



Impactos e resultados do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) na Amazônia amapaense: o caso de uma Universidade Pública

Impacts and results of the National Teacher Training Program (PARFOR) in the Amapá Amazon: the case of a Public University

Impactos y resultados del Programa Nacional de Formación Docente (PARFOR) en la Amazonía de Amapá: el caso de una Universidad Pública

Wollacy Esquerdo Lima - Universidade Federal do Amapá | Macapá | AP | Brasil. E-mail: wollacylima@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8583-2994>

Alexandre Adalberto Pereira - Universidade Federal do Amapá | Macapá | AP | Brasil. E-mail: pereiraxnd@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4029-1415>

Resumo: Neste artigo, analisamos o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) como uma política pública de formação de professores e suas implicações no contexto amazônico, em especial na Amazônia amapaense. Nosso objetivo consiste em averiguar como se deu a execução do programa no estado do Amapá no período de 2009 a 2022, e verificar como a Universidade do Estado do Amapá contribuiu para a formação de professores deste estado brasileiro. Para isso, fundamentamo-nos em teóricos que discutem o PARFOR como uma política de formação em larga escala que se desenha conforme a região de seu funcionamento. A investigação foi desenvolvida com abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Entre os resultados, constatamos que o PARFOR tem uma contribuição de cunho quantitativo para a certificação de professores no Amapá, e que a Universidade do Estado do Amapá tem uma contribuição significativa nos dados obtidos.

Palavras-chave: PARFOR; formação de professores; Amapá.

Abstract: In this article, we analyze PARFOR as a public policy for teacher training and its implications in the Amazonian context, especially in the state of Amapá. Our aim is to find out how the program was implemented in the state of Amapá between 2009 and 2022, and also to see how the Amapá State University has contributed to teacher training in this Brazilian state. To this end, we drew on theorists who discuss PARFOR as a large-scale training policy that is designed according to the region in which it operates. The research was carried out using a qualitative approach, through bibliographical and documentary research. The results show that PARFOR makes a quantitative contribution to teacher certification in Amapá, and that the Amapá State University makes a significant contribution to the data obtained.

Keywords: PARFOR; teacher training; Amapá.

Resumen: En este artículo, analizamos el PARFOR como política pública de formación de profesores y sus implicaciones en el contexto amazónico, especialmente en el estado de Amapá. Nuestro objetivo es conocer cómo se implementó el programa en el estado de Amapá entre 2009 y 2022, y también ver cómo la Universidad Estatal de Amapá ha contribuido a la formación de profesores en este estado brasileño. Para ello, nos basamos en los teóricos que discuten el PARFOR como una política de formación a gran escala que se diseña de acuerdo con la región en la que opera. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, a través de investigación bibliográfica y documental. Los resultados muestran que el PARFOR contribuye cuantitativamente a la certificación docente en Amapá, y que la Universidad Estatal de Amapá contribuye significativamente a los datos obtenidos.

Palabras clave: PARFOR; formación de profesores; Amapá.

1 Introdução

Na educação, um dos principais objetivos é a formação de professores, considerada um dos elementos centrais do processo de ensino e aprendizagem. Essa formação deve possibilitar aos professores a construção de saberes que os auxiliarão a enfrentar uma realidade educacional cheia de desafios e demandas no sistema atual.

Carvalho (2020, p. 22) afirma “que a formação docente tem sido discutida por inúmeros pesquisadores, visando compreender as lacunas desse processo e indicar caminhos para sua reestruturação”. Em uma análise política desses processos, esse autor descreve que é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. Conceber a formação de professores na contemporaneidade torna-se indispensável, principalmente quando se trata de uma compreensão crítica sobre o pensamento educativo predominante, que se fundamenta em padronizar os processos educativos de forma universal. Imbernón (2022, p. 14) observa que é um grande desafio desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professorado, impedindo-o de interpretar a realidade da educação.

Nesta perspectiva, é preciso destacarmos que o contexto social que condiciona a formação se entrelaça em conflitos – como a nova economia, as tecnologias e suas influências na cultura, a globalização, e a responsabilização dos professores em cumprir as metas estabelecidas por políticas educacionais de cunho liberal – que criam uma certa crise na profissão docente, por definirem junto aos legisladores os rumos da educação.

Vasconcelos (2016) destaca que a formação de professores, desde os processos históricos, em seus condicionantes e seus sujeitos, muda de acordo com a região em que eles se encontram e os problemas que enfrentam. Para a autora, existe uma exigência em “padronizar” a atuação docente ao longo dos séculos, o que pode ser evidenciado nas legislações específicas como a LDB/1996, que tem exigido que os professores atuantes na educação básica tenham uma formação mínima em nível superior em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Rodrigues e Abreu (2020) advertem que, a partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, ou LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as Instituições de Ensino Superior (IES) buscaram adequar-se à lógica do capital em um movimento contínuo que se concentra desde a oficialização de instituições não universitárias de natureza privada, com o intuito de promover a certificação acelerada em larga escala e a formação em serviço, até a criação de programas emergenciais para diplomar professores atuantes na educação básica sem formação específica na área em que atuam.

Esta exigência por atender à demanda por formação inicial definida pela LDB/96 é apontada, na tese de doutorado de Vasconcelos (2016), como uma tentativa de certificação emergencial para levantar dados estatísticos que se confundem com a qualidade da educação básica. Essa autora destaca a permanência de professores não licenciados nas salas de aula e a falta de professores formados para atuar na educação básica, fatos que se concentram com maior frequência em regiões como a Norte e a Nordeste, onde professores de geografia lecionam ciências, por exemplo. Isso passou a ser entendido pelas secretarias de educação como um problema a ser resolvido, o que as levou a buscarem melhorias no setor por meio de medidas imediatistas para formar professores em todo o Brasil.

Nesta perspectiva teórica, no governo federal presidido por Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores), foi aprovado, em 29 de janeiro de 2009, o Decreto n. 6.755, instituindo a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em regime de colaboração entre as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal, Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior. Essa proposta tornou-se uma política pública, realizada em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo denominada Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com a finalidade de "atender à demanda por formação inicial em curso de nível superior e de educação continuada dos professores em exercício nas escolas das redes públicas de educação básica do território brasileiro, conforme exigência da Lei n. 9.394/96" (Vasconcelos, 2016, p. 105).

Através dessas medidas, o PARFOR objetiva fortalecer a oferta da educação superior aos docentes em exercício no âmbito da educação da rede pública (Brasil, 2016). Assim, o PARFOR tem se configurado como uma política pública, sendo uma medida emergencial e paliativa destinada a atender à necessidade de formação específica de professores para atuarem na educação básica, conforme exige a LDB/1996.

Portanto, compreendermos a efetivação e os impactos desta política no estado do Amapá é indispensável para entendermos seus efeitos neste estado da Amazônia brasileira, com um levantamento de dados quantitativos a partir das informações publicadas entre 2009 e 2022, disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES).

2 Percorso metodológico

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A metodologia que fundamentou o estudo foi a da pesquisa avaliativa, definida por Belloni, Magalhães e Sousa (2001) como uma análise da efetivação e relevância de políticas, programas ou projetos, que possuam objetivos e metas a serem cumpridas, tendo como finalidade principal identificar possíveis impedimentos e/ou fatores que ajudam no desenvolvimento, como no caso do PARFOR. Quanto aos métodos, a investigação embasou-se no desenvolvimento de um estudo de caso e na pesquisa documental. Salvador (1986) descreve que este tipo de pesquisa se caracteriza pela análise particular de documentos oficiais selecionados pelo pesquisador, na tentativa de obter dados específicos mediante a sua consulta. Neste sentido, a base de investigação foi construída pela consulta de documentos disponíveis no portal da CAPES, e em dados levantados pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – FEPAD¹, a partir da Secretaria de Educação do Estado do Amapá – SEED.

3 O PARFOR como política pública de formação de professores

Desde sua criação, o PARFOR passou a oportunizar o acesso ao ensino superior a professores em exercício das redes públicas de ensino na modalidade presencial, em Instituições de Ensino Superior, distribuído em cursos organizados da seguinte forma: **Primeira licenciatura:** para docentes da rede pública de educação básica que não tenham formação de nível superior; **Segunda licenciatura:** para docentes da educação básica que atuem em área distinta da sua formação inicial; e **Formação pedagógica:** para docentes da rede pública de educação básica com formação de nível superior, mas sem habilitação em licenciatura.

Vale ressaltarmos que o PARFOR, como política de formação, tem contribuído para os novos rumos que a educação brasileira segue desde a implantação da LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96, a qual, no seu artigo 62, estabelece que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (Brasil, 1996), admitindo-se a formação mínima de nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, após estas proposições estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394/96 (Brasil, 1996), que se vinculavam à formação de profissionais da educação, seguiram-se algumas regulamentações. Estas normativas objetivam estruturar os cursos de formação de professores, com a reformulação de projetos pedagógicos, de modo a permitir que todos os docentes atuantes na educação básica

¹ Os FEDAP – Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – são fóruns estaduais que fazem parte de uma política que consiste em dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica. No Estado do Amapá, o Fórum é presidido pela Secretária de Educação do Estado e nele participam representantes das IES parceiras.

passem a ser habilitados com Licenciatura. Favacho e Santos (2019, p. 106), destacam que:

[...] além da LDB n. 9.394/96 e da resolução CNE – Conselho Nacional de Educação, o qual se destacaram através dos documentos como incentivo à formação de professores da educação básica com a implementação do Plano nacional de educação PNE, instituído na lei n. 10.172/01, durante a vigência do PNE 2001-2010, é instituído o programa de formação de professores da educação básica, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com propósito de realizar a qualificação dos docentes com intuito de melhorar os níveis de ensino na educação brasileira.

O PARFOR, como política educacional, foi criado no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), oriundo do Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PED). Uma das principais finalidades deste plano é a avaliação e implantação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação, principalmente da educação básica (Pinto; Marques; Silva, 2020). Essas articulações são cruciais para que possa ser realizado um diagnóstico da situação educacional de estados, Distrito Federal e municípios sob o plano, que é estruturado em quatro dimensões: a) Gestão Educacional; b) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; c). Práticas pedagógicas e Avaliação; e d) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (Brasil, 2016).

Em consonância com as articulações governamentais sobre o quantitativo de professores com formação específica e a qualidade da educação oferecida pelos entes federados, o PARFOR atua como uma estratégia de apoio à oferta e expansão de cursos e vagas para a formação inicial e continuada de professores em exercício na modalidade da educação básica, conforme a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2016).

A partir de sua estruturação, por meio do Decreto n. 6.755/2009, o PARFOR, neste mesmo ano, ofereceu tanto cursos de formação inicial quanto de formação continuada, nas modalidades presencial e a distância. Filizola (2012) descreve que em sua primeira edição, o PARFOR contou com a abertura de 140 turmas em 32 instituições de educação superior, totalizando 4.273 matrículas. Dois anos depois, em 2011, a formação continuada passou a ser oferecida especialmente pela Rede Nacional de Formação Continuada (Renafor). Já em 2012, todos os cursos da modalidade a distância passaram a ser exclusivamente oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), mantendo-se o PARFOR exclusivamente para os cursos de formação inicial presencial, de primeira licenciatura, segunda licenciatura ou de formação pedagógica (Brasil, 2016).

Em 2016, através do Decreto n. 8.752/2016, manteve-se o PARFOR, na sua essência, enquanto política pública para continuar fomentando a diplomação em nível superior de professores das diversas regiões do país. Ao ser mantido como uma política pública, as exigências para o funcionamento do PARFOR em uma IES são: a) Que a instituição seja credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC); b) Esteja isenta de processo de supervisão; c) Apresente, quando avaliada, Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Cursos (IGC) igual ou superior a 3 (três) (Brasil, 2016).

A operacionalização do PARFOR é regida por Editais específicos que abrem vagas para professores que comprovem estar em exercício da docência na rede pública de educação básica, atuando na área do curso pleiteado (Brasil, 2016). Essa política tem sido fundamental para o avanço quantitativo de professores formados e para a efetivação de regulamentações que visem à qualificação dos docentes, fortalecendo assim o avanço da Meta 15 do Plano Nacional da Educação (2014-2024) acerca do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para o possível alcance das exigências do Art. 61 da Lei n. 9.394/96, regulamentando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área comum em que atuam.

Os dados estatísticos disponíveis, podem ser consultados, desde seu primeiro ano de vigência, no *site* da CAPES (2022). O Quadro 1 mostra os resultados do programa de 2009 a 2022:

Quadro 1 – Resultados do PARFOR no período de 2009 a 2022

Resultados do Programa (2009 a 2022)	
Turmas implantadas até 2022	3.043
Matriculados (2009 a 2022)	100.408
Turmas concluídas até 2021	2.892
Turmas em andamento em Agosto de 2022	153
Professores já formados	60.780
Professores cursando em Agosto/2022	7.400
Instituições de Ensino Superior Vinculadas	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: CAPES (2022).

Percebemos, com base nos dados obtidos, o fortalecimento da formação inicial e continuada por intermédio do PARFOR desde a sua criação. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2022, foram registrados 2.190.943 docentes na educação básica brasileira. A maior parte, 1.373.693 profissionais, atua no ensino fundamental, um total de 62,7%. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2022):

- a) em relação à escolaridade dos professores brasileiros atuantes no Ensino Infantil, 80,3% possuem nível superior completo (78,1% em grau acadêmico de licenciatura e 2,2% de bacharelado) e 12,3% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 7,3% com nível médio ou inferior;
- b) nos anos iniciais do ensino fundamental atuam 741.161 docentes. Destes, 86,4% têm nível superior completo (83,4% em grau acadêmico de licenciatura e 3,0%, de bacharelado) e 9,2% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,4% com nível médio ou inferior;
- c) nos anos finais do ensino fundamental, 92,5% dos docentes possuem nível superior completo (89,6% em grau acadêmico de licenciatura e 2,9%, de bacharelado);
- d) dos docentes que atuam no ensino médio, 97,4% têm nível superior completo (91,6% em grau acadêmico de licenciatura e 5,8% de bacharelado) e 2,6% possuem formação de nível médio ou inferior.

Com base nos dados do Censo Escolar descritos pelo INEP (2022), no que se refere a professores atuantes na educação básica com licenciatura, percebemos que estes números têm crescido. Porém, as regiões Norte, Nordeste e parte da Centro-Oeste apresentam um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada.

Dentre os dados quantitativos, de acordo com os dados obtidos do Censo Escolar, o Estado do Amapá é o único da região Norte com o quantitativo acima de 80% dos professores lecionando as disciplinas com formação específica. Silva Júnior (2019) descreve que os estados desta região com maior número populacional tendem a ter maior carência em relação à formação docente.

Vasconcelos (2016) aponta que, em especial nas regiões amazônicas, este número tende a ser maior devido à logística em torno do acesso de professores ao ensino superior. Em sua tese de doutorado, a autora defende que, devido às horas de viagem, às rotinas de trabalho exaustivas, à não assistência à moradia, e outros problemas que são específicos destas regiões, tais fatos desencadeiam dificuldades para estes professores não ingressarem no PARFOR.

4 O PARFOR e os desafios da formação de professores na Amazônia brasileira

Quando se trata do PARFOR, a região Norte, em especial, tem sido destaque por sua grande procura pela formação. Vasconcelos (2016) ressalta que, em 2014, a região concentrou o maior número de matrículas, à frente da região Nordeste. Mesmo diante da grande procura, na territorialidade das Amazônias, a formação de professores no PARFOR sempre enfrentou diversos desafios, como a permanência nos cursos e a distância. Nesta perspectiva, Vasconcelos (2016, p. 140) aponta que:

Em municípios/comunidades do interior dos Estados amazônicos, ainda hoje se enfrentam problemas para estabelecer condições desejáveis para uma formação mais qualitativa que quantitativa. O objetivo dessas políticas públicas é graduar professores a qualquer custo e de qualquer maneira, sem ao menos oferecer condições mínimas de estrutura e logística para que esses profissionais que aprendem e ensinam possam desenvolver seus conhecimentos.

Diante destes apontamentos, fica evidente que os desafios do PARFOR na região amazônica são inúmeros. Esta formação passa a ser vista como a busca por números quantitativos em graduar professores sem quaisquer condições mínimas de acesso e permanência, além de reflexões críticas sobre a docência nestas regiões.

Silva Junior (2019) em contraposição a estas características, destaca que é preciso formar professores que saibam refletir sobre a realidade local, não somente das áreas urbanas, mas sim de toda a extensão territorial desta realidade. Para esse autor:

[...] geograficamente, a Região Amazônica encontra-se distante dos grandes centros de desenvolvimento. Entretanto, a busca pelo seu desenvolvimento torna-se um ato incansável ao povo que nela habita. Sabe-se que por meio da educação é possível melhorar o desenvolvimento humano, com intuito de minimizar as diferenças encontradas no âmbito da formação de professores (Silva Junior, 2019, p. 77).

Compreendemos, nessa perspectiva, que a formação de professores oportunizada por políticas públicas como o PARFOR é pensada de forma universal, desconsiderando as diversidades e diferenças existentes entre as várias regiões do país. Neste sentido, Imbernón (2022) destaca que é imprescindível falar sobre as diversidades e diferenças culturais na formação docente, além de elementos que englobam temáticas como a preocupação com a cidadania, com o meio ambiente, com a tolerância, entre outros. Esse autor ainda aponta que:

[...] o desenvolvimento e a diferença entre as pessoas sempre têm lugar num contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. Isso desencadeará um questionamento de práticas uniformizantes e potencializaria a formação a partir de dentro, na própria instituição ou no contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam o professorado (Imbernón, 2022, p. 22).

Compreendemos que os processos formativos nas regiões amazônicas devem partir de dentro da própria realidade local de cada região presente na imensidade de culturas existentes neste contexto social. Logo, isso desencadeará uma série de questionamentos contra os modelos uniformizantes em relação à formação de professores nas Amazônias.

Vasconcelos (2016) afirma que dentro da própria região amazônica existe uma visão discriminatória por parte de autoridades, professores, prefeitos e secretários de educação, que se referem aos professores em formação no PARFOR como “caboclos do interior”, incapazes de aprender e manejar tecnologias. Castro (2013, p. 432) explica que “há uma forte caracterização segregatória e discriminatória nesse conceito [caboclo], que se reflete no discurso e nas políticas correspondentes a como, historicamente, minorias étnicas têm sido representadas pelo campo do poder dominante”.

Esse pensamento discriminatório muitas vezes impede os professores que vivem nos estados amazônicos a buscarem sua formação inicial e continuada. Vasconcelos (2016) denuncia que estas atitudes discriminatórias com acadêmicos do PARFOR partem também dos próprios professores formadores atuantes no programa, que “ao ministrarem suas aulas, referem-se aos educandos como pessoas incapazes e ao programa como uma ‘enganação’ ou ‘ilusão’” (Vasconcelos, 2016, p. 132). Percebe-se que existem diversos problemas e desafios a serem enfrentados pelos professores que buscam formação inicial e continuada nas regiões amazônicas. Além de fatores como a distância, as horas de estudos e a discriminação, o professorado em formação no PARFOR passa ainda por processos segregatórios.

Em sua tese de doutorado, Vasconcelos (2016) defende que o amazônida não está isolado do mundo atual. Porém, as ideias de atraso e de marginalização social são usadas para diminuir a autoestima e a curiosidade para aprender mais. Com isso, é necessária uma formação que venha de dentro da realidade de cada estado presente nesta região, além da valorização das experiências trazidas pelos professores sobre suas vivências. Acreditamos que a aproximação entre a universidade e a experiência local será capaz de questionar e denunciar atitudes discriminatórias em relação aos estudantes do PARFOR nas Amazônias.

Gatti (2019) reforça que o processo formativo de professores deve proporcionar uma perspectiva integradora capaz de aproximar a realidade vivida dos conteúdos estudados. Além disso, essa autora descreve que tal formação deve ampliar os horizontes culturais e estimular uma visão de educação mais equitativa em relação às diversidades, sendo este um ponto necessário para a desconstrução de possíveis dogmas em relação à universidade e à escola. Essa perspectiva é indispensável para integrar o conhecimento advindo das experiências da prática pedagógica dos professores em formação no PARFOR e os conhecimentos técnicos ensinados nas universidades.

Neste contexto, fica evidente a urgência de integrar as experiências práticas trazidas pelos professores que aderem ao programa e os ensinamentos técnicos oferecidos pela universidade. Isso é um pressuposto fundamental para uma formação que faça sentido e amplie os horizontes culturais, especialmente na educação das regiões amazônicas.

5 Desdobramentos do PARFOR na formação de professores no Estado do Amapá

Transcorridos 14 anos desde a sua implantação, o PARFOR no Amapá tem fomentado a formação inicial e continuada dos professores no estado. Favacho e Santos (2019) destacam que este público de formados acessa o ensino superior em IES parceiras da CAPES: Universidade Federal do Amapá, Universidade do Estado do Amapá e Instituto Federal do Amapá. Segundo o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – FEPAD/AP, os municípios do Amapá contemplados pelo PARFOR no período de 2009 a 2022 foram: Calçoene, Cutias, Ferreira Gomes, Laranjal do Jarí, Macapá, Mazagão, Porto Grande, Pracuúba, Santana, Serra do Navio, Tartarugalzinho e Vitória do Jarí. Favacho e Santos (2019, p. 108) afirmam que “essa formação qualifica os docentes em cursos em diversas licenciaturas com conhecimentos científicos, social, cultural e político, dando amplitude na qualidade da aprendizagem das crianças, jovens e adultos”.

Com base no levantamento feito pelo FEPAD/AP acerca do quantitativo de turmas implantadas por curso nas IES parceiras no período de 2009 a 2022, com informações retiradas da Plataforma Freire (CAPES), a execução do PARFOR no Estado do Amapá ocorreu da seguinte maneira (Quadro 2):

Quadro 2 - Execução do PARFOR no Estado do Amapá, de 2009 a 2022

Instituição de Ensino Superior	Cursos	Quantitativos de Turmas Implantadas	Total de Concluintes
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	• Licenciatura em Artes	(5 turmas)	133
	• Licenciatura em Letras	(5 turmas)	123
	• Licenciatura em Física	(2 turmas)	4
	• Licenciatura em Geografia	(4 turmas)	113
	• Licenciatura em História	(5 Turmas)	112
	• Licenciatura em Matemática	(2 Turmas)	183
	• Licenciatura em Biologia	(5 Turmas)	18
	• Licenciatura em Pedagogia	(5 Turmas)	116
Universidade do Estado do Amapá – UEAP	• Licenciatura em Pedagogia	(18 turmas)	632
	• Licenciatura em Ciências Naturais	(1 Turma)	34
	• Segunda Licenciatura em Química	(2 Turmas)	34
Instituto Federal do Amapá – IFAP	• Licenciatura em Informática	(4 Turmas)	118
TOTAL DE FORMADOS			1.610

Fonte: PARFOR/AP (2022).

Favacho e Santos (2019) destacam que, apesar de existirem benefícios trazidos pelo PARFOR para a educação amapaense, no contexto da educação pública, a falta da formação adequada de professores é um dos problemas que afetam a evolução do ensino brasileiro. Diante de diversas expectativas em relação ao programa, Vasconcelos (2016) reforça que muitos professores que se matriculam nos cursos passam a ter a esperança de se qualificarem e viverem melhor.

[...] muitas vezes o PARFOR é, para muitos, a única oportunidade de cursar o nível superior ou permanecerem atuantes na profissão que abraçaram, seja por escolha, seja por condição. Neste caso, a formação inicial pode ser uma oportunidade de (re)significação de conceitos e representações sobre a escola, docência e a vida (Vasconcelos, 2016, p. 109).

Nesta perspectiva, cabe apontarmos alguns desafios enfrentados pelos professores ao se matricularem no PARFOR, como a distância percorrida para chegarem às universidades localizadas na capital, Macapá, além de as aulas se concentrarem nos períodos de férias escolares, deixando lacunas até mesmo na carga horária dos cursos de licenciatura. Além disso notamos a marcante falta de infraestrutura de acolhimento para a permanência desses estudantes nos *campi*, visto que muitos deles, ao se deslocarem para a capital, não tinham acesso à moradia estudantil ou ao restaurante universitário, por exemplo. Vasconcelos (2016) também destaca que, por meio de um acordo de colaboração entre Municípios, Estado e Governo Federal, a implantação do PARFOR revela uma série de conflitos que precisam ser considerados pelos atores envolvidos no processo de formação.

Dentre estes conflitos, ela aponta:

[...] a qualidade da formação oferecida aos professores ser bastante questionada em várias pesquisas. Isso porque os “pseudocritérios” adotados nos processos e métodos avaliativos não são considerados capazes de revelar os contornos de qualidade dos cursos. Existem limites e/ou condições no PARFOR, tanto para oferta de cursos quanto para os “baixos” resultados os quais ele possa vir a apresentar, que ultrapassam os sistemas avaliativos geralmente usados para o ensino superior (Vasconcelos, 2016, p. 110).

Para essa autora, as lacunas deste processo são advindas da execução do que se havia planejado e daquilo que realmente ocorre, pois o PARFOR é “redesenhado” de acordo com o contexto local de cada região, trazendo um ar de incertezas que envolve os sujeitos que fazem parte desta política.

Ao analisarmos o PARFOR sob uma perspectiva crítica, notamos que existe uma corrida para o acesso ao ensino superior, devido a medidas impostas pelas políticas educacionais vigentes. Estas políticas se fundamentam na expansão do acesso ao ensino superior, porém os desafios a serem enfrentados pelos acadêmicos são diversos.

6 A Universidade do Estado do Amapá e a implantação do PARFOR

Com base nos documentos oficiais, a Universidade do Estado do Amapá – UEAP foi instituída pela Lei Estadual n. 096, de 31 de maio de 2006, com a pretensão de colocar o Amapá na rota do desenvolvimento local e regional, com articulações nacionais e internacionais. Logo, visando ao “fortalecimento da educação em todos os níveis de ensino e mercado de trabalho como um dos seus principais desafios” (UEAP, 2018, p. 2).

Com a missão de manter o acesso ao conhecimento, essa instituição, que possui cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, com destaque para as áreas de educação, letras e artes, engenharias, ciências agrárias, ciências humanas e sociais aplicadas, tem contribuído fortemente para a qualificação de profissionais no Estado do Amapá. Em 16 anos de atuação, a UEAP disponibilizou mais de 5.000 (cinco mil) vagas no ensino superior, através de 12 cursos, colocando no mercado de trabalho cerca de 1.350 novos profissionais (UEAP, 2018, p. 43).

Ao longo de 16 anos de existência, a UEAP vem conquistando o reconhecimento social no Estado do Amapá, desempenhando junto a outras duas universidades públicas no estado a oferta de uma educação gratuita e de qualidade. Desde então, essa IES vem, gradativamente, implantando sua área de atuação, seja na solidificação de cursos já existentes, seja na criação de novas propostas de cursos para melhor atender à sociedade amapaense, como uma forma de contribuir para a melhor formação desses acadêmicos que vêm de diversos municípios do estado em busca de um curso de graduação gratuito. Dentre os cursos ofertados, três licenciaturas passaram a ser disponibilizadas a partir de um termo de cooperação entre a CAPES e a IES, que resultou na sua oferta pelo PARFOR: Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Naturais e Licenciatura em Química.

Em uma análise feita no Relatório de Gestão da UEAP (2016) acerca do PARFOR, a UEAP descreve inúmeras dificuldades para a consecução dos objetivos propostos pela CAPES, de zerar o número de professores sem formação, porém isso ainda irá levar bastante tempo, devido à falta de investimentos. A IES também afirma que durante “o período de 2012 a 2015 o orçamento publicado na Lei Orçamentária Anual nunca foi suficiente para honrar as despesas, com a continuidade e o lançamento dos programas e projetos necessários para a consecução da política de formação de professores” (Universidade do Estado do Amapá, 2016, p. 4). Assim, verifica-se a falta de incentivos em relação a investimentos para uma formação de professores capaz de proporcionar qualidade no funcionamento do PARFOR, no âmbito da Universidade do Estado do Amapá.

Mesmo diante das dificuldades evidenciadas, com o levantamento feito na Plataforma Freire, verificamos que a IES diplomou um total de 700 professores no período de 2009 a 2022, divididos da seguinte maneira (Tabela 1):

Tabela 1 – Quantitativo de formados pelo PARFOR na UEAP de 2009 a 2022

Curso			Total de concluintes
Licenciatura em Pedagogia			632
Licenciatura em Ciências Naturais			34
Licenciatura em Química			34
Total			700

Fonte: PARFOR/AP (2022).

Nesta perspectiva, apontamos a relevância da UEAP para a expansão do acesso ao ensino superior, contribuindo assim para a qualidade da educação amapaense. Vale destacarmos que, segundo o FEPAD/AP (PARFOR/AP, 2022), as contribuições das IES parceiras da CAPES, no que se trata do PARFOR, são inúmeras. Além do atendimento a docentes dos 16 municípios do Amapá, também há oferta a professores do Estado do Pará, oriundos de municípios paraenses próximos da capital, Macapá: Anajás, Afuá, Almeirim, Breves, Chaves, Belém, Bagre, Marabá, Santarém, Porto de Moz e Portel.

Neste percentual de 700 professores formados, 632 cursaram Pedagogia, o que revela as contribuições da UEAP neste total – 18 turmas, segundo a análise do FEPAD/AP (PARFOR/AP, 2022). Vasconcelos (2016) diz que existe uma expressiva procura pelo curso de Pedagogia devido ao fato de que uma grande parte dos docentes que optam em fazer um curso superior pelo PARFOR atua nas séries iniciais.

Entendemos que a Universidade do Estado do Amapá contribuiu significativamente para a certificação de professores atuantes na educação básica de diversos municípios do estado do Amapá e de alguns do estado do Pará, os quais se concentram na fronteira com o Amapá. Estes dados quantitativos são apreciados quantitativamente pelas políticas educacionais vigentes, e revelam que o PARFOR no Amapá se concentrou prioritariamente na formação em pedagogia, devido ao maior percentual de professores apenas com o nível “magistério” em todos os municípios contemplados pelo programa.

7 Considerações finais

A partir das obras de Vasconcelos (2016), Silva Júnior (2019) e Carvalho (2020), passamos a compreender as peculiaridades do PARFOR nas regiões amazônicas. Além desse suporte teórico, este estudo traz dados importantes sobre os resultados do programa no estado do Amapá, detalhando os percentuais das Instituições de Ensino Superior (IES) participantes, no período de 2009 a 2022. Compreendemos que o

PARFOR é uma forma de cumprir as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em relação à obrigatoriedade do diploma de ensino superior para atuação na docência. Por outro lado, entendemos que esta política se entrelaça aos diversos rumos que esta modalidade de formação docente toma no Brasil, sendo redesenhada conforme a região de funcionamento, cargas horárias exaustivas e longas viagens para os docentes em formação chegarem às capitais onde se localizam as universidades. Estes são alguns dos problemas enfrentados pelos professores em busca do tão esperado 'diploma'.

Por outro lado, é importante destacarmos que o PARFOR se mantém como uma política pública e oportuniza o acesso de docentes de diversas regiões do país à formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Pinto, Marques e Silva (2020) reforçam que, apesar de este programa oportunizar esse acesso, pouco se faz para que os docentes (alunos) permaneçam estudando, como por exemplo, a diminuição da jornada de trabalho, o que depende da vontade política das secretarias de educação desses estados e municípios, causando assim uma alta taxa de evasão. Pinto, Marques e Silva (2020) chamam a atenção para a falta de uma avaliação específica para os cursos oferecidos no âmbito da política do PARFOR, o que tem causado dificuldades para se chegar a diagnósticos que levem a possíveis melhorias. Os autores também ponderam que os alunos cursistas das turmas do programa são avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e os resultados são divulgados junto com as turmas regulares, fato que não permite uma análise apropriada da política específica de formação dos docentes.

Ressaltamos ser necessário um olhar especial para os estados da Amazônia, pois as condições de acesso ao programa em algumas localidades são significativamente menores em relação àquelas próximas dos grandes centros. Essas e outras dificuldades são resultantes da baixa procura ou mesmo da não adesão ao programa por parte dos professores. No âmbito da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), o PARFOR se desenvolveu de forma efetiva e fortificou a diplomação de inúmeros professores de diversos municípios do estado do Amapá e regiões próximas do estado do Pará, sendo em sua maioria no curso de Pedagogia, por concentrar grande parte dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, que até então lecionavam apenas com a formação em 'magistério'.

Em um novo ciclo em 2023, o PARFOR lançou novos editais apenas pela Universidade Federal do Amapá, o que pode atualizar os dados quantitativos descritos por esta pesquisa. Deixamos aqui o desejo serem realizados estudos posteriores.

Referências

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUZA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Casa Civil, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 21 maio 2024.

CAPES. **Plano nacional de formação de professores da educação básica - PARFOR**. Brasília: Portal eletrônico. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/parfor>. Acesso em: 21 maio 2024.

CARVALHO, M. A. de. **Contextos, sujeitos e práticas de formação de professores (as)**: os desafios do PARFOR. Curitiba: CRV, 2020.

CASTRO, F. F. A identidade denegada: discutindo as representações e a autorrepresentação dos caboclos da Amazônia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 431-475, 2013. DOI 10.11606/2179-0892.ra.2013.82538. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/82538>. Acesso em: 20 maio 2024.

FAVACHO, A. S.; SANTOS, K. P. dos. Implicações no PARFOR na Atuação Docente: análise da Universidade Federal do Amapá. **Inovação & Tecnologia Social**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 178-188, 2019. DOI 10.47455/2675-0090.2019.1.2.2052. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/2052>. Acesso em: 15 maio 2024.

FILIZOLA, P. **Secretarias podem pedir cursos de formação para professores**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/225-sistemas-1375504326/18097-secretarias-podem-pedir-cursos-de-formacao-para-professores>. Acesso em: 15 maio 2024.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2022.

INEP. **Resumo Técnico:** censo escolar da educação básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: [2022 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/inep/2022/04/2022---Instituto-Nacional-de-Estudos-e-Pesquisas-Educacionais-Anisio-Teixeira-Inep-2022). Acesso em: 16 abr. 2022.

PARFOR/AP. Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – FEDAP/AP. Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação básica. **Relatório das Atividades do PARFOR e FEDAP/AP:** ano 2022. Macapá: PARFOR, dez. 2022.

PINTO, R. A. B.; MARQUES, W.; SILVA, V. S. O Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR em uma Universidade Comunitária: impactos e resultados. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 3, 2020. DOI 10.1590/S1414-4077202000003000013. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4118>. Acesso em: 21 maio 2024.

RODRIGUES, E. F.; ABREU, W. F. de. O PARFOR na Amazônia paraense: reflexões sobre a formação inicial de professores em exercício. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 10, n. 1, p. 1-28, mar. 2020. DOI 10.24065/2237-9460.2020v10n01D1133. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100201. Acesso em: 10 abr. 2024.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 11. ed. São Paulo: Sulinas, 1986.

SILVA JÚNIOR, A. V. da. **O PARFOR e a política de formação de professores na Amazônia brasileira**. Curitiba: CRV, 2019.

UEAP. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão 2016**. Macapá, AP: UEAP, 2016. Disponível em: <http://ueap.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2024.

UEAP. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Anexo da Resolução n. 261/2018-consu/UEAP**. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018/2022. Macapá, AP: UEAP, 2018.

VASCONCELOS, E. R. de. **A formação de professores na Amazônia e as dimensões socioambientais:** um estudo sobre o PARFOR. 2016. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Contribuição dos(as) autores(as)

Wollacy Esquerdo Lima – Autor da pesquisa, coleta de dados e escrita do texto.

Alexandre Adalberto Pereira – Orientador da pesquisa, participação ativa na revisão da escrita do texto.

Revisão gramatical por:

Sergio Meira (Soma Revisor)

E-mail: enviaseutexto@gmail.com