educação em diversos níveis e dimensões. A Capes, como um órgão responsável pelo aprimoramento do ensino superior e da formação de professores, implementa políticas que visam a sistematização e a melhoria contínua da educação. Entre suas principais ações está a promoção de programas específicos voltados para a formação docente, que são percebidos tanto como uma resposta aos desafios enfrentados na educação quanto como uma estratégia para superar essas dificuldades.

Tais programas envolvem a elaboração de planos de ensino, currículos e projetos educacionais que visam a capacitação e o desenvolvimento profissional dos professores.

A evolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, iniciada na década de 2000, visava proporcionar uma identidade própria aos cursos de licenciatura, diferindo dos cursos de bacharelado e buscando uma especialização que respondesse às demandas emergentes da educação. No entanto, essa reestruturação, embora tenha sido um passo importante para redefinir os parâmetros da formação docente, não contemplou, completamente, os desafios enfrentados pelos professores nas escolas públicas.

Estudos como os de Ghedin, Leite e Almeida (2008) apontam que a formação inicial continua a ser criticada por sua insuficiência em preparar os futuros educadores para as complexas realidades do ambiente escolar atual. A lacuna identificada refere-se a uma formação que ainda é considerada superficial, não abordando de maneira adequada competências essenciais como pensamento sistemático, criatividade, solidariedade e habilidades de resolução de problemas. Este descompasso entre a formação oferecida e as exigências práticas do ensino sugere que, apesar das reformas curriculares, há uma necessidade urgente de revisar e adaptar os currículos dos cursos de formação de professores para garantir que estejam alinhados com as expectativas e os desafios contemporâneos da prática docente.

Essa disparidade pode ser vista como uma falha não apenas nos currículos, mas também nas metodologias de ensino e nas estratégias de avaliação dos cursos de formação. A eficácia da formação inicial está intimamente ligada à capacidade de integrar habilidades práticas com teoria, promovendo um aprendizado que seja relevante e aplicável ao contexto escolar real.

Desse modo, a formação de professores e sua relação com as políticas públicas educacionais no Brasil destaca a importância crucial de tratar a formação docente como um aspecto central para a melhoria da educação. O governo brasileiro, reconhecendo a necessidade de alinhar a formação inicial e continuada de professores com as demandas da Educação Básica, implementou várias reformas e programas de capacitação. Um exemplo significativo é o ParFor, que foi estabelecido com o objetivo de atender às necessidades de formação dos professores em exercício.

O programa se destaca por seu enfoque em oferecer cursos de formação inicial para docentes já atuantes, sendo as instituições de ensino superior responsáveis pelo planejamento e execução das atividades de formação em diferentes áreas do conhecimento e contextos de atuação.

No entanto, para que tais iniciativas sejam eficazes, é imperativo considerar as observações de Tardif (2014) sobre a necessidade de reconhecer os professores como sujeitos ativos e competentes no processo educativo. Tardif (2014) argumenta que a formação docente deve ir além da simples aplicação de conhecimentos produzidos por outros, como pesquisadores ou especialistas em currículo. Em vez disso, os professores devem ser vistos como atores centrais que possuem e desenvolvem conhecimentos e práticas próprias, que são fundamentais para orientar e estruturar sua atuação na sala de aula. Assim, qualquer proposta de formação, incluindo o Parfor, deve promover a autonomia e a reflexão crítica dos professores sobre suas práticas, garantindo que eles se sintam valorizados como agentes ativos no processo educativo:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saberfazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2014, p. 229-230)

A abordagem de Tardif (2014) sugere que uma formação verdadeiramente eficaz deve capacitar os professores a não apenas aplicar métodos pré-estabelecidos, mas a criar e adaptar suas práticas de ensino com base em sua experiência e entendimento pessoal, o que é essencial para atender às necessidades dinâmicas da Educação Básica e promover um ambiente educacional mais responsivo e inovador.

3.1 O PARFOR COMO POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: SOLUÇÃO PARA UM PROBLEMA?

A complexa situação dos professores no sistema educacional brasileiro ao longo das últimas décadas, aponta que o aumento no número de professores devido à expansão do sistema de Educação Básica, resultou em profissionais atuando sem formação adequada para o desempenho no âmbito educacional. Em outras palavras, o sistema educacional apresenta um panorama complexo e desafiador para os professores no Brasil, marcado por um descompasso entre as expectativas sociais em relação à educação e as condições reais de trabalho e

remuneração dos professores. No que se refere à formação docente no Brasil, a fragmentação institucional é uma problemática a ser analisada, o Censo da educação Superior de 2007 (Brasil/INEP, 2009), aponta que a maioria das matrículas em cursos de graduação presenciais, cerca de 74%, é realizada pelo setor privado, principalmente em instituições não universitárias, isso implica que a maioria dos professores no Brasil são graduados em instituições não universitárias.

De acordo com Gatti e Barretto (2009), ainda há uma forte tradição disciplinar no Brasil, que dificulta a adoção de abordagens mais interdisciplinares na formação de professores, especialmente no que se refere à prática curricular na Educação Básica. Diante disso, salienta-se as condições gerais de formação de docentes que ainda não são garantidas devido à escassez de um perfil profissional claramente definido, que esteja organicamente ligado à prática de ensino. Isso sugere que a formação dos professores no país ainda precisa ser mais articulada com as exigências e demandas da carreira docente.

A vista disso os governos têm implementado mecanismos de controle profissional, incluindo exames de certificação e incentivos financeiros, contudo, essas medidas, apesar de serem úteis em certa parte, precisam ser implementadas considerando os salários pouco atrativos, desmotivação dos professores e abandono da profissão.

Priorizar a carreira docente torna-se uma necessidade e em razão a isto as políticas de formação e valorização docente assumem um papel importante para proporcionar condições de trabalho atraentes, de modo que valorize a carreira docente e contribua para uma formação competente, contudo, ainda existe um conflito entre a centralização e a descentralização no contextos das políticas de formação docente, envolvendo questões de organização e gerenciamento dessas políticas.

Embora a legislação nacional (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) aponte para a necessidade de garantir planos de carreira, piso salarial nacional para os profissionais da educação, estabelecimento de estatutos e planos de carreira do magistério público e obrigatoriedade de formação superior para todos os docentes, a Constituição reafirmou, paralelamente, a condição do país como uma República Federativa e o reconhecimento dos municípios, inclusive, como entes federativos. Tal fato colocou em destaque o princípio da descentralização e, com isso, o campo educacional e todas as ações que dizem respeito aos docentes da escolarização básica passam a depender, cada vez mais, da organização dos diversos entes federativos em regime de colaboração (Schreiber.L,2010).

Scheiber (2010) retrata que o regime não está suficientemente estabelecido é regulamentado no Brasil, destacando também que a reestruturação da participação da união na educação, bem como na valorização e formação docente, tem sido predominante centralizada, a qual é evidenciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, assim como demais legislações, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), pela Lei n. 9.424/1996, e posteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (FUNDEB), pela Lei n. 11.494/2007.

Segundo Scheiber (2010), às leis mencionadas entendessem como uma influência significativa ao Executivo federal, que por sua vez ditam a redefinição de responsabilidade no que diz respeito à oferta do ensino, controle de qualidade, de avaliação e de definição de padrões curriculares. Em razão disto, o Ministério da Educação (MEC) criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior. Essas diretrizes têm como o objetivo estabelecer critérios para a seleção de conteúdos que devem fazer parte dessa formação, a qual vem sendo considerada um elemento central das reformas educacionais.

O MEC instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em 2009, por meio do decreto n. 6.755. Essa política mantém a responsabilidade da Capes, pelo funcionamento de programas de formação inicial e continuada de educadores do Brasil. O documento também estabeleceu a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à formação dos educadores, assim como a criação do Parfor.

O Parfor foi constituído a datar da aplicação da Política Nacional de Formação, cujo os preceitos estão situados com Decreto de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo decreto nº 6.094/2007, em concordância com o programa estratégico do Plano de desenvolvimento da Educação - PDE. Segundo Filha (2022):

O plano simboliza o esforço de União de todos os entes federados, das famílias e comunidades em prol da melhoria da educação previsto no seu art. 1º. Prevê também o apoio direto da União aos estados e municípios e aos sistemas de ensino a implementação de diretrizes que envolvam a aprendizagem e o acompanhamento do desenvolvimento, sendo estas diretrizes instituídas a partir de programas próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (inciso XII). (Filha, 2022).

Foi sob a valia deste documento legal que se instaurou o Parfor, assim como demais programas de formação docente do Ministério da Educação. O programa partia dos seguintes objetivos:

- Fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço;
- Oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa.

O Parfor foi instituído através da Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009. Partindo do objetivo de qualificar os 600 mil docentes brasileiros que ainda não possuem formação necessária para atuação no âmbito educacional. Conforme Damasceno (2019):

Este Plano tinha como objetivo induzir e fomentar a oferta, em caráter emergencial, de cursos superiores destinados aos professores em exercício nas escolas públicas que não possuem a formação exigida pela LDB. Assim, o Plano compreende um conjunto de ações implementadas pelo MEC, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e as Instituições de Ensino Superior para atender o disposto no Art. 11, Inciso III do Decreto nº 6.755/09. (Damasceno, 2019).

A efetivação do programa propôs a associação dos entes federativos, proporcionando ações de formação envolvendo as redes de ensino da educação básica, junto a intervenção de alunos em formação, visando assim, aderir a pesquisa a formação dos professores e revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, em conformidade com os artigos 10 e 11 do decreto nº 6.755/09 de 2019 (Filha, 2022).

A Portaria número 09/2009 determinou que as ações do Plano seriam estabelecidas por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACT) entre o MEC, a Capes e as Secretarias de Educação dos estados. As Instituições de Ensino Superior (IES) atuariam com a ACT e a capacitação dos professores seria realizada conforme os planos estratégicos dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente.

No geral, as universidades efetuam sua participação nos ACT por meio de Termos de Adesão, que estabelecem a execução de cursos e programas no Plano. Conforme essa portaria, as instituições de ensino e as Secretarias de Educação devem atender às necessidades de formação dos professores conforme os números definidos nos planos dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente.

Para coordenar essa colaboração e gerenciar a participação dos professores nos cursos do Plano, o Ministério da Educação criou a "Plataforma Freire", um sistema online desenvolvido com o objetivo de coordenar a participação dos professores de magistério nos cursos ofertados.

Deste modo, o Parfor é capaz de promover cursos de formação inicial, tanto presenciais quanto a distância, para professores da rede pública que não possuem qualificação adequada, tendo com foco especial, aqueles que atuam na educação básica.

Assim, por meio do Parfor, foi dada aos professores da rede pública a oportunidade de acesso a cursos de formação inicial, presencial ou a distância, a fim de obterem o grau acadêmico em licenciatura na área em que eles exercem a docência e para a qual não possuem a formação adequada. Na modalidade a distância, os cursos de licenciatura são ofertados pelo Sistema UAB e as turmas são formadas tanto por professores, como por ingressantes oriundos de demanda social. Já na modalidade presencial, o Parfor se caracteriza como uma ação voltada, exclusivamente, para atender aos professores em exercício na rede pública de educação básica (Damasceno, 2019).

Como estratégia para atender a demanda presencial, no âmbito do Parfor, a Capes realiza o fomento à implantação de turmas especiais por Instituições de Ensino Superior em cursos de:

- Primeira Licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior;
- Segunda licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula;
- Formação pedagógica – para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

Neste contexto, compreende-se que o programa busca preencher a lacuna da falha da formação docente no Brasil, buscando promover ações que adequem os educadores para atuação nas instituições públicas de ensino, em especial, para intervenção na educação básica. Em suma, podemos concordar com Filha (2022), de que o Parfor foi criado com a finalidade de atender a demanda inicial e continuada por formação dos professores das redes públicas de educação básica e, por conseguinte, a melhoria do ensino na educação. Partindo desse pretexto, o Parfor detém dos princípios impostos pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme o Art. 2º, do atual Decreto revogado nº 8.752/2016, em conformidade com a formação superior exigida pela LDB, descrito no 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, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996)

Segundo Filha (2022), a Lei 9.394/96 é um marco histórico que estabelece as universidades e os cursos superiores como o locus fundamental para a formação de professores para Educação Básica. De acordo com a mesma, ao prescrever a formação superior em cursos de licenciatura para atuar na educação básica, se abriu possibilidades para se buscar o fortalecimento na luta por políticas de valorização na formação e na atuação profissional. Estes movimentos exigem uma formação universitária para trabalhar na área, dando lugar a apelos políticos para aumentar o número de cursos no sector privado e, ao mesmo tempo, melhorar os resultados educativos e profissionais.

A resignação dessas imposições são fundamentais para nortear Educação Básica do Brasil em direção à oferta de uma educação de qualidade, desse modo o Parfor se agrega a adequação da formação inicial dos professores, contudo, vale salientar a fala de Damasceno (2019), que compreende o Parfor:

como uma importante iniciativa para resolver, em médio prazo, o problema do elevado número de professores que atuam na educação básica sem a formação necessária. Entretanto, seu caráter emergencial não pode ser utilizado como justificativa para a oferta de formação simplista por meio de cursos aligeirados e sem qualidade (Damasceno, 2019).

Deste modo a autora destaca que embora o programa se trate de uma medida emergencial, a qualidade da formação não deve ser sacrificada em prol da rapidez ou

conveniência, ressaltando assim a importância de equilibrar a urgência em abordar a falta de formação dos professores com a garantia de que a formação oferecida seja completa, substancial e capaz de preparar eficazmente os professores para suas responsabilidades na educação básica.

3.2 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR) NO RIO GRANDE DO NORTE: REVISÃO DA TESE DE DAMASCENO (2019)

A princípio da implementação do ParFor no Brasil, os estados para participar do programa deveriam assinalar um Acordo de Cooperação Técnica com o Ministério da Educação, por intermédio da Capes. O ACT nº 13/2009, celebrado entre a Capes e o estado do Rio Grande do Norte foi estabelecido em 28 de maio de 2009, o qual teve a finalidade de estabelecer uma colaboração visando à implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. A concretização desse acordo se deu por meio da execução das ações delineadas no Planejamento Estratégico da Formação de Professores do estado, o qual foi elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Norte (FEPAD/RN).

O FEPAD/RN foi instituído pela Portaria da Secretaria de Estado da Educação (SED) nº 19, datada de 12 de agosto de 2009. Essa criação foi realizada em conformidade com o Art. 4º do Decreto nº 6.755, que estabeleceu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O Regimento Interno do Fórum especifica que a composição do FEPAD/RN inclui uma ampla gama de instituições e entidades relevantes no campo da educação. Entre os membros estão a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (CEE/RN), o MEC, além de diversas universidades e institutos de ensino superior do estado, como a Ufrn, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern) e o Ifrn. Também são integrantes a Ufersa, o Ifesp, e a Universidade Aberta do Brasil (Uab).

Além das instituições de ensino, o Fórum inclui o Conselho Municipal de Educação de Natal (CME), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Sindicato dos Trabalhadores do Rio Grande do Norte (SINTE/RN), e a Associação Nacional

pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Representações das Diretorias Regionais de Educação (DIREDs) e do Fórum das Licenciaturas da Ufrn também fazem parte do Fórum.

Essas instituições são responsáveis por colaborar na formulação, execução e avaliação das políticas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação no estado, refletindo um esforço conjunto para promover a qualidade da educação básica por meio de uma abordagem integrada e coordenada.

Durante seu primeiro ano, o Fórum concentrou-se na elaboração do plano estratégico estadual para a formação dos profissionais do magistério e na discussão de estratégias para a implementação dos diversos programas de formação do MEC. A análise focou especificamente nos direcionamentos relacionados ao Parfor. Notou-se uma atuação significativa do Fórum junto à Capes no processo de criação e monitoramento dos polos da Uab.

As principais ações do Fórum em relação ao Parfor incluíram a identificação das demandas de formação no estado e nos municípios, a consolidação das ofertas de cursos pelas IES para evitar sobreposições e a definição de estratégias para reduzir a evasão nos cursos. O Fórum também participou ativamente na definição de critérios para a validação das pré-inscrições dos professores e propôs iniciativas para desenvolver instrumentos de avaliação do programa e para identificar o perfil dos professores cursistas. No entanto, as atas disponíveis não permitiram confirmar se esses instrumentos foram elaborados ou aplicados.

Além dos avanços, a análise das atas identificou alguns elementos que impactaram negativamente a implementação do Parfor no estado:

- Descompasso entre a oferta de cursos pelas IES e as demandas apresentadas. Conforme relatado nas atas, a maior demanda seria de cursos de 2ª Licenciatura, ao passo que as IES ofertaram apenas cursos de 1ª Licenciatura.
- A justificativa das Instituições para a impossibilidade de oferecerem a 2ª Licenciatura foi a de que ainda não estavam credenciadas para esse tipo de oferta e que os projetos desses cursos ainda não haviam passado por aprovação de seus órgãos superiores.
- Inexistência de dados confiáveis sobre os professores que não possuem licenciatura no estado. Os dados do Educacenso apresentaram inconsistências, gerando expectativas de oferta que foram frustradas.
- Falta de apoio por parte das secretarias municipais e pelos gestores de escola, no sentido de liberarem seus professores para realizarem a formação presencial. Evasão dos cursos causada pela falta de apoio logístico e financeiro para que os professores frequentem os cursos. Dificuldades técnicas e operacionais encontradas pelos professores e pelos secretários de educação na utilização da Plataforma Freire e falta de orientação clara do MEC sobre os procedimentos a serem realizados no sistema. Falta de consenso sobre a validação ou não das pré-inscrições de professores temporários (Damasceno,2019).

Mediante a isto, Damasceno (2019) destaca que a contratação de professores temporários, em vez de concursos regulares para cargos efetivos, se tornou uma prática comum no Brasil, o que tem levado à precarização do trabalho docente e a uma desigualdade na formação e nas condições de trabalho entre professores efetivos e temporários. No Rio Grande do Norte, a grande maioria dos professores são efetivos, mas o problema da precarização ainda persiste e afeta o desenvolvimento e a estabilidade da carreira docente.

Em sua tese, a autora destaca a polêmica em torno da inclusão de professores temporários no Parfor. A principal controvérsia reside na natureza temporária dos vínculos desses professores com o sistema de ensino, gerando incertezas quanto à eficácia do investimento em sua formação para a escola pública a longo prazo. De acordo com a Constituição de 1988, os cargos e empregos públicos devem ser preenchidos por meio de concurso público, com exceções para cargos em comissão e contratações temporárias em situações de "necessidade temporária de excepcional interesse público". Contudo, na prática, essa exceção tornou-se comum, prejudicando a estabilidade da carreira docente e resultando na precarização do trabalho dos professores temporários.

Inicialmente, o Parfor foi concebido para atender exclusivamente professores efetivos e, para a 2ª licenciatura, estabelecia o requisito adicional de que o professor tivesse pelo menos três anos de experiência na área do curso escolhido. No entanto, essa exigência não foi rigorosamente seguida durante a seleção dos professores cursistas. O Fórum Estadual decidiu validar as inscrições de ambos os grupos, professores efetivos e temporários, desconsiderando o critério original. Essa mudança ilustra a ideia proposta por Arretche (2001), que argumenta que a implementação de um programa resulta de uma complexa combinação de decisões de diversos agentes e que a concepção inicial é apenas uma dimensão do programa.

A implementação acontece em um contexto dinâmico e mutável, muitas vezes além do controle dos formuladores e implementadores. Assim, a prática frequentemente diverge da teoria, refletindo a adaptação necessária para enfrentar as realidades e desafios emergentes durante a execução do programa.

Para oferecer cursos no âmbito do Parfor, as IES do Rio Grande do Norte precisavam aderir ao ACT nº 13/2009, celebrado entre a Capes e a Secretaria de Educação do Estado. No ano de 2009, cinco IES assinaram o Termo de Adesão a esse acordo. Ao assinar, cada instituição apresentou suas projeções de oferta de cursos e vagas até 2011.

Damasceno (2019) observa que, ao comparar as projeções de cursos e vagas apresentadas pelas IES em seus Termos de Adesão com a oferta real que foi realizada, a maioria das instituições não conseguiu cumprir as metas projetadas. O Ifesp foi uma exceção notável, superando suas expectativas de oferta. No entanto, as outras IES não conseguiram oferecer a quantidade de vagas prevista inicialmente, e o número de matrículas realizadas foi menor do que o esperado.

A Uern também se destacou em termos de quantidade de vagas oferecidas e matrículas efetivadas, mas incluiu cursos diferentes daqueles que haviam sido projetados inicialmente, como História, Letras – Espanhol e Pedagogia. Esses cursos, adicionados posteriormente, acabaram atraindo um número significativo de matrículas, junto com os cursos de Educação Física e Ciências Biológicas que já estavam previstos.

Em contraste, a Ufrn e o Ifrn incluiu a utilização de vagas de cursos regulares existentes para professores da educação básica. Esse modelo não atendeu completamente às necessidades específicas do público do Parfor, que exige turmas especiais com características adaptadas, como processos seletivos e calendários específicos para professores em serviço. A falta de adaptação do modelo de oferta às demandas do programa contribuiu para o insucesso dessas instituições na implementação efetiva dos cursos.

Além disso, Damasceno (2019) identificou uma desarticulação entre as áreas de formação demandadas pelas redes de ensino e as ofertas disponíveis pelas IES, o que também impactou negativamente a efetivação da oferta de alguns cursos. Desse modo, com exceção do Ifesp e, em menor grau, da Uern, a maioria das IES não conseguiu cumprir suas projeções iniciais de oferta de cursos e vagas para o Parfor, principalmente devido à falta de adaptação às necessidades específicas do programa e à desarticulação entre a demanda das redes e a oferta das instituições.

Ao longo da implementação do Parfor, algumas instituições como a Uern, tentaram ajustar sua oferta de cursos com base nas necessidades identificadas durante o processo. Por exemplo, a Uern substituiu vagas em áreas menos demandadas, como Física, Química e Matemática, por vagas em áreas mais solicitadas.

Embora o Ifesp tenha se destacado positivamente na oferta de cursos, ele foi a última instituição a aderir ao programa, formalizando sua participação apenas em outubro de 2009. Damasceno (2019) também destaca o papel proativo das IES estaduais, como o Ifesp, na formação de professores. Essas instituições foram responsáveis por mais de 85% das matrículas

no Parfor no estado, possivelmente devido à sua proximidade com as redes de educação básica e sua capacidade de responder rapidamente às demandas locais.

A autora enfatiza a importância da gestão interna e da participação dos gestores no sucesso do Parfor. Nas IES estaduais, os gestores demonstraram maior envolvimento, com visitas às salas de aula e participação ativa em eventos relacionados ao programa. Em contraste, nas IES federais, a gestão do programa foi mais centralizada, com os dirigentes assumindo papéis mais burocráticos e distantes das operações diárias do programa. As IES federais possuíam uma estrutura específica, o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério (Comfor), para coordenar programas de formação, conforme estabelecido pela Portaria MEC nº 1.105/2013. Esse comitê foi responsável por organizar e monitorar a execução dos programas, demonstrando um modelo de gestão que, apesar das diferenças, contribuiu para a implementação do Parfor dentro das instituições.

Mediante a isto podemos compreender, que a implementação do Parfor é predominantemente gerida pelo FEPAD, onde as IES e a SEEC demonstram uma clara compreensão de seus papéis no regime de colaboração estabelecido.

A atuação da Secretaria Estadual é notável por diversas iniciativas, como a realização de um censo próprio para identificar as reais necessidades de formação docente, em resposta às fragilidades encontradas nos dados do Educacenso. Além disso, a Secretaria enviou representantes dos núcleos regionais para orientar as secretarias municipais sobre o processo de inscrição e validação na Plataforma Freire, e elaborou documentos para cada município e IES reiterando os critérios de validação das inscrições estabelecidos no Fórum.

Apesar desses esforços, a tentativa de implementação de um processo sistemático de avaliação e monitoramento do desenvolvimento dos cursos e do desempenho dos professores não avançou significativamente. No entanto, a Diretoria de Educação Básica da Capes, em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), solicitou uma avaliação das ações do Parfor em diversos estados, incluindo o Rio Grande do Norte. Os resultados dessa avaliação foram compartilhados durante reuniões do FEPAD, evidenciando um esforço contínuo para aperfeiçoar o programa.

Em contraste, a articulação com os municípios apresentou desafios consideráveis. O principal problema relatado foi o deslocamento dos professores das redes municipais para os locais onde os cursos eram ministrados, o que gerava custos substanciais com transporte, hospedagem e alimentação, além da necessidade de contratação de professores substitutos para

não comprometer a continuidade das aulas nas escolas. Essa situação levou à resistência das Secretarias de Educação em liberar os professores para os cursos.

Ademais, foram apontadas questões políticas como entraves significativos, incluindo a descontinuidade das ações devido a mudanças de gestão nas prefeituras e secretarias, o uso do Parfor para fins eleitorais, e a não validação de inscrições de professores associados a partidos de oposição. Os coordenadores entrevistados relataram que, apesar dos subsídios do governo federal, a implementação do programa dependia fortemente das condições de infraestrutura e do funcionamento das secretarias de educação, que frequentemente não estavam adequadas para atender às exigências do programa.

Para mitigar a falta de apoio de alguns municípios, as IES tiveram que assumir responsabilidades adicionais não previstas originalmente, como buscar alternativas para transporte e alimentação dos professores, realizar visitas aos municípios para orientação sobre a Plataforma Freire, e envolver-se diretamente com os secretários de educação para garantir a participação dos docentes nos cursos.

Damasceno (2019) argumenta que um dos objetivos proclamados pela Capes para o Parfor é estimular o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica. O programa busca criar estratégias diferenciadas de organização de tempos e espaços, aprimorar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, e promover um enriquecimento mútuo entre a formação acadêmica e a prática escolar.

Embora existam poucas pesquisas aprofundadas sobre o impacto real do Parfor nas IES, as entrevistas realizadas por Damasceno (2019) fornecem indícios valiosos sobre as contribuições do programa. Os coordenadores gerais das IES revelaram que a formação realizada com professores em exercício tem favorecido uma interação mais produtiva entre as áreas acadêmicas e a realidade da escola. Essa aproximação tem permitido que as instituições de ensino superior se engajem mais diretamente com a prática docente, conforme destacado por Nóvoa (1997), que ressalta a importância da troca de experiências e da partilha de saberes na formação mútua.

De acordo com os relatos dos coordenadores, as IES foram capazes de aproveitar essa interação para se alinhar mais estreitamente com o paradigma da formação docente centrada na escola. A diversidade de perfis dos alunos do Parfor, que frequentemente enfrentam desafios distintos dos encontrados no ambiente universitário, trouxe ganhos significativos para a

qualidade metodológica dos professores nas IES. Esses docentes tiveram que se adaptar e aprender com as diferenças e dificuldades apresentadas pelos alunos, resultando em um aprimoramento interno das práticas pedagógicas.

Além disso, o estudo revela que muitos professores nas IES não possuem formação específica para o exercício da docência, o que reforça a importância da formação pedagógica em serviço oferecida pelo Parfor. Nesse contexto, o Ifrn se destaca por ter utilizado o Parfor não apenas para formar professores da educação básica, mas também para capacitar seus próprios docentes, que antes possuíam apenas formação em áreas específicas como engenharias. Essa experiência foi valorizada como uma contribuição significativa para a IES, proporcionando uma melhoria substancial na prática pedagógica dos docentes.

Outro aspecto importante destacado pelos coordenadores é a contribuição do Parfor para a abertura das IES às secretarias de educação e à realidade da educação básica. A oferta de turmas extensivas permitiu que as instituições alcançassem o interior do estado, promovendo uma maior proximidade com a comunidade e com as necessidades reais dos professores da educação básica. Esse contato direto com a prática escolar foi visto como um avanço na construção de um novo arranjo institucional que integra mais efetivamente a universidade com a escola.

No entanto, Damasceno (2019) observa que ainda há pouca informação sobre como essa aproximação entre as instituições formadoras e as escolas têm sido concretizada em novas propostas e práticas de formação. Concordando com Nóvoa (2017), o estudo sugere que, para avançar em uma formação profissional universitária mais integrada, é necessário construir um "lugar híbrido" que combine as diversas realidades do campo docente. O Parfor, conforme descrito pelos coordenadores, pode ser visto como um impulso para a criação desse novo arranjo institucional, promovendo uma conexão mais robusta entre a formação acadêmica e a prática educativa.

4 PARFOR EQUIDADE: UMA INICIATIVA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Destaca-se no Brasil uma baixa formação em relação à educação inclusiva. De acordo com dados empíricos, aproximadamente 94% dos professores regentes da educação básica não recebem formação continuada específica sobre Educação Especial, sob uma perspectiva inclusiva. Tal constatação reflete uma lacuna significativa na preparação dos profissionais da educação para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, especialmente no que tange às necessidades específicas desses alunos. Uma vez, que esta modalidade educacional se destina a atender um público diversificado, que engloba pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A ausência de formação continuada nesse contexto pode impactar negativamente a qualidade da educação oferecida, limitando a capacidade dos professores de atenderem adequadamente às demandas pedagógicas, sociais e emocionais dos estudantes com necessidades educacionais especiais na perspectiva inclusiva.

A este respeito, podemos citar a análise de Gatti e Nunes (2009) acerca dos currículos dos cursos de Pedagogia, a qual focalizam na presença e a abordagem dos conteúdos específicos das disciplinas relacionadas à Educação Especial e inclusiva. Os resultados revelaram uma lacuna significativa nesta área, evidenciando que tais conteúdos não têm sido devidamente contemplados nos programas de formação de professores. Mais especificamente, constatou-se que as disciplinas referentes à Educação Especial na perspectiva Inclusiva representaram apenas 3,8% do conjunto total de disciplinas obrigatórias da grade curricular dos cursos de Pedagogia, ao tocante a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a porcentagem diminuiu drasticamente para 1,6%. Essa análise evidencia a necessidade urgente de revisão e reestruturação dos currículos dos cursos de Pedagogia, a fim de garantir uma formação mais abrangente e qualificada dos futuros professores, capaz de prepará-los adequadamente para atuar em contextos educacionais inclusivos e diversificados.

Conforme dados do Censo Escolar (principal instrumento de coleta de informações da educação básica, responsável pela pesquisa estatística educacional brasileira) , no ano precedente a 2023, foram registradas 47,3 milhões de matrículas distribuídas entre as 178,5 mil instituições de ensino da educação básica em território brasileiro, o referido levantamento revelou que, no mesmo período, 6% dos estudantes optaram por abandonar a escola durante o

ensino médio, enquanto que 3% fizeram o mesmo no ensino fundamental. É importante notar que os grupos mais vulneráveis da população são os mais afetados por esta estatística.

No que concerne ao ensino fundamental, verificou-se que a modalidade de educação com a maior taxa de evasão foi a indígena, com uma taxa de 7,3%, seguida pela educação especial, com 4,9%, e pela educação quilombola, com 4,8%. No ensino médio, por sua vez, os estudantes pretos e pardos foram os que mais abandonaram os estudos, representando 6,3% do total. Esses dados evidenciam a necessidade premente de políticas educacionais que sejam capazes de abordar as disparidades e desafios enfrentados por grupos específicos da população brasileira, visando garantir uma educação de qualidade e acessível para todos os cidadãos.

Mediante a isto, o programa Parfor Equidade surge como uma iniciativa que incorpora uma estratégia de ação afirmativa no contexto da formação continuada de professores, visando promover um enfoque universalista e inclusivo. O Parfor Equidade é uma ação especial dentro do programa Parfor, que é desenvolvido pela Capes em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Tendo como objetivo formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim educação especial dentro da perspectiva inclusiva e na educação bilíngue de surdos (Brasil,2024).

Deste modo o Parfor Equidade adere a estratégia prevista número 15.5 do Plano Nacional de Educação (PNE) de implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (Brasil,2014). A vista disto, o programa não apenas visa melhorar as competências pedagógicas dos professores, mas também busca promover uma reflexão crítica sobre as políticas e práticas educacionais, com o objetivo de tornar o sistema de ensino mais inclusivo e acessível a todos os estudantes, conformes seus principais objetivos de : I) Oferecer a oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, conforme a área de atuação, aos professores indígenas, quilombolas e do campo, ou os que atuam na educação de surdos e na educação especial inclusiva nas redes públicas de educação básica e/ou nas redes comunitárias de formação por alternância; II) Formar docentes e pedagogos para a atuação na educação escolar indígena, na educação do campo, na educação escolar quilombola, na educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos, em consonância com as Diretrizes Curriculares específicas de cada grupo; III) Fomentar a implementação de projetos

pedagógicos para a formação de professores que contemplem as especificidades do público-alvo deste edital, com formas diferenciadas de organização dos conhecimentos, tempos e espaços; IV) Estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo as comunidades e as escolas como espaços privilegiados de formação e de pesquisa (Ministerio da Educação, 2024).

Os cursos serão financiados pela Capes por meio de recursos destinados ao custeio e ao pagamento de bolsas. Esses recursos podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 1 - Custeio das bolsas por modalidade

MODALIDADES	VALOR DA BOLSA (R\$)
Coordenador Institucional	R\$ 2.100,00
Coordenador Adjunto Equidade	R\$ 2.000,00
Coordenador de Curso	R\$ 2.000,00
Coordenador Local	R\$ 1.550,00
Formador I	R\$ 1.850,00
Formador II	R\$ 1.550,00
Formador Convidado	R\$ 1.550,00
Discente	R\$ 700,00

Fonte: Ministério da Educação/Capes - 2024

Os valores apresentados na Tabela 1 correspondem às determinações atuais com o início do Parfor Equidade. Contudo, é importante observar que esses valores estão sujeitos a possíveis modificações conforme o progresso do programa e as condições de sua implementação. O Parfor Equidade prevê a concessão destas bolsas para um grupo de estudantes que incluem: indígenas, pardos, pretos, quilombolas, e membros das populações do campo, assim como pessoas surdas e o público-alvo da educação especial.

Essa abordagem é consistente com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), que visa

garantir a superação das desigualdades étnico-raciais no contexto educacional brasileiro e assegurar a implementação de políticas educacionais eficazes para a população quilombola.

Essa interpelação também é coerente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, qual é ajustada para refletir os avanços do conhecimento e as transformações nas lutas sociais, com o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos os alunos, exigindo assim um compromisso com a inclusão plena e equitativa de estudantes com necessidades educacionais especiais dentro do sistema educacional regular. A concessão de bolsas para esses grupos específicos não apenas fomenta a inclusão, mas também reforça a diversidade de experiências e perspectivas no ambiente educacional.

Além disso, o programa prevê que, além dos professores das Instituições de Ensino Superior (IES) participantes, mestres tradicionais de saberes reconhecidos por organizações indígenas, quilombolas ou das populações do campo, possam atuar como formadores convidados. Portanto é essencial que os recursos e serviços especializados a esses grupos sejam adaptados para atender suas necessidades e características específicas, uma vez que “a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (MEC/SEESP, 2007).

Essa inclusão de mestres tradicionais no corpo docente é uma inovação significativa, pois reconhece e valoriza o conhecimento tradicional e as práticas culturais desses grupos. Ao permitir que os mesmos ministram atividades e disciplinas específicas dentro de suas comunidades, desse modo o Parfor Equidade promove uma educação mais contextualizada e relevante para as necessidades e realidades locais, a qual não só enriquece a formação acadêmica dos alunos, como também fortalece a ligação entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais, contribuindo para uma abordagem educacional mais integradora e inclusiva.

4.1 EXPANSÃO DO PARFOR EQUIDADE: 7.500 NOVAS VAGAS E R\$ 371 MILHÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Capes, disponibilizará 7.500 vagas através do ParFor Equidade. No total, foram selecionadas 134 propostas, com um investimento projetado de R\$ 371 milhões.

O segundo número de vagas anunciado ultrapassou o previamente divulgado na lista preliminar e constou no resultado final do Edital Conjunto nº 23/2023, publicado na sexta-feira, 15 de março, no Diário Oficial da União e no site da Capes. A próxima fase compreendeu a seleção e matrícula dos alunos pelas instituições de ensino superior, com início previsto para segunda-feira, 18 de março. A inclusão de novos cursos no e-MEC foi permitida até 31 de julho, e as aulas deveriam começar até 31 de agosto.

O Programa visa formar professores em licenciaturas específicas e pedagogos para atender às redes públicas e comunitárias que oferecem educação escolar indígena, quilombola, do campo, especial inclusiva e bilíngue para surdos. De acordo com MEC/SEESP (2007) :

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (MEC/SEESP, 2007)

Melante a isto, os cursos oferecidos em todas as cinco regiões do Brasil incluem a Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, além de Pedagogia Intercultural Indígena, Licenciatura Intercultural Indígena, Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura em Educação Escolar Quilombola.

Deste modo, o ParFor Equidade visa expandir o número de profissionais atuantes nessas áreas. Pelo menos 50% das vagas serão destinadas a professores da rede pública que já atuam na área do curso sem a formação adequada, com prioridade para indígenas, quilombolas, negros ou pardos, pessoas oriundas de áreas rurais, surdos e público-alvo da educação especial. Para os demais candidatos, será realizado um processo seletivo pelas instituições de ensino superior,

com a alocação de cotas de acordo com a legislação vigente e com base nos dados de cor/raça de cada estado.

O ParFor Equidade também promove a execução de projetos pedagógicos com formatos diferenciados de tempo, espaço e organização dos conhecimentos. O Programa busca aproximar a educação superior da educação básica, transformando comunidades e escolas em espaços de formação e pesquisa. Adicionalmente, mestres tradicionais de saberes reconhecidos nessas comunidades poderão atuar como formadores em atividades e disciplinas específicas.

4.2 INÍCIO DO PARFOR EQUIDADE NO RIO GRANDE DO NORTE

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), por meio do Campus Multidisciplinar de Caraúba, lançou o Edital nº 05/2024, de acordo com as disposições estabelecidas no Edital nº 23/2023. O curso a ser oferecido pela Ufersa, conta com a oferta de 30 vagas. Essas vagas são destinadas, preferencialmente, a professores surdos que atuam na rede pública da educação básica, especialmente nas áreas de educação especial inclusiva ou na educação bilíngue de surdos, com a abertura das inscrições para a seleção de discentes no cursos de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue LIBRAS/Língua Portuguesa.

Outra Universidade que ativar o programa no Rio Grande do Norte é a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Ufrn). De acordo com o resultado do edital público, a Ufrn começará a ofertar dois novos cursos: Licenciatura Intercultural Indígena, com 40 vagas, e Educação Especial Inclusiva, com 50 vagas.

O edital da Capes estabelece que, no mínimo, 50% das vagas serão destinadas a professores da rede pública que já atuam na área correspondente ao curso, mas que ainda não possuem a formação adequada. Haverá uma preferência para candidatos pertencentes a grupos sub-representados, incluindo indígenas, quilombolas, negros ou pardos, populações do campo, pessoas surdas e o público-alvo da educação especial. Para os demais candidatos, será realizado um processo seletivo pelas instituições de ensino superior.

O Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Ifrn) também estará aplicando o programa no Rio Grande do Norte, com a aprovação do edital ParFor Equidade. A iniciativa visa a criação de um curso de segunda licenciatura em Educação Escolar Quilombola, que será oferecido em formato semi-presencial no Campus Pau dos Ferros. O curso está especificamente

direcionado para atender gestores e professores das redes municipais e estaduais na região do Alto Oeste Potiguar.

Destaca-se também o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (Ifesp) iniciou recentemente o curso de Licenciatura em Educação do Campo, uma iniciativa destacada dentro do Parfor Equidade. Este curso, com uma carga horária total de 3.330 horas e duração de 8 semestres, tem como objetivo principal a capacitação de professores para atuarem nas redes públicas e comunitárias. O foco do curso abrange áreas essenciais da educação, incluindo educação indígena, quilombola, do campo, bem como educação especial inclusiva e bilíngue para surdos. Essa abordagem visa promover uma formação docente que responda às especificidades e demandas das diversas realidades educacionais, contribuindo para uma educação mais equitativa e inclusiva.

É relevante notar que, embora o programa tenha avançado com o lançamento de editais e esteja atualmente em processo de implementação, ainda não existem dados disponíveis sobre o seu desenvolvimento e eficácia. A avaliação detalhada dos impactos e resultados do ParFor Equidade está pendente, uma vez que o programa está em fase inicial. A análise abrangente de sua eficácia e a compreensão de seus efeitos sobre a formação docente ocorrerão conforme o programa se desenvolva e os dados se tornem disponíveis. A continuidade da implementação permitirá uma avaliação mais completa e informada do impacto do ParFor Equidade na formação de professores para a educação bilíngue e inclusiva.

5 A IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR NO RIO GRANDE DO NORTE: INTERAÇÕES INSTITUCIONAIS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A efetiva implementação de uma política pública frequentemente é moldada não apenas por seus elaboradores, mas, fundamentalmente, pelos atores sociais e políticos responsáveis por sua execução. Consequentemente “[...] a política é elaborada ou decidida por autoridade formal legalmente constituída no âmbito da sua competência e é coletivamente vinculante”. (SARAVIA, 2006). Em outras palavras, o processo de elaboração de políticas públicas envolve entidades oficiais que, por meio de sua autoridade legal, têm a capacidade de impor regras e decisões que devem ser seguidas por todos.

Nesse contexto, analisaremos a implementação do Parfor no estado do Rio Grande do Norte, focando na pluralidade que caracteriza a diversidade institucional do Estado Brasileiro e na articulação entre as IES, as Secretarias de Educação e a Capes. O objetivo é compreender como essas interações e colaborações entre as diferentes entidades influenciam a concretização da política e sua adaptação às particularidades locais.

Para a análise da implementação do Parfor no estado do Rio Grande do Norte, foi conduzida uma revisão bibliográfica da tese intitulada: Formação Inicial de Professores em Serviço: Um Estudo sobre o Parfor no Estado do Rio Grande do Norte, de Damasceno (2019). A análise a seguir serve como uma base crítica para a efetivação do programa, proporcionando uma compreensão mais aprofundada do tema.

5.1 O PARFOR AINDA ESTÁ ATIVO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO RN? UMA ANÁLISE DA SITUAÇÃO ATUAL DO PROGRAMA NO ESTADO

Atualmente, no ano de 2024, o Parfor permanece ativo na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Entretanto, nas demais instituições mencionadas — Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, e Universidade Aberta do Brasil — o programa encontra-se inativo.

É importante destacar, porém, que algumas dessas instituições têm participado de iniciativas recentes, como o Parfor Equidade, uma ação específica dentro do programa mais amplo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo ao iniciar meu curso de Licenciatura, me deparei com a desvalorização que persegue a profissão de professor. Quantas vezes já ouvi perguntas como “não deu para passar em outro curso?” ou “tem certeza? Você não vai ganhar muito melhor tentando outra coisa?” Esse estigma é algo que muitos educadores enfrentam. Mesmo durante a formação, como estagiária, percebi na prática o quanto essa desvalorização é real. Na educação infantil, por exemplo, frequentemente ouvia comentários como “é fácil, é só cuidar de crianças” ou “você só faz brincar com elas.” Isso desconsidera toda a formação que temos para ensinar e cuidar dos alunos, reduzindo nossa metodologia a simples brincadeiras sem propósitos.

Outro desafio constante é a sobrecarga de trabalho. Os professores enfrentam uma avalanche de responsabilidades: planos de aula, reuniões, formações contínuas, tudo isso em jornadas exaustivas. Muitas vezes, acabamos assumindo tarefas que vão além do nosso papel, o que pode levar à desmotivação. Nesse cenário, encontramos três realidades: há aqueles que perdem o brilho e passam a cumprir suas obrigações sem paixão, e há os que, desiludidos, abandonam a profissão em busca de alternativas.

Entretanto, também existem os professores que, como verdadeiros guerreiros, veem na educação uma forma de transformação. Eles estão dispostos a enfrentar desafios e enxergam na sua atuação a chave para mudar não apenas a vida de seus alunos, mas também a própria realidade da educação. É essa paixão que me motiva a pesquisar mais sobre as políticas de formação e valorização docente no Rio Grande do Norte.

Refletindo sobre o cenário educacional brasileiro, fica claro que precisamos de uma formação mais qualificada para a Educação Básica. A realidade da formação fragmentada e a expansão do sistema de ensino fragilizam a preparação dos profissionais. A desvalorização da profissão é um peso que muitos educadores carregam, lidando com jornadas extenuantes e um retorno financeiro insuficiente, o que impacta sua saúde mental e física. Isso, por sua vez, pode levar ao desânimo e até ao abandono da carreira docente. Diante disso, é evidente que precisamos de políticas de formação e valorização que garantam não apenas a capacitação dos educadores, mas também sua qualidade de vida e permanência nas redes de ensino. O Parfor, nesse contexto, pode ser uma ferramenta significativa. Ele representa uma resposta necessária para as carências que enfrentamos em nossa profissão, oferecendo a chance de um novo começo para muitos.

Analisando ao que foi levantando, podemos concluir que o Parfor apresenta-se como uma aplicação substancial para o setor educacional brasileiro, uma vez que o país sofre com a carência de uma política nacional abrangente de formação e valorização docente, assim como a precariedade das ofertas e condições de trabalho enfrentadas pelos educadores, portanto, políticas emergenciais como o Parfor são cruciais para propiciar as condições adequadas de formação e valorização, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional. À vista disto, é importante ressaltar que a aplicação de políticas de formação docente desempenha sim, um papel crucial na valorização da carreira e na melhoria das condições de trabalho, entretanto, tais medidas precisam ser adaptadas à realidade da profissão, uma vez que para a efetivação e retificação destes decretos, se faz necessário a organização e gestão dessas políticas.

Mediante a isto, é essencial que as políticas de formação sejam adaptadas à realidade dos educadores. Precisamos de ações que reconheçam os desafios que enfrentamos, mas também que explorem as possibilidades de uma educação transformadora. Quando essas políticas são bem organizadas e geridas, podem não apenas valorizar a carreira docente, mas também renovar a esperança e a motivação em cada professor. Afinal, a educação é um campo cheio de desafios, mas também de infinitas possibilidades de mudança e crescimento.

REFERÊNCIAS

Araújo, T. M.; Carvalho, F. M. **Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009.

Andrade, M.M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação.** São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica>, 2024. Acesso em: 01 mai, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Censo Escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 01 de mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O ParFor equidade abrirá mais de 7 mil vagas.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/parfor-equidade-abrira-mais-de-7-mil-vagas>. Acesso em: 05 set. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC cria Política Nacional de Equidade na Educação.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-cria-politica-nacional-de-equidade-na-educacao>. Acesso em: 05 set. 2024.

BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **UFRN oferta dois novos cursos para formação de professores.** Disponível em: <https://www.ufrn.br/imprensa/noticias/78588/ufrn-oferta-dois-novos-cursos-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 05 set. 2024.

Boccatto, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

Carlos, Manoel. **Laços de Família**. TV Globo, 2000-2001.

CAPES_Oficial. **Ao vivo Mec e CAPES lançam o Parfor Equidade**. YouTube, 21 set. 2023. Disponível em:
<https://m.youtube.com/watch?v=x7HKSAx6lFE&pp=ygUPcGFyZm9yIGVxdWlkYWRL>.
 Acesso em 01 de maio de 2024.

Damasceno, Lorena Lins. **Formação inicial de professores em serviço: um estudo sobre o Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) no estado do Rio Grande do Norte**. 2019. 92 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

Esteve, J.M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, A. (org). Profissão. Professor. Porto: Porto ed., 1995,

Filha, Francisca N.P. **Política de formação de professores em contexto amazônico : o Parfor no estado do Acre**. Tese — Universidade Federal Do Paraná, 2022.

Freire, Paulo. **Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 2010.

FPEDUQ. **Censo Escolar 2023 evidencia problemas na educação básica**. Disponível em:
[http://fpeduq.org.br/2024/02/censo-escolar-2023-evidencia-problemas-na-educacao-basica/#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20mais%20vulner%C3%A1vel%20%C3%A9,pardos%20\(6%2C3%25\)](http://fpeduq.org.br/2024/02/censo-escolar-2023-evidencia-problemas-na-educacao-basica/#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20mais%20vulner%C3%A1vel%20%C3%A9,pardos%20(6%2C3%25).). Acesso em 01 de maio de 2024.

Gatti, Bernadete A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

Gatti, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

Gatti, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses .Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

Gatti, B. **Formação Inicial De Professores Para A Educação Básica: Pesquisas E Políticas Educacionais**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **abre caminho para educação quilombola no Alto Oeste Potiguar**. Disponível em:
<https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/ifrn-abre-caminho-para-educacao-quilombola-no-alto-oeste-potiguar/>. Acesso em: 05 set. 2024

Justino, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes**. Curitiba: Ibipex, 1ª ed. 2011.

Lakatos, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

Monlevade, J. **Normal De nível médio Atual e prioritário, até quando?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 133-148, jan./dez.

Nóvoa, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

Nóvoa, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

Oliveira, D. A.; Assunção, A. A. **Condições De Trabalho Docente**. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

Saravia, Enrique. **Introdução À Teoria Da Política Pública**. In: Saravia, E; Ferrarezi, E. (Orgs.). Políticas públicas. Brasília: Enap, 2006.

Scheibe, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 229-230.

TERRA. **94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/educar-para-incluir/94-dos-professores-nao-tem-formacao-para-lidar-com-alunos-com-deficiencia,5d4213e256ec2b1bd3204e649b0f49a9sqswjtji.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20cerca%20de%2094,e%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 01 mai. 2024.

