

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MARILUCY PEREIRA MARQUES

**ACESSO E PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO
AMAZONAS NO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)**

JUIZ DE FORA

2016

MARILUCY PEREIRA MARQUES

**ACESSO E PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO
AMAZONAS NO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à conclusão do Mestrado Profissional em
Gestão e Avaliação da Educação Pública, da
Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. André Bocchetti

JUIZ DE FORA

2016

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Marques, Marilucy Pereira.

Acesso e permanência dos professores da rede estadual do Amazonas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) / Marilucy Pereira Marques. – 2016. 156 f. : il.

Orientador: André Bocchetti

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016.

1. Formação Profissionalização Docente. 2. PARFOR. 3. Acesso e Permanência no PARFOR. I. Bocchetti, André, orient. II. Título.

MARILUCY PEREIRA MARQUES

**ACESSO E PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO
AMAZONAS NO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 19/12/2016.



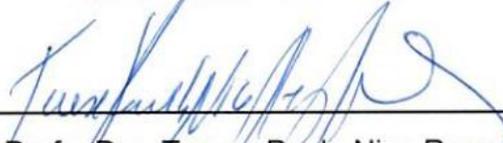
Prof. Dr. André Bocchetti (Orientador)

Universidade Federal do Rio de Janeiro



Profa. Dra. Carolina Alves Magaldi

Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves

Universidade Federal do Rio de Janeiro

À minha filha Júlia Heloísa,
Aos meus pais e irmãos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela graça alcançada em desenvolver este trabalho.

Ao Professor André Bocchetti e aos Assistentes de Suporte Acadêmico do PPGP, Helena Rivelli e Vítor Figueiredo, pelo acompanhamento sistemático na escrita da dissertação e pelas orientações e sugestões significativas tão indispensáveis para a construção deste estudo, que representa uma teia coletiva.

Às Professoras Angélica Rodrigues e Carolina Magaldi, membros da banca de qualificação, pelas contribuições valiosas que ajudaram a definir melhor os caminhos da pesquisa e a escrita do trabalho.

Aos sujeitos da pesquisa que se dispuseram em contribuir com a mesma, participando das entrevistas, que foram de suma importância para elucidar o problema levantado neste estudo de caso.

Ao Grupo de Estudo (GE 2), da turma de 2014, do PPGP, formado por mim e pelos colegas Aliziane, Dênio, Emanuelle, Fábio e Leonardo, por ter sido frutífero para aprendizagem colaborativa propiciada no curso do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

À minha mãe e aos meus familiares (filha, irmãos, sobrinhos, cunhados), pelo incentivo, apoio incondicional e pela intercessão a Deus para a concretização desta.

À Professora Regina Marieta pela atenção em prol da profissionalização dos profissionais da educação da SEDUC/AM, com formação *lato e stricto sensu*, a exemplo deste curso, quando diretora do CEPAN.

À SEDUC/AM pelo investimento profissional em seus servidores, com o curso do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Pelas pessoas que, direta ou indiretamente, deram a sua parcela de contribuição para efetivação desta: Augusto Marinho, Darlene Guimarães, David Buás, Estrela Santarém, Fabiane Garcia, Gernei dos Santos, Josué Malcier, Luiz Abinader, Marduce Marques, Marleide Silva, Regina Marieta Chagas, Rinaldo dos Santos, Thaís Billalba e Tiago Reis.

“Porque és precioso a meus olhos, porque eu te aprecio e te amo, permuto reinos por ti, entrego nações em troca de ti”.

Isaías 43:4

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute o acesso e a permanência do professor do Amazonas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o qual foi implementado no estado em 2009, quando o governo aderiu à iniciativa federal com a perspectiva de suprir a necessidade de formação em cursos de licenciaturas para os professores do estado. O objetivo geral definido para este estudo foi o de analisar os entraves pertinentes ao acesso e à permanência dos professores no processo educativo dos cursos validados pelo PARFOR, no Amazonas, onde o programa apresentou índices baixos de acesso e índices elevados de desistência, principalmente quando contrastados com a demanda de professores da rede estadual. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, com a utilização de entrevistas realizadas com professores da rede estadual, residentes em Manaus, que efetivaram matrícula nos cursos da UFAM, no âmbito do PARFOR, nos municípios de Manaus, Iranduba e Manacapuru, bem como com as coordenadoras de polos do programa nesses dois últimos municípios. Serviram de base para a análise e interpretação dos dados os aparatos teóricos de Antônio Nóvoa (1991), Rosana Alves (2015), Dermeval Saviani (2009), Bernadete Gatti (2013), Helena de Freitas (2007), por abordarem aspectos históricos da formação e profissionalização docente, bem como Valdinei Souza (2014), Jorge Oliveira (2015), Elisângela Scaff (2011), Janaína Menezes e Gabriela Rizo (2013), por terem analisado os desafios na implantação do PARFOR. Os resultados da pesquisa de campo revelaram uma série de problemas que afetaram o acesso e a permanência do professor do Amazonas no programa, tais como: problemas financeiros para custear passagens, alimentação, transporte, e hospedagem; falta de liberação para o professor participar das aulas do PARFOR; falta de divulgação e informações do programa junto ao professor; falta de internet; dificuldades técnicas em lidar com a Plataforma Freire e com internet. Dentre os entraves, os de ordem financeira foram os mais agravantes, por estarem atrelados à falta de apoio institucional tanto no que diz respeito à atuação do estado quanto dos municípios de Iranduba, Caapiranga e Manacapuru, o que configurou no descumprimento do Acordo de Cooperação Técnica, o qual foi celebrado em regime de colaboração entre os entes federados, de 2009 a 2016, quando o Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 foi revogado pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016. Frente a esses obstáculos, foi proposto um Plano de Ação Educacional para a SEDUC/AM, a fim de minimizar os desafios enfrentados pelos professores no PARFOR, com vistas à implementação da nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Palavras-Chave: Formação e Profissionalização Docente. PARFOR. Acesso e Permanência no PARFOR.

ABSTRACT

The present dissertation was developed within the Professional Master's in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) from the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case studied, discusses the access and the abiding of the teacher from the state of Amazonas in the National Plan for Training of Basic Education Teachers (PARFOR), which was implemented in the state in 2009, when the government joined the federal initiative with the perspective of supplying the need for training in undergraduate courses for teachers from the State. The overall goal set for this study was to analyze the barriers for teachers access and permanence in the educational process of the courses validated by the PARFOR, in Amazonas, where the program had low access rates and high dropout rates, mainly when distinguished from the demand of teachers of the state network. Therefore, qualitative research was used as methodology, with the use of interviews with teachers of the state network, residents in Manaus, who enrolled in the courses of the UFAM (Federal University of Amazonas), within the PARFOR, in the municipalities of Manaus, Iranduba and Manacapuru, as well as the coordinators of the program in the latter two municipalities. They served as a basis for the analysis and interpretation of data the theoretical apparatus of Antônio Nóvoa (1991), Rosana Alves (2015), Dermeval Saviani (2009), Bernadete Gatti (2013), Helena de Freitas (2007), by approaching historical of teacher training and professionalization, as well as Valdinei Souza (2014), Jorge Oliveira (2015), Elisângela Scaff (2011), Janaína Menezes and Gabriela Rizo (2013) for having analyzed the challenges in implementing PARFOR. The results of the field research revealed a series of problems that affected access and permanence of the teacher from Amazonas in the program, such as: financial problems to pay for passages, food, transportation, and accommodation; Lack of release for teacher to attend classes from PARFOR; Lack of divulgation and program information with the teacher; lack of internet connection; Technical difficulties in dealing with the Freire Platform and with the internet. Among the obstacles, the financial ones were the most aggravating, because they are tied to the lack of institutional support both as regards the performance of the state and the municipalities of Iranduba, Caapiranga and Manacapuru, which constituted a breach of the technical cooperation agreement, which was concluded in collaboration between the federated entities, from 2009 to 2016, when the Decree 6.755 from January 29th, 2009, was revoked by Decree No. 8,752 of May 9th, 2016. Faced with these obstacles, an Educational Action Plan for SEDUC/AM (SECRETARY OF EDUCATION/AMAZONAS) was proposed, in order to minimize the challenges faced by teachers in PARFOR, with a view to implementing the new National Policy for the Training of Primary Education Professionals.

Keywords: Teacher Training and Professionalism. PARFOR. Access and Permanence in PARFOR.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Mapa Físico do Amazonas..... 33
- Figura 2 - Fluxograma do recrutamento dos professores da Educação Básica no PARFOR... 51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concluintes e desistentes da rede estadual no PARFOR/UFAM nas ofertas de 2009 a 2014	45
Quadro 2 - Municípios do AM contemplados com oferta de cursos pela UFAM, UEA e IFAM, no PARFOR, no período de 2009 a 2015	54
Quadro 3 - Cursos mais procurados na Plataforma Freire para pré-inscrição, ofertados pela UFAM no âmbito do PARFOR, no período de 2009 a 2015.	58
Quadro 4 - Cursos menos procurados na Plataforma Freire para pré-inscrição, ofertados pela UFAM no âmbito do PARFOR, no período de 2009 a 2015.	59
Quadro 5 - Cursos de licenciaturas ofertados regularmente nas unidades acadêmicas da UEA e da UFAM.....	62
Quadro 6 - Possíveis entraves ao acesso e à permanência do professor da rede estadual no PARFOR.....	66
Quadro 7 - Identificação dos professores entrevistados	91
Quadro 8 - Trajetória profissional dos professores com atuação fora da área de formação.....	94
Quadro 9 - Pontos de melhoria detectados na pesquisa de campo	120
Quadro 10 - Seminário com as secretarias municipais de educação sobre o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, com vistas a elaborar o plano estratégico de formação.....	124
Quadro 11 - Programação do seminário	125
Quadro 12 - <i>Workshop</i> integrador, com ênfase em internet e Plataforma Freire	126
Quadro 13 - Planejamento do <i>workshop</i> integrador com ênfase em internet e Plataforma Freire	127
Quadro 14 - Divulgação do programa de formação	128
Quadro 15 - Campanha de sensibilização ao programa	130
Quadro 16 - Ajuda e apoio aos professores para manusear a Plataforma Freire.....	131
Quadro 17 - Falta de acesso à internet.....	132
Quadro 18 - Liberação do professor	133
Quadro 19 - Proposta financeira para contratação de professores substitutos	135
Quadro 20 - Concessão das escolas estaduais de tempo integral para sediar as aulas do programa, nos municípios em que não há unidades acadêmicas das IPES	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Professores da Educação Básica com curso superior – 2014.....	24
Tabela 2 - Número de docentes em sala de aula por escolaridade, no estado do Amazonas, segundo o Censo Escolar 2007.....	34
Tabela 3 - Comparativo de docentes em sala de aula por escolaridade, no estado do Amazonas, segundo o Censo Escolar de 2007 e de 2014.....	35
Tabela 4 - Demanda de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio para Formação Inicial levantada no Planejamento Estratégico em 2008 – Amazonas	42
Tabela 5 - Demanda de professores dos anos iniciais do Ensino para Formação Inicial levantada no Planejamento Estratégico em 2008 – Amazonas	43
Tabela 6 - Número de professores matriculados na UFAM, no âmbito do PARFOR em cursos de licenciatura - de 2009 a 2014.....	44
Tabela 7 - Situação atual dos professores da rede estadual do Amazonas matriculados na UFAM no âmbito do PARFOR, em relação à permanência no curso – de 2009 a 2014	45
Tabela 8 - Distância dos municípios amazonenses de difícil acesso em relação à Manaus.....	53
Tabela 9 - Turmas ofertadas pela UFAM no âmbito do PARFOR no Amazonas no período de 2009 a 2015	57

LISTA DE ABREVIATURAS

AM	Amazonas
ACT	Acordo de Cooperação Técnica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEPAN	Centro de Formação Profissional Padre Jose Anchieta
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
EPT	Educação para Todos
FEPAD/AM	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IES	Instituição de Ensino Superior
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEFD	Programa Especial de Formação Docente
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEM	Pacto Nacional do Ensino Médio
PRALER	Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEA	Universidade do Estado do Amazonas

UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
SGB	Sistema de Gestão de Bolsas
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SINTEAM	Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO AMAZONAS	22
1.1 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	25
1.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO AMAZONAS: DESAFIOS E INICIATIVAS	31
1.2.1 PROFORMAR	36
1.2.2 PARFOR	38
1.3 OFERTA E PROCURA DE CURSOS DA UFAM, NO ÂMBITO DO PARFOR	52
1.4 POSSÍVEIS ENTRAVES AO ACESSO E À PERMANÊNCIA DO PROFESSOR NO PARFOR.....	64
2 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO AMAZONAS: ACESSO E PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES	69
2.1 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	70
2.2 DESAFIOS DO PARFOR	78
2.2.1 Desafios do PARFOR no Amazonas (São Paulo de Olivença)	80
2.2.2 Experiências semelhantes: desafios do PARFOR no Mato Grosso do Sul	83
2.2.3. Experiências semelhantes: desafios do PARFOR no Rio de Janeiro	85
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS.....	86
2.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	92
2.4.1 Acesso do professor ao PARFOR	96
2.4.2 Permanência do professor no PARFOR	104
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	120
3.1 AÇÕES PROPOSTAS PARA O PLANO DE INTERVENÇÃO.....	121
3.1.1 Primeira Proposta - Seminário com as secretarias municipais de educação sobre o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, com vistas à elaboração do plano estratégico de formação	122

3.1.2 Segunda Proposta – <i>Workshop</i> integrador com ênfase na Internet e Plataforma Freire	126
3.1.3 Terceira Proposta – Divulgação do programa de formação	127
3.1.4 Quarta Proposta – Campanha de sensibilização ao programa	129
3.1.5 Quinta Proposta – Ajuda e apoio aos professores para manusear a Plataforma Freire	131
3.1.6 Sexta Proposta – Disponibilizar os laboratórios de informática do NTE-Planalto e das escolas para atender os professores, capital e interior	132
3.1.7 Sétima Proposta – Liberação do professor	133
3.1.8 Oitava Proposta – Concessão das escolas estaduais de tempo integral para sediar as aulas do programa, nos municípios em que não há unidades acadêmicas das IPES	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	148
ANEXO	154

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo os processos de acesso e permanência dos professores do Amazonas no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Apresenta um histórico da realidade educacional do Amazonas, concernente à formação de professores, contextualizando a implantação do programa no estado com enfoque no acesso e na permanência do professor, nos cursos ofertados pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no período de 2009 a 2014.

No contexto da democratização do ensino público no Brasil, o PARFOR foi criado como um programa emergencial de formação de professores, em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e suas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo por objetivo a oferta de educação superior e gratuita para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, conforme também é exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), seja 1ª Licenciatura, 2ª Licenciatura ou Formação Pedagógica.

No Amazonas, as articulações em torno da proposta do PARFOR se intensificaram mesmo antes da criação do programa, visto que, em 2008, em atendimento ao ofício circular nº 118/08, de julho de 2008 do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Estadual de Educação, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-AM), a UFAM, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), o Conselho Estadual de Educação (CEE), o Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Amazonas (SINTEAM), dentre outros, elaboraram o planejamento estratégico com a demanda por formação para 17.553 professores da rede pública de ensino da Educação Básica, com vistas à criação do PARFOR, em 2009. Dessa demanda, 41% correspondiam à rede estadual, ou seja, 7.280 professores sem formação condizente com a LDB.

Até o início dos anos de 2000, esse estado da região Norte do país contava com apenas uma instituição pública de ensino superior, a UFAM, que, até meados da década de 1980, oferecia cursos apenas em Manaus, restringindo as possibilidades de acesso à graduação para as populações do interior. Apenas em 1987 foi dado início ao seu processo de expansão. Na ocasião, foi oferecido, no município de Coari, o curso de Licenciatura Plena em

Pedagogia, com habilitação em Supervisão Educacional. O curso atendeu 50 professores da rede pública de ensino que atuavam nos municípios do estado. A iniciativa foi fruto de um convênio firmado entre o governo do estado e a UFAM.

Assim, por muito tempo, boa parte dos municípios amazonenses não teve acesso ao Ensino Superior, sobretudo no que se refere à formação de professores. Os interessados em se profissionalizar na atividade docente, muitas vezes, tiveram de investir, por iniciativa própria, em cursos de Licenciatura Curta oferecidos por instituições de ensino de outros estados.

Com a promulgação da LDB, a formação de professores no estado do Amazonas foi concebida como política pública de governo e, como resultado, destaca-se o Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (PROFORMAR), desenvolvido no período de 2001 a 2008. Esse programa foi implementado dentro da recém-criada Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com vistas a cumprir, no período determinado, o que previa a Lei 9.394/96, isto é, formar professores em curso superior.

Conforme determina tal Lei – no seu Artigo 62 – para atuar na Educação Básica o professor deve ter formação em nível superior, em curso de licenciatura, embora seja admitida a formação dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em curso Normal, de nível médio. Além disso, tal legislação definiu as responsabilidades pela formação destes profissionais em regime de colaboração, entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

Apesar da abrangência do PROFORMAR amazonense, no final da década de 2000 o estado ainda possuía um considerável déficit no que se refere à quantidade de docentes com formação superior. Nesse sentido, em 2009, o Amazonas aderiu ao PARFOR, com a perspectiva de suprir a necessidade de formação inicial dos professores que atuavam, sem licenciatura, no exercício da docência.

A falta de professores com formação superior no estado do Amazonas é evidenciada tanto nos dados da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) quanto na base do Censo Escolar. De acordo com o Censo Escolar de 2007, dos 38.252 professores que atuavam no exercício da docência, 14.616 não possuíam formação em curso superior, 4.645 eram bacharéis e aproximadamente 3 mil eram professores leigos, atuando com formação em nível de Ensino Fundamental e Médio – alguns desses docentes, inclusive, com a própria formação no Ensino Fundamental incompleta.

Da mesma forma, os dados do observatório do PNE (2014), baseados no Censo Escolar de 2014, revelaram que, dos 2,2 milhões de docentes da Educação Básica do Brasil,

aproximadamente 25% não tinham formação em curso superior. Na região Norte e no estado do Amazonas os números são superiores: 32% e 29%, respectivamente.

Por fim, conforme o Departamento de Gestão de Pessoas da SEDUC/AM, os dados relativos à lotação de professores da rede estadual de ensino para o ano de 2015 evidenciam que, mesmo após seis anos da adesão do estado ao programa de formação, ainda persistiam 5.439 professores sem formação adequada para o exercício do magistério, na Educação Básica, isso porque atuavam sem licenciatura ou fora de sua área de formação, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Entretanto, mesmo diante de tal cenário, os dados das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) envolvidas com o PARFOR no Amazonas (UFAM, UEA e IFAM) revelam baixo acesso e acentuado abandono de uma parcela de professores que tiveram sua matrícula efetivada nessas instituições. Os dados mostram uma baixa permanência dos professores da rede estadual no programa. De 2009 a 2014 foram matriculados 1.707 professores; desses, 367 não chegaram ao final do curso. Ressalta-se ainda que os números existentes na Plataforma Freire, concernentes à oferta e à procura de cursos pelo programa, apresentam uma discrepância, e a procura declina a cada oferta. Tal inquietação suscitou esta pesquisa.

A temática desta dissertação possui estreita relação com a atuação profissional da pesquisadora, que desenvolve suas atividades profissionais como técnica de educação da SEDUC/AM, no Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN). Esse Centro de Formação, dentro da estrutura organizacional da SEDUC/AM, tem como uma de suas finalidades a de implementar a política de formação inicial e continuada para todos os docentes e não docentes que atuam na rede estadual de ensino público do Amazonas, a fim de qualificá-los e habilitá-los para o exercício das práticas educativas, visando à qualidade da educação.

Atualmente, a mesma atua na Gerência de Formação, do CEPAN, como coordenadora dos programas e projetos de formação para os profissionais da educação, dentre os quais o PARFOR. Ressalta-se que, desde a implantação deste, a pesquisadora lidava com o mesmo, o qual até fevereiro de 2016 esteve sob a coordenação da diretora do Centro de Formação.

A escolha pelo objeto de estudo justifica-se, fundamentalmente, pela relevância social do programa, uma vez que este representa uma política pública de educação, cuja essência é revestida de caráter social, por oportunizar o acesso em cursos de licenciaturas aos professores da educação pública que atuam sem formação ou com desvio na atuação, em

lugares mais longínquos do Brasil, dentre os quais os municípios de difícil acesso do estado do Amazonas.

Assim, o PARFOR corrobora para a diminuição das desigualdades sociais e profissionais existentes no estado no tocante à escassez de professores formados em cursos de licenciaturas para o exercício do magistério, visto que o mesmo é uma política de governo para acesso à formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Quanto às contribuições desta pesquisa, consistem em propor sugestões para a SEDUC/AM, no sentido de que esta venha a otimizar, por intermédio de políticas públicas de formação docente, cursos de licenciaturas, compreendendo 1ª Licenciatura, 2ª Licenciatura ou Formação Pedagógica, aos professores da rede estadual que atuam sem formação ou fora de sua área, com vistas a atender a LDB e a meta 15 do Plano Nacional de Educação. Ressalta-se, contudo, que a falta de professores com formação mínima para o exercício do magistério deve ser tratada como uma questão social; sua superação deve ser almejada por meio de políticas públicas, a exemplo do PARFOR, pois, como destaca Bastos (2013) sobre o programa em foco:

Para muitos professores sem formação superior, o referido programa pode ser a única oportunidade de acesso ao ensino superior, haja vista as imensas dificuldades que esses profissionais enfrentam diariamente para garantir sua formação, sobretudo os que atuam longe dos grandes centros urbanos, situação que torna ainda mais difícil o ingresso no ensino superior pelos meios tradicionais, pois dar apenas o acesso à formação não é o suficiente (BASTOS, 2013, p. 19).

Considerando tal afirmativa, o Amazonas se revela como um estado onde essa realidade é visível, e uma política nacional de formação representa a possibilidade de transformação dessa realidade. Portanto, diante das evidências da carência que o Amazonas apresenta acerca de professores habilitados em licenciaturas para atuar na Educação Básica, bem como das dificuldades de formar novos professores, inclusive pelo PARFOR, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: quais as dificuldades de acesso e permanência dos professores no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR?

Como objetivo geral, buscou-se analisar os entraves ao acesso e à permanência dos professores no processo educativo dos cursos validados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no Amazonas. E, como objetivos específicos, estabeleceram-se: descrever o PARFOR e seu funcionamento no estado; identificar os principais entraves relacionados ao acesso e à permanência dos professores para a efetivação de sua formação inicial, por meio do PARFOR; e propor um Plano de Ação Educacional para a SEDUC/AM, a

fim de minimizar os desafios enfrentados pelos professores no tocante ao acesso e à permanência no programa.

No que diz respeito à metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa, visando ao alcance dos objetivos propostos e à compreensão da problemática levantada neste caso de gestão, tendo como procedimentos de coleta de dados a pesquisa de campo, lançando mão de entrevistas como instrumentos de coleta de dados. Além desta, a pesquisa documental foi também utilizada como procedimentos de levantamentos de dados, que teve como fontes as atas do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas, documentos oficiais pertinentes ao programa, tais como: decretos, portarias, manuais, ofícios, planilhas eletrônicas e banco de dados da Plataforma Freire.

Os sujeitos da pesquisa de campo foram dez professores da rede estadual, residentes em Manaus, que desistiram ou concluíram os cursos de licenciaturas, no âmbito do PARFOR, na UFAM, no período de 2009 a 2014, nos municípios de Manaus, Manacapuru e Iranduba, bem como as coordenadoras de polos dos dois últimos municípios onde os cursos foram ofertados. A predileção por esses lugares deu-se em função da presença de professores de Manaus que tiveram acesso ao PARFOR em outros municípios, dado esse capaz de revelar entraves pertinentes na permanência do professor no programa, tais como despesas com passagens e estadia, dentre outros.

O trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, denominado “O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Amazonas”, foi descrito o funcionamento deste e a contextualização do problema da pesquisa com ênfase nas iniciativas do Amazonas, com vistas a atender às exigências da LDB no tocante à formação dos professores da Educação Básica. Dentre esses aspectos, a seção aborda dados que evidenciam problemas tanto de acesso quanto de permanência dos professores no PARFOR, bem como aborda as políticas nacionais voltadas para a formação docente, a partir da década de 1990, com a promulgação da LDB.

No segundo capítulo, intitulado “O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Amazonas: acesso e permanência dos professores”, foram descritos a metodologia de pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Também foram analisadas as informações obtidas, tendo como foco a qualificação de professores via PARFOR no estado do Amazonas e os entraves ao acesso e à permanência desses sujeitos no programa. Além disso, o capítulo comporta o referencial teórico, que visa abordar a caracterização teórica da formação e profissionalização docente no contexto atual, bem como os desafios do PARFOR, tendo como teóricos de referência Antônio Nóvoa (1991),

Rosana Alves (2015), Dermeval Saviani (2009), Bernadete Gatti (2013), Helena de Freitas (2007), dentre outros.

No terceiro capítulo, denominado “Plano de Ação Educacional”, foram apresentadas as propostas de ações, tendo como foco a superação dos entraves pertinentes ao acesso e à permanência do professor no processo educativo dos cursos vinculados ao PARFOR, como vistas a implementação da nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, criada pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016.

1 O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO AMAZONAS

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹ constitui a política nacional de formação inicial e continuada de professores para o exercício da docência. O programa foi criado em 2009, em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que foi instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007.

Sua competência consiste em proporcionar a oferta de educação superior para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, a fim de que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é a formação em cursos de licenciatura e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública, conforme estabelece o Artigo 3º, Incisos I a X, do Decreto nº 6.755, que fixa os objetivos da política educacional de formação docente:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações

¹Trabalho escrito em 2015, para a qualificação no PPGP, da UFJF, em 28 de janeiro de 2016, ocasião em que o PARFOR estava em vigor. Em maio de 2016, foi criado o Decreto de nº 8.752, que dispõe sobre a nova Política Nacional de Formação do Profissionais da Educação, com vistas a atender em regime de colaboração o Plano Nacional de Educação e os Planos Decenais dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Tal Decreto revogou o Decreto nº 6.755, que instituiu o PARFOR. Dessa forma, o Plano de Ação Educação apresenta ações, com vistas a contemplar à nova política de formação, em vigor no Brasil desde 9 de maio de 2016, em substituição ao PARFOR.

étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009).

A partir desses objetivos, o intuito do PARFOR é proporcionar aos docentes formação inicial e continuada, seja a 1ª Licenciatura para os detentores do nível médio; a 2ª Licenciatura para os com licenciaturas, mas que atuam fora da sua área de formação; ou a Formação Pedagógica, para os bacharéis que atuam na docência.

Dessa forma, cabe à Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) o fomento do programa de oferta emergencial de cursos de licenciatura, conforme prevê o Artigo 11, Inciso III, do referido Decreto:

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

- a) graduados não licenciados;
- b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
- c) de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009).

De acordo com os dados do observatório do PNE (2014), baseados no Censo Escolar de 2014, cerca de 2,2 milhões de docentes atuavam na Educação Básica no Brasil. Destes, aproximadamente 25% (23,8%), ou seja, 521.710, não tinham formação em curso superior à época do censo. Observa-se ainda que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental com licenciatura na área em que atuavam eram menos da metade (49,1%) e os professores do Ensino Médio com a formação devida estavam abaixo de 60% (59,2%).

Na região Norte, havia cerca de 31,7%, isto é, 60.559 professores sem formação em curso superior, e o estado do Amazonas detinha 28,2% desse indicativo, o que representava, aproximadamente, 11.847 profissionais. Com relação a esse estado da federação brasileira, os dados revelaram ainda que os professores que tinham a formação adequada para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio eram em torno de 30% (12.738) e 70% (59.061), respectivamente (BRASIL, 2014), conforme se observa na tabela 1.

Tabela 1 - Professores da Educação Básica com curso superior – 2014

Localidade	Professores com Curso Superior		Professores dos anos finais do Ensino Fundamental que tem licenciatura na área em que atuam		Professores do Ensino Médio que tem licenciatura na área em que atuam	
	(%)	Números Absolutos	(%)	Números Absolutos	(%)	Números Absolutos
Brasil	76,2	1.670.352	49,1	1.080.200	59,2	1.302.400
Norte	68,3	130.481	35,8	68.392	60,9	116.343
Amazonas	71,8	30.164	33,3	13.989	68,7	28.861

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Observatório do PNE (BRASIL, 2014)

Segundo o “Relatório de Gestão – PARFOR” (BRASIL, 2013), para atender a demanda de professores da Educação Básica que não possuíam formação em cursos de licenciatura foram ofertadas no país 1.702 turmas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), no âmbito do PARFOR, sendo 138 no Amazonas, em cursos de 1ª e 2ª Licenciatura, no período de 2009 a 2013.

No *site* da Plataforma Freire é possível verificar que, de 2009 a 2015, foram disponibilizadas 24.943 vagas para pré-inscrição de professores da Educação Básica do Amazonas nas mais variadas licenciaturas. Destas, conforme dados das IPES, 9.728 foram efetivamente ocupadas com professores matriculados. Vale ressaltar que somente 39% das vagas ofertadas foram preenchidas, o que se traduz num baixo aproveitamento das ofertas dos cursos pelo PARFOR no estado do Amazonas. Isso representa indícios de que há fortes entraves à superação do problema da carência de professores com curso superior no Amazonas, via política nacional de formação docente.

Posto isso, neste capítulo apresenta-se a trajetória do PARFOR no Amazonas, envolvendo aspectos de sua implementação e de seu funcionamento, tendo em vista identificar os principais entraves à consecução de seu propósito nesse estado da federação. Dessa forma, o capítulo foi estruturado em quatro seções, a saber: 1.1 As políticas de formação de professores no Brasil; 1.2 A formação de professores no Amazonas: desafios e iniciativas; 1.3 Oferta e procura de cursos da UFAM, no âmbito do PARFOR e 1.4 Possíveis entraves ao acesso e à permanência do professor no PARFOR.

Na primeira seção, foram abordadas as principais políticas de formação docente implantadas no Brasil pela União, em regime de colaboração entre os estados, municípios e o Distrito Federal, a partir de meados da década de 1990, com a promulgação da LDB. Na segunda seção, foram apresentadas as iniciativas referentes às políticas de formação de professores implementadas no estado, com ênfase no PROFORMAR e no PARFOR, na busca

de soluções para a problemática do estado do Amazonas no tocante à escassez de professores com formação compatível com a LDB para atuarem na Educação Básica. Na terceira seção, foram discutidos os dados relativos à oferta e à procura de cursos proporcionados pela UFAM, pelo programa em foco. Na quarta seção, foram relacionados os possíveis entraves ao acesso e à permanência do professor no processo educativo dos cursos vinculados ao PARFOR, bem como as prováveis causas do problema.

1.1 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nas duas últimas décadas, o governo federal, por meio de regimes de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, instituiu uma série de políticas públicas no campo educacional, a fim de assegurar a qualidade da educação para todos. De acordo com Barbosa *et al.* (2007), nesse período o campo educacional brasileiro refletia, paradoxalmente, dois grandes desafios: solucionar problemas historicamente crônicos, como analfabetismo, repetência, evasão, bem como inovar o sistema educacional do país, com vistas a atender às perspectivas do mundo globalizado. Assim, inúmeras foram as mudanças ocorridas no cenário educacional, tais como: aprovação de uma nova legislação educacional, a construção do Plano Nacional de Educação e a implantação de várias ações para atender a formação docente.

Dessa forma, essa seção relata algumas dessas políticas públicas que têm como pano de fundo a formação de professores tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Plano Nacional de Educação (PNE); Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9394/96, dispõe, no título VI, sobre as condições para a formação dos profissionais da educação pública, dentre eles o professor, que, para atuar na educação deve ter formação em nível superior em curso de licenciatura. A legislação define as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme estabelece o Artigo 62, Parágrafos 1º e 4º, no tocante à formação inicial desse profissional.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco)

primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

[...]

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Decorridas quase duas décadas da promulgação da LDB, a lei ainda admite como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental a formação obtida em nível médio, na modalidade Normal, o que é contraditório, já que a referida lei extinguiu as Licenciaturas Curtas e exigiu a formação em nível superior para os professores da Educação Básica. Porém, há que se considerar as condições em que a formação de professores em nível médio é permitida.

De acordo com o jornal do Senado (BRASIL, 2010), o Projeto de Lei da Câmara nº 280, de 2009, que previa emendas ao Artigo 62 da LDB, votado em 07 de julho de 2010, ratificou a atuação do professor com nível médio, na modalidade Normal, desde que este obtivesse no prazo de seis anos o diploma em curso superior, e impôs limites para a contratação de professores com essa formação para as primeiras etapas da Educação Básica, sendo permitida apenas em localidades onde, comprovadamente, não houvesse formados em nível superior.

Segundo a LDB, no Artigo 61, a formação dos profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica – ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Para tanto, a formação deve ser sólida, pautada em conhecimentos e fundamentos científicos e sociais de suas competências, que mantenha a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço, prevendo o aproveitamento da formação e das experiências anteriores adquiridas em instituições de ensino e em outras atividades.

Nessa perspectiva, a formação inicial dos profissionais da educação será preferencialmente oferecida pela modalidade do ensino presencial, ainda que com o auxílio dos recursos tecnológicos de educação a distância. Já a formação continuada desses profissionais poderá ser proporcionada pela modalidade de ensino a distância, conforme o Artigo 62, Parágrafos 2º e 3º, da LDB.

No entanto, para Brzezinski (2008), os modelos de formação dos profissionais da educação previstos na LDB aceleraram a criação de instituições desobrigadas de realizar pesquisa, tais como o Instituto Superior de Educação e a Escola Normal Superior. Desse modo, a formação extramuros da universidade fica aligeirada, pois basta ao futuro professor ser treinado para transmitir conhecimentos em suas aulas. Talvez, o foco das instituições no aspecto teórico da formação venha colocar em xeque a concepção de que a formação docente deve articular teoria e prática, conforme prega o parágrafo único do Artigo 61 da LDB, se o processo de formação não valorizar as experiências do professor.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

[...]

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

[...]

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996).

Ainda na perspectiva de Brzezinski (2008):

[...] é bastante visível a tensão entre dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais. De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão na educação básica (BRZEZINSKI, 2008. p. 1141).

De acordo com o documento final do XVI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2012), a própria ANFOPE se coloca em defesa da reformulação das diretrizes curriculares de formação de professores para a Educação Básica, sugerindo que a formação inicial seja na modalidade presencial, bem como as Faculdades de Educação sejam o lugar reconhecido para a formação dos profissionais da educação.

Além da LDB, no que concerne ao título VI, sobre a formação docente, o Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece

metas e estratégias das políticas de educação para o Brasil para os próximos dez anos, em cumprimento ao Artigo 214 da Constituição Federal:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988).

Dentre as vinte metas do PNE, ressaltam-se as de número 15 e 16, por estarem voltadas para a formação dos profissionais da educação (os professores e os trabalhadores da educação). Tais metas preveem a criação de uma política nacional de formação docente para assegurar que todos os profissionais da Educação Básica obtenham curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a formação de 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação, e a garantia de que todos tenham curso de formação continuada.

Nesse sentido, a meta 15 do PNE representa o cumprimento do Artigo 62 da LDB, ratificando que a formação inicial dos profissionais da Educação Básica, sem exceção, seja específica em cursos de licenciatura. Nesse contexto, Silva (2015) apresenta três proposições para viabilizar, no sentido efetivo e emancipatório, tal meta: a criação de um subsistema nacional de formação de professores; a consolidação de uma base comum nacional de formação; e o fortalecimento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Segundo Silva (2015), a ideia de subsistema nacional de formação de professores denota a sua vinculação com um sistema nacional de educação de caráter unitário, organicamente articulado e plural, capaz de promover a articulação e a colaboração dos entes federados na gestão democrática da educação, com vistas a superar as desigualdades regionais e elevar a qualidade da educação pública.

De acordo com as estratégias da meta 15 (BRASIL, 2014), entre as ações para a formação docente prevista no PNE estão: 1) iniciação à docência a estudantes matriculados

em cursos de licenciatura, com incentivo à formação profissional do magistério para atuar na Educação Básica pública; 2) política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, com vistas a ampliar a formação em serviço; 3) reforma curricular dos cursos de licenciatura, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática geral; 4) valorização do estágio nos cursos de licenciatura, visando à conexão entre a formação acadêmica e as demandas da rede pública de Educação Básica.

Para que, de fato, todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior, o Ministério da Educação (MEC) enfatiza que:

[...] o planejamento deve se dar a partir da análise das reais necessidades de cada escola, consideradas na gestão de cada rede ou sistema, com contínuo aperfeiçoamento das estratégias didático-pedagógicas. Para a elaboração de planos estratégicos de formação, devem ser implantados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, previstos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009). Em vários estados, os fóruns já se encontram fortalecidos e institucionalmente apoiados. À União cabe um forte papel de financiamento e a coordenação nacional (BRASIL, 2014).

Posto isso, nota-se que o MEC confere aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente a responsabilidade de elaborar o planejamento estratégico, que leve em consideração as reais necessidades de cada rede de ensino, com vistas ao cumprimento à orientação de que todos os professores da Educação Básica tenham formação inicial em cursos de licenciatura, conforme prevê a meta 15 do PNE. Isso talvez reforce a continuidade da atual política nacional de formação de professores instituída pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). De acordo com o Manual Operativo do Programa, o PARFOR, na modalidade presencial, é um programa de caráter emergencial, criado para atender o disposto no Artigo 11, Inciso III, do Decreto 6.755, citado anteriormente.

Assim, o PARFOR é uma política educacional voltada para a formação docente, cuja finalidade é fomentar a oferta de educação superior para professores ou tradutores intérpretes de Libras que estão no exercício da docência na Educação Básica, a fim de que os profissionais da educação possam ter a formação compatível com a LDB em vigor no país, conforme fora abordada nesta seção. Suas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que foi instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação representa um compromisso pautado em 28 diretrizes, e substanciado em um conjunto de metas concretas que define

competências políticas, técnicas e financeiras, a fim de garantir a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica.

Dessa forma, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um “[...] programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (BRASIL, 2007b), um grande guarda-chuva que abriga, além do próprio PARFOR, um leque de programas de formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, dentre eles: o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação; o Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura); o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo); o Programa Universidade para Todos (Pró-Uni); o Programa TV Escola e DVD Escola; o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); e o Pacto Nacional do Ensino Médio (PNEM).

A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os entes federados passaram a elaborar seus Planos de Ações Articuladas (PAR), que representam um conjunto de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo MEC, visando ao cumprimento das metas, diretrizes e estratégias do Compromisso.

Com a criação do PDE, em 2007, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos estados, municípios e ao Distrito Federal foram vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR, instaurando no país uma nova política nacional de formação de professores, baseada em regimes de colaboração entre os entes federados. Deste modo, os entes assumem o papel de executores das demandas oriundas do planejamento, aspecto que caracteriza o caráter descentralizador da atual política educacional.

De acordo com Carvalho (2012), esse caráter descentralizador que as políticas educacionais adotadas no Brasil incorporaram, a partir da década de 1990, foi resultado das críticas ao centralismo burocrático, à rigidez e à ineficiência administrativa, em virtude da necessidade de modernização da gestão.

A construção do novo modelo teve o respaldo dos organismos internacionais (BIRD, Banco Mundial, CEPAL, UNESCO), os quais, por meio de documentos elaborados (declarações e relatórios) e de convenções e conferências mundiais, vêm influenciando a formulação das políticas no campo da gestão das instituições educacionais. Isso é devido, sobretudo, às forças econômicas que, operando supra e transnacionalmente, rompem com as fronteiras nacionais, gerando o enfraquecimento do poder decisório dos Estados nacionais (DALE, 2004 apud CARVALHO, 2012, p. 40-41).

Posto isso, é mister considerar o contexto sociopolítico que emergiram as políticas contemporâneas de formação de professores aqui apresentadas, uma vez que a década de 1990, conforme menciona Abdalla (2012), foi marcada pelo:

[...] aprofundamento das políticas neoliberais e os incontroláveis efeitos da globalização, gerando um cenário que, por vezes, torna mais complexo o mundo do trabalho dos profissionais da educação. Nesta perspectiva, princípios foram prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assim como foram sancionadas diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e outras modalidades, sem contar as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), entre outros documentos (ABDALLA, 2012, p. 24).

Na mesma ótica, Souza (2014) chama atenção para que seja observada a importância que assumiram as recomendações provenientes dos fóruns mundiais em torno das temáticas sociais e humanas, a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia. Essa conferência serviu como referência ao Brasil para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (PDET), de 1993 a 2003, e para o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 a 2010.

Da mesma forma, o Fórum Mundial sobre Educação, realizado em Dakar, em 2000, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com a participação de 164 governos, 35 instituições de Educação e 127 organizações não-governamentais, dentre eles o Brasil, é o eixo norteador das políticas educacionais brasileiras criadas a partir do ano de 2000, sobretudo dos programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Portanto, é importante entender as nuances dos aspectos sócioeconômicos, visto que a educação não é neutra; e é necessário compreender a carga ideológica imbuída no bojo das políticas públicas de formação docente, uma vez que esses aspectos exercem influências positivas e negativas sobre a educação.

1.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO AMAZONAS: DESAFIOS E INICIATIVAS

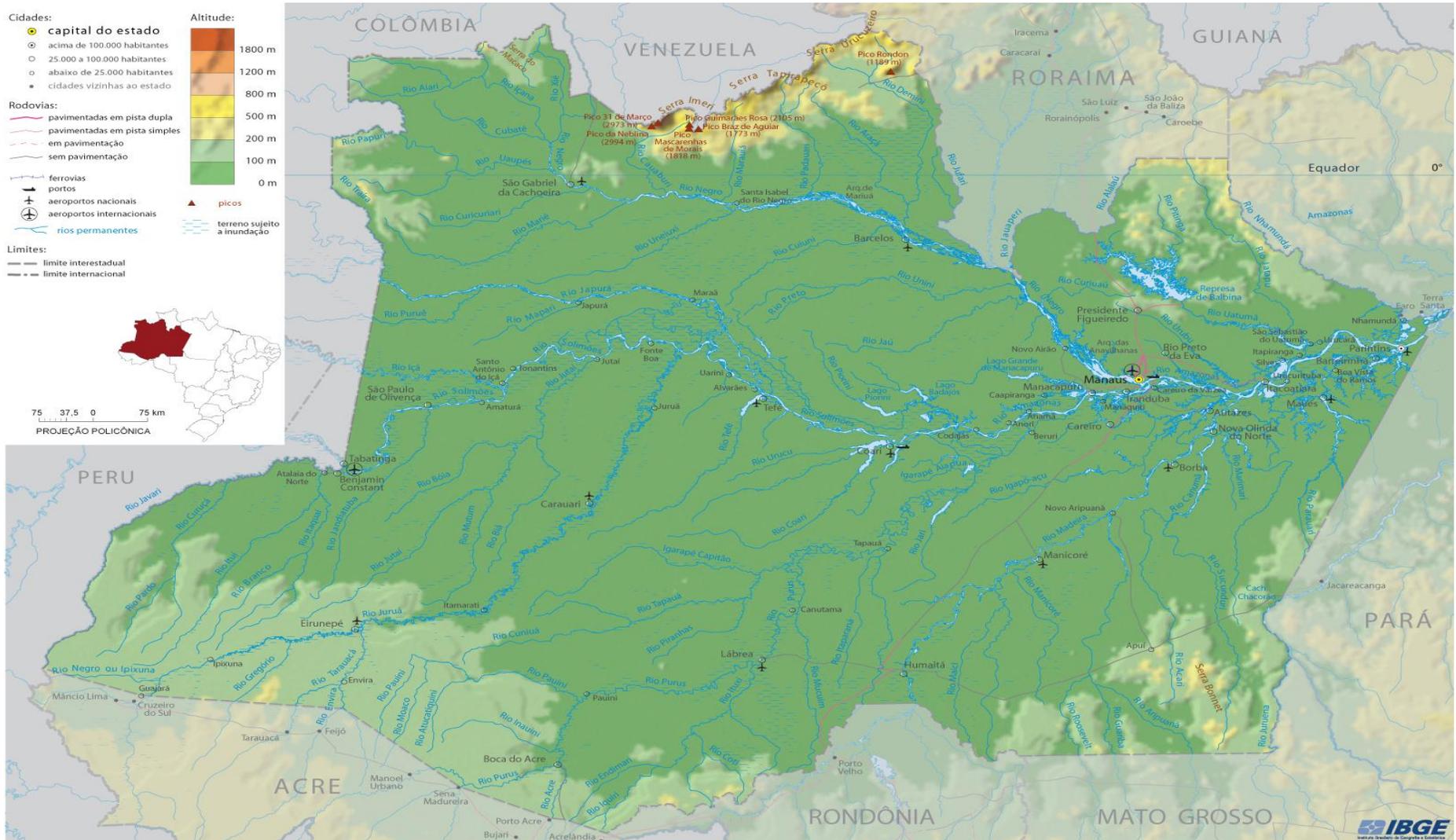
Para adentrar nas discussões desta seção, é necessária uma breve contextualização do estado do Amazonas no que diz respeito às suas dimensões geográficas, a fim de que sejam ponderados os desafios e as iniciativas da formação dos professores, principalmente a partir da promulgação da LDB, no que tange seu Artigo 62, apresentado na seção anterior.

O Amazonas, a maior unidade federativa brasileira, está localizado na região Norte do Brasil, no centro da região transnacional correspondente à Amazônia Continental. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010, sua área territorial é de 1.559.162 km², distribuída entre seus 62 municípios, com um contingente populacional de 3.483.985 habitantes, dos quais 2.755.490 estão concentrados na zona urbana e 728.495 na zona rural, sendo 2,23 habitantes por Km², o que caracteriza baixa densidade populacional.

O território é ocupado pela floresta Amazônica e por águas doces, sendo cortado pelos rios que compõem a Bacia Amazônica: o rio Negro e rio Amazonas/ Solimões, juntamente com seus afluentes. O acesso à região dá-se, principalmente, por via fluvial ou aérea, uma vez que apenas os municípios de Iranduba, Manacapuru, Novo Airão, Itacoatiara, Rio Preto da Eva e Presidente Figueiredo têm ligações de estrada de rodagem permanente com Manaus.

A figura 1 auxilia na percepção desse contexto, que tem se constituído em um dos desafios acerca da formação dos professores do Amazonas, e que difere dos demais da região Norte e das outras regiões brasileiras, em virtude de sua dimensão territorial e de seus aspectos hidrográficos, que dificultam o acesso às diferentes regiões do estado.

Figura 1 - Mapa Físico do Amazonas



Fonte: IBGE (editado) por Brasil Turismo.

Em função desse contexto, bem como da falta de instituições de ensino superior no estado, a carência de professores com formação superior foi acentuada, pois, durante décadas, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) foi a única instituição de ensino superior, com campus apenas em Manaus, que oferecia cursos de licenciatura, cujo ingresso se dava por vestibular, o que tornava acirrada a concorrência no acesso do professor a esse segmento educacional. Em 1987, a UFAM iniciou o seu processo de expansão para o interior, quando, por meio de convênio com o governo do estado, oportunizou, no município de Coari, o curso de licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Educacional. Na ocasião, apenas 50 professores da Educação Básica, que atuavam na rede estadual de ensino nos 61 municípios do interior do estado, foram atendidos.

Ressalta-se, nesse contexto, que, no período de 1983 a 1989, a então Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Amazonas, hoje Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, firmou parceria, mediante a celebração de dois convênios, em 1983 e 1986, com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), para viabilizar a oferta de cursos de Licenciatura Curta em Letras, Ciências e Estudos Sociais, nos municípios de Humaitá e Itacoatiara. À época, cerca de 300 professores foram contemplados, visto que cada convênio—custeado com recursos oriundos do Salário Educação Quota Estadual – oferecia 150 vagas, sendo 50 em cada área (LUQUE, 2015).

Os desafios na formação docente eram amplos. De acordo com os dados da SEDUC/AM, com base no Censo Escolar de 2007, no estado do Amazonas, dos 38.252 professores que atuavam no exercício da docência, 14.616 (38,21%) não possuíam formação em curso superior, 4.645 (12,14%) eram graduados sem licenciatura e 18.991 (49,65%) graduados com licenciatura, conforme dados dispostos na tabela 2. Observa-se que, nesse período, existiam aproximadamente 3 mil professores leigos no estado, com formação em nível de Ensino Fundamental e Médio, inclusive Fundamental incompleto (AMAZONAS, 2007).

Tabela 2 - Número de docentes em sala de aula por escolaridade, no estado do Amazonas, segundo o Censo Escolar 2007

Escolaridade	Total	%
Fundamental Completo	431	1,6
Fundamental Incompleto	166	0,4
Médio	2.394	6,2
Médio Indígena	256	0,6

Escolaridade	Total	%
Médio Magistério	11.369	29,7
Superior com Licenciatura	18.991	49,5
Superior sem Licenciatura	4.645	12
Total Geral	38.252	100

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir da planilha da Gerência de Estatística, da SEDUC/AM, que tem como base o Censo Escolar 2007 (AMAZONAS, 2007)

Na tabela 2, o quantitativo de 18.991 professores com formação superior em licenciatura é um indicativo que chama atenção, por despertar a necessidade de conhecer os professores com atuação fora de sua área de formação. Essa preocupação está relacionada com os dados apresentados por Oliveira (2015), que, citando Ossame (2014), indica que 55% dos professores do Ensino Médio não tinham formação na área de atuação, e apenas 16,9% atuavam na área em que graduaram.

Confrontando esses dados de 2007 com os dados do Censo Escolar de 2014, verifica-se que, do contingente de 41.990 professores que exercia a docência, em 2014, 11.826 não tinham formação em curso superior. Observa-se uma redução de 2.790 professores sem formação, em relação a 2007, e ressalta-se que 22.566 possuíam formação em nível superior. Constata-se que houve um aumento de 3.575 professores habilitados em cursos de licenciaturas nos últimos sete anos, conforme se observa na tabela 3. (BRASIL, 2014)

Tabela 3 - Comparativo de docentes em sala de aula por escolaridade, no estado do Amazonas, segundo o Censo Escolar de 2007 e de 2014

Escolaridade	Censo Escolar 2007	Censo Escolar 2014	Comparação de Resultado
Professores sem formação em curso Superior	14.616	11.826	- 2.790
Professores com formação em curso Superior	18.991	22.566	+ 3.575

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do Censo Escolar de 2007 e 2014.

Com base no “Relatório Quinquenal 2005/2010 sobre as ações desenvolvidas e as projeções para o quadriênio 2011/2014 do CEPAN”, as iniciativas de formação docente no Amazonas, com vistas a atender às exigências da LDB no tocante aos requisitos mínimos para os professores da Educação Básica, o estado aderiu a políticas públicas voltadas para a formação e qualificação docente. Com esse propósito, o Amazonas aderiu, em 2001 e em 2009, a dois programas de formação, o Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (PROFORMAR) e o PARFOR, que serão destacados nas subseções que abordam o funcionamento de ambos (AMAZONAS, 2010).

Finalizando esta seção, é pertinente abordar mais uma iniciativa de formação de professores no Amazonas. Trata-se do Programa Especial de Formação Docente (PEFD), da UFAM, que foi desenvolvido no período de 1999 a 2005 em quatorze municípios que foram concebidos como polos, a saber: Manaus, Manacapuru, Itacoatiara, Parintins, Eirunepé, Borba, Coari, Barcelos, Tabatinga, Benjamin Constant, Lábrea, Humaitá, Manicoré e Boca do Acre, para atender aos professores da rede estadual de ensino sem formação superior.

A organização desses polos, distintamente dos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), visava a favorecer a formação dos professores dos municípios que não sediaram a oferta de cursos, pelo PEFD. Dessa parceria entre a UFAM e a SEDUC/AM, como primeira iniciativa para atender à LDB, foram formados 1.427 professores nos cursos de licenciatura em Geografia, Matemática, História, Pedagogia, Letras, Educação Física e Ciências Naturais, na modalidade presencial (AMAZONAS, 2010).

Considerando os desafios relacionados à escassez de professores com formação em cursos de licenciatura e as iniciativas aqui apresentadas, fica evidente a importância do PARFOR na formação de docentes no Amazonas, visto que as iniciativas voltadas para a formação docente foram restritas. Logo, não foram suficientes para suprir toda a demanda de professores que atua na Educação Básica com a formação em curso de nível superior.

1.2.1 PROFORMAR

O PROFORMAR foi desenvolvido no estado do Amazonas em dois ciclos (PROFORMAR I e PROFORMAR II), no período de 2001 a 2008, sendo implementado dentro da recém criada Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em 2001. O programa, conforme destacam Silva e Zogahib (2015), foi pensado para atender uma solicitação da SEDUC/AM, com vistas a cumprir, no devido tempo, o que a LDB previa para a década da educação, que era formar os professores em curso superior.

De acordo com os dados da Gerência de Estatística da SEDUC/AM (1999), nesse período havia, na rede estadual de ensino, apenas 8.569 professores com licenciatura plena e 19.338 professores atuando em sala de aula sem a formação que preconizava a LDB, embora desde 1999 a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) já estivesse atendendo o estado e as Prefeituras com os cursos de licenciatura pelo Programa Especial de Formação Docente (PEFD).

Segundo Barbosa e Ramos (2011), a equipe do PROFORMAR encontrou vários entraves para atender a demanda da SEDUC/AM, que correspondia a 5.509 professores na capital e em 44 municípios. Em virtude da distribuição desigual da clientela entre os municípios, era inviável a formação de turma em alguns deles. Cada turma deveria ser composta por 50 alunos, o que era, em grande parte, impossibilitado pela dificuldade de acesso a certas localidades pelos meios convencionais de transportes, exigindo uma logística complexa e onerosa. Também não havia na região professores em quantidade suficiente para atender às exigências dos cursos presenciais e os custos eram elevados, cerca de 71 milhões de reais.

Dessa forma, a UEA buscou, dentro do país, outras experiências de ensino presencial e a distância. Decidiu pela adoção do ensino presencial mediado pela TV, que consistiu na transmissão das aulas, em tempo real, via satélite, a partir de estúdio de televisão instalado em Manaus, nas dependências da UEA, e mediante o uso de uma plataforma tecnológica baseada em videoconferência, o que permitia a interatividade entre alunos e professores.

Nesse desenho, as aulas eram ministradas diretamente pelos professores titulares de cada componente curricular. Seguindo uma estrutura modular, tais aulas eram programadas nos meses de janeiro, fevereiro e julho, em virtude de serem períodos que, em parte, coincidem com as férias, o que não implicaria em maiores dificuldades em conciliar o calendário escolar. O curso oferecido pelo programa tinha duração de três anos, e as aulas eram ministradas em jornadas de oito horas diárias de segunda à sexta-feira, e de quatro horas aos sábados. Em cada sala de aula havia um professor assistente, que acompanhava a realização de todas as atividades pedagógicas dirigidas pelos professores titulares, tais como: dinâmica local, transmissão das aulas, orientação e esclarecimento de dúvidas dos alunos, aplicação de provas e trabalhos e encaminhamento de dúvidas dos alunos para o *callcenter*.

Assim, segundo Barbosa e Ramos (2011), o PROFORMAR possibilitou a formação inicial de professores com o curso Normal Superior, cujo financiamento se deu com recursos próprios do estado e dos municípios mas, sobretudo, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), o qual foi criado em janeiro de 1998 para assistir os entes federados no estabelecimento de programas específicos de formação de professores no tocante à exigência do já citado Artigo 62 da LDB.

A implementação do curso Normal Superior se justificava pelo fato de que o maior contingente de professores sem formação em curso superior eram os que exerciam a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O PROFORMAR foi a primeira iniciativa de formação para esse público, uma vez que as demais propostas do estado em formação de

professores (Licenciatura em Pedagogia, pela UFAM, Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais, Letras e Ciências, pela UNESP e PEFD, pela UFAM) foram em áreas específicas, o que contemplava, em parte, àqueles que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Ainda de acordo com Barbosa e Ramos (2011), o PROFORMAR I, que ocorreu no período de 2001 a 2004, demandou do estado do Amazonas um investimento de R\$ 52.478.860,95 para habilitar em formação inicial a 9.341 professores da rede estadual, sendo 1.887 na capital e 7.454 no interior. O investimento por cursista, portanto, ficou em aproximadamente R\$ 5.619,00.

Já o PROFORMAR II, realizado no período de 2005 a 2008, que contou com a infraestrutura do primeiro ciclo do programa, teve reduzidos os investimentos em cerca de 40%. Neste ciclo, os contratos celebrados por Prefeituras e pelo governo atingiram o valor de R\$ 20.876.145,00, para graduar 7.221 professores nos 62 municípios, o que significou um investimento médio de R\$ 2.892,00 por aluno, sendo R\$ 2.727,00 a menos do que a média apurada para PROFORMAR I.

Portanto, o investimento total do PROFORMAR, que atingiu todo o estado do Amazonas, foi de R\$ 73.355.005,95, tendo como beneficiários 16.562 professores da rede pública de ensino; sem contar que, durante o recesso do programa, a Universidade do Estado do Amazonas desenvolveu outros cursos, tais como: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Educação Física, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Especialização em Gestão Escolar, Bacharelado em Ciências Políticas, dentre outros (BARBOSA; RAMOS, 2011)

1.2.2 PARFOR

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi implementado no estado do Amazonas em 2009, quando o governo aderiu à iniciativa federal com a perspectiva de suprir a necessidade de formação inicial dos professores da rede estadual de ensino. Além disso, a intenção era equacionar a problemática do professor que atua fora da área de sua formação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, visto que o curso oportunizado pelo PROFORMAR não habilitou os professores para esses dois segmentos de ensino, já que o Normal Superior é direcionado para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Assim, em 2009, o então Secretário de Estado da Educação e Qualidade do Ensino assinou o Acordo de Cooperação Técnica (ACT) nº 02/2009, celebrado com o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando à mútua cooperação técnico-operacional entre as partes com o objetivo de implementar o PARFOR, a fim de atender a demanda por formação superior das redes públicas de ensino do estado do Amazonas. A validade do ACT foi de sete anos, a partir da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado por esse mesmo prazo, conforme determina a cláusula 4ª do documento (BRASIL, 2009b).

Em prol do objetivo firmado no ACT, o PARFOR, no estado do Amazonas, além da SEDUC/AM, conta com a participação da UFAM, UEA, Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. As Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) existentes no estado também assinaram o acordo. No Manual Operativo do PARFOR (BRASIL, 2013) estão definidas as atribuições de cada partícipe em regime de colaboração, conforme estão apresentadas no Anexo. As atribuições da CAPES, dos Estados, dos Fóruns e das IPES serão abordadas ao longo do texto. Os municípios e os estados têm em comum as mesmas atribuições, exceto na implantação, organização e presidência do Fórum, que compete aos estados.

Para o cumprimento dos objetivos do PARFOR, o Artigo 4º do Decreto nº 6.755 prevê a criação dos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente. Segundo o Decreto:

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação (BRASIL, 2009).

Dessa forma, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas (FEPAD/AM) foi instalado em fevereiro de 2010 (AMAZONAS, 2010b), atendendo à Portaria de nº 883/MEC/GM, de 16 de setembro de 2009, que estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

O fórum é um órgão colegiado de caráter consultivo, deliberativo e de assessoramento, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, estado e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as

redes públicas da Educação Básica, ou seja, dar cumprimento aos objetivos do PARFOR (BRASIL, 2009c).

Em conformidade com o regimento do referido Fórum, o mesmo tem as suas normas internas de funcionamento ancoradas nas diretrizes nacionais fixadas pelo MEC, e se reúne, no mínimo, trimestralmente, em sessões ordinárias, e, sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do seu presidente. Além do titular, cada órgão, instituição ou entidade que compõe o Fórum indica um suplente, garantindo-se a representação de 22 instituições por meio de 24 membros, nesse espaço que é presidido pelo secretário estadual de educação (AMAZONAS, 2010c).

De acordo com o relatório da presidente da comissão de elaboração do planejamento estratégico, de 13 de novembro de 2008 (AMAZONAS, 2008), com vistas à implantação do PARFOR no Amazonas, a Secretaria Estadual de Educação, com a parceria da UNDIME, IPES, dentre outros, elaboraram o planejamento estratégico do estado, consolidando a demanda de professores da rede pública de ensino da Educação Básica para formação inicial. Esse processo foi conduzido pela coordenação e orientação da CAPES, em atenção ao ofício circular nº 118/08, de julho de 2008 do MEC.

Para tanto, a SEDUC/AM constituiu uma comissão para a construção do planejamento estratégico, mediante a Portaria nº 2.221, de 25 de agosto de 2008, sob a presidência da diretora do Centro de Formação Profissional Pe. Jose Anchieta (CEPAN), envolvendo a representação das IPES, da UNDIME, do Conselho Estadual de Educação (CEE) e do Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Amazonas (SINTEAM).

No afã de construir o planejamento estratégico, a SEDUC/AM encaminhou o ofício circular nº 013/SEDUC/AM, de 18 de agosto de 2008, para as Secretarias Municipais de Educação do Estado do Amazonas, solicitando o preenchimento de um quadro, visando a levantar os seguintes dados: professores efetivos não graduados, professores efetivos graduados atuando fora da sua área de formação e professores efetivos graduados atuando na sua área de formação.

Entretanto, quando a equipe do CEPAN teve acesso ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), percebeu que o quadro mencionado acima não atenderia as informações que o sistema requeria, em virtude do detalhamento das informações, por município e rede de ensino. Diante disso, foi enviado o memorando circular nº 16/CEPAN/SEDUC/AM para todas às Coordenadorias Distritais de Educação (capital), Coordenadorias Regionais (interior) e Secretarias Municipais de Educação orientando os seguintes aspectos:

- Computar apenas os professores efetivos ou integrados;
- Quando o professor tiver duas ou mais cargas na mesma escola ou atuar em mais de uma escola, contá-lo apenas uma vez, pois seria considerado para a formação o quantitativo de professores e não a carga horária a eles destinada;
- Quando o professor lecionar mais de uma disciplina, considerar aquela de maior carga horária;
- Quando o professor trabalhar mais de uma disciplina com a mesma carga horária, considerar aquela que mais pesar na sua carga de trabalho;
- Cada secretaria de educação e coordenação deve encaminhar seu quadro consolidado com a demanda geral do município, o qual não pode ser alterado. Não enviar dados por escolas.
- Considerar os gestores, os apoios, os pedagogos, coordenadores e os professores lotados em TV Escola, laboratórios, biblioteca como se estivessem alocados dentro de sua área de formação (AMAZONAS, 2008).

Assim, a comissão constituída pela portaria nº 2.221 elaborou o planejamento estratégico do estado do Amazonas com a demanda de 17.553 professores da Educação Básica para formação inicial a ser viabilizada pelo referido programa, sendo 6.016 para 1ª Licenciatura, 8.957 para 2ª Licenciatura e 2.580 para Formação Pedagógica (para atender os professores bacharéis). Dessa demanda, 41% correspondiam à rede estadual, ou seja, 7.280 professores sem formação condizente com o que preconiza a LDB. (AMAZONAS, 2008b)

De acordo com os dados da SEDUC/AM (2008b), a demanda para formação inicial de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, levantada em 2008, no planejamento estratégico, somou 11.502. A maior necessidade por licenciatura foi para os professores portadores de cursos de licenciatura, mas com atuação fora da sua área de formação, o que corresponde à 2ª Licenciatura, totalizando 7.397, sendo a maior fatia para a rede estadual, com 4.559.

Os cursos de Geografia, História e Língua Portuguesa, que somam 1.918 professores, correspondem aos que sinalizaram a maior necessidade por formação em 2ª Licenciatura, na rede estadual. Sobre os cursos de 1ª Licenciatura e Formação Pedagógica, esta rede apresentou maior demanda para Formação Pedagógica, perfazendo 1.204 profissionais, enquanto que na rede municipal o maior déficit foi em 1ª Licenciatura, 1.840, mas ambas as redes de ensino apresentam maiores necessidades por cursos de 2ª Licenciatura, conforme a tabela 4.

Tabela 4 - Demanda de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio para Formação Inicial levantada no Planejamento Estratégico em 2008 – Amazonas

Disciplinas	1ª Licenciatura			2ª Licenciatura			Formação Pedagógica			Total
	Rede Est.	Rede Mun.	Total	Rede Est.	Rede Mun.	Total	Rede Est.	Rede Mun.	Total	
Ciências	56	241	297	372	310	682	85	68	153	1.132
Matemática	62	230	292	394	410	804	198	80	278	1.374
Português	44	250	294	551	530	1.081	157	85	242	1.617
Espanhol	13	60	73	116	47	163	34	36	70	306
Filosofia	10	20	30	133	12	145	28	9	37	212
Física	20	26	46	265	13	278	76	3	79	403
Educação Física	43	153	196	192	204	396	26	75	101	693
História	43	211	254	561	399	960	111	76	187	1.401
Inglês	37	90	127	210	172	382	120	24	144	653
Química	25	32	57	277	22	299	96	3	99	455
Outra Língua	0	21	21	7	27	34	3	0	3	58
Sociologia	10	28	38	137	11	148	27	3	30	216
Biologia	22	47	69	230	30	260	89	7	96	425
Geografia	40	230	270	806	343	1.149	107	72	179	1.598
Artes	41	201	242	308	308	616	47	54	101	959
TOTAL	466	1.840	2.306	4.559	2.838	7.397	1.204	595	1.799	11.502

Fonte: AMAZONAS, 2008b.

Os professores que atuam fora de sua área de formação são, na grande maioria, provenientes do PROFORMAR. Tal constatação encontra respaldo nos dados da Gerência de Lotação da SEDUC/AM (2015). E o fato é justificado pela carência de professores com formação em quantidade suficiente para todos os componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Ainda sobre o planejamento estratégico, segundo SEDUC/AM (2008b), a tabela 5 apresenta a demanda de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para formação inicial, sendo a rede municipal a demonstrar a maior carência de professores sem licenciatura. Para essa etapa da Educação Básica, 6.051 docentes apontavam falta de licenciatura; desse universo, 5 mil correspondiam à rede municipal, contabilizando 484 professores egressos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, 661 bacharéis e 2.668 oriundos dos cursos Normal ou Magistério. Já a rede estadual registrava a falta de 1.051 professores. Para aqueles que dispõem de licenciatura, mas atuam fora de sua área de formação, existem 1.560 que precisam de segunda Licenciatura.

Tabela 5 - Demanda de professores dos anos iniciais do Ensino para Formação Inicial levantada no Planejamento Estratégico em 2008 – Amazonas

Professores sem Formação Superior				Total	Professores com Licenciatura, mas não na disciplina/área de atuação			Professores com nível superior sem licenciatura			Total
Normal /Magistério		Outras situações*			Rede Est.	Rede Mun.	Total	Rede Est.	Rede Mun.	Total	
Rede Est.	Rede Mun.	Rede Est.	Rede Mun.								
462	2.668	96	484	3.710	373	1.187	1.560	120	661	781	6.051

Fonte: AMAZONAS, 2008b.

* Outras situações compreendem o Ensino Médio e Ensino Fundamental.

Ressalta-se que o PARFOR entrou em vigor há seis anos no Amazonas (2009 a 2015) e, mesmo assim, ainda persiste a falta de professores com formação em cursos de licenciatura. Atualmente, na rede estadual, de acordo com os dados da Gerência de Lotação, vinculada ao Departamento de Gestão de Pessoas (DGP) da SEDUC/AM, dos professores lotados em 2015, existem 11.681 em regência de classe, dos quais 5.439 – ou seja, 47% – estão fora de sua área de formação ou não têm formação em nível de licenciatura para atuarem na Educação Básica. Um contingente de 4.630 professores aponta a necessidade de uma 2ª Licenciatura, cuja maior incidência é no interior do estado, com 3.832. Porém, em Manaus, há um quantitativo de 798 professores na mesma condição. Além desses dados, há 809 professores que não têm licenciatura e, por isso, precisam de 1ª Licenciatura ou de Formação Pedagógica para permanecerem em suas funções (AMAZONAS, 2015).

De acordo com os dados do PARFOR disponíveis na Plataforma Freire (BRASIL, 2015), no período de 2009 a 2015 foram ofertadas 24.943 vagas para cursos de formação inicial para professores, tanto da rede estadual quanto da rede municipal do estado do Amazonas, sendo 13.607 em 1ª Licenciatura, 10.986 em 2ª Licenciatura e 350 em Formação Pedagógica. Dos 62 municípios do Amazonas, apenas onze não foram contemplados com oferta de cursos de licenciaturas na Plataforma Freire, pelas IPES que integram o PARFOR nesta federação, a saber: Anamã, Anori, Beruri, Carauari, Itapiranga, Nhamundá, Novo Aripuanã, Pauini, Rio Preto da Eva, São Sebastião do Uatumã e Silves.

No entanto, a mesma fonte indica que apenas 9.116 professores da rede estadual realizaram pré-inscrição na Plataforma Freire, sendo a maior procura para os cursos de 2ª Licenciatura, num total de 6.669, e 2.447 entre 1ª Licenciatura e Formação Pedagógica.

No âmbito do PARFOR, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no período de 2009 a 2014, de acordo com os dados da referida IPES (UFAM, 2015), tem-se que 1.363 professores da rede estadual foram matriculados em cursos de licenciatura, sendo 1.163 em 1ª Licenciatura e 200 em 2ª Licenciatura, do total de 6.408 matriculados na UFAM, enquanto que a rede municipal tem 5.045 professores matriculados no programa. As duas redes de ensino apresentam mais professores matriculados em cursos de 1ª Licenciatura, totalizando 5.191, conforme observa-se na tabela 6.

Tabela 6 - Número de professores matriculados na UFAM, no âmbito do PARFOR em cursos de licenciatura - de 2009 a 2014

Professores matriculados	Rede Estadual	Rede Municipal	Total
1ª Licenciatura	1.163	4.028	5.191
2ª Licenciatura	200	1.017	1.217
Total	1.363	5.045	6.408

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir dos dados da IPES (UFAM, 2015)

Nessa tabela, chama atenção o baixo quantitativo de professores da rede estadual matriculados em cursos de 2ª Licenciatura, em relação à rede municipal: são menos de 20% que tiveram acesso ao PARFOR, um número cinco vezes menor do que o de matrículas da esfera municipal. O fato é pertinente devido às evidências acerca da carência de formação de professores para 2ª Licenciatura existentes no estado, e por isso reclama atenção por parte da SEDUC/AM.

Ressalta-se, nesse contexto, que o plano de cargos, carreiras e salários da SEDUC/AM não aplica bonificação ao professor portador de mais de uma licenciatura na sua carreira profissional, o que não deixa de ser um fator preponderante na decisão daquele docente que atua fora de sua área de formação em não efetivar matrícula em cursos de 2ª Licenciatura.

Na tabela 7, em relação aos professores da rede estadual, vinculados ao PARFOR/UFAM, num total de 1.363, é possível verificar que apenas 468 concluíram; 567 estão cursando e 327 foram excluídos por causas não informadas. Dos cursos em andamento, 567 cursam 1ª ou 2ª Licenciatura. Vale salientar que a UFAM, durante esse período, não

ofertou cursos de Formação Pedagógica; somente o IFAM proporcionou cursos nessa categoria, atrelados ao PARFOR.

Tabela 7 - Situação atual dos professores da rede estadual do Amazonas matriculados na UFAM no âmbito do PARFOR, em relação à permanência no curso – de 2009 a 2014

Situação atual	Nº	%
Concluíram	468	34
Estão cursando	567	41
Excluídos	327	24
Falecido	01	1
Total	1.363	100

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados da IPES (UFAM, 2015).

Ainda sobre a execução do PARFOR/UFAM (UFAM, 2015), no que diz respeito à rede estadual, dos cursos concluídos, 325 foram de 1ª Licenciatura e 143 de 2ª Licenciatura, em 27 municípios do estado, dos mais próximos de Manaus, como Autazes, Careiro da Várzea, Itacoatiara, Iranduba e Manacapuru, aos mais distantes e, na maioria de difícil acesso, a exemplo de Benjamin Constant, Jutai, Lábrea, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença e Tabatinga. Os municípios de Coari (81), São Gabriel da Cachoeira (64) e Itacoatiara (40) foram os que apresentaram o maior número de concluintes. Os cursos que mais formaram foram os de Matemática (80), Pedagogia (68), Educação Física (64), História (62) e Geografia (61), em vários municípios do Amazonas. E os cursos que menos formaram foram os de Pedagogia Indígena –Tukano (02), Artes Visuais (04), Química (04), Física (07) e Ciências Biológicas (08), conforme quadro 1.

Quadro 1 - Concluintes e desistentes da rede estadual no PARFOR/UFAM nas ofertas de 2009 a 2014

Município	Curso	Tipo de licenciatura	Ano de ingresso	Concluintes	Desistentes
Autazes	Língua e Literatura Inglesa	1ª	2011/1	-	10
	Língua e Literatura Portuguesa	1ª	2011/1	-	2
	Matemática	1ª	2011/1	8	-
	Pedagogia	1ª	2011/1	3	3
Barreirinha	Música	1ª	2011/1	12	2
Borba	Pedagogia	1ª	2011/1	-	2
Benjamim	Língua e Literatura Portuguesa	2ª	2010/1	-	1

Município	Curso	Tipo de licenciatura	Ano de ingresso	Concluintes	Desistentes
Constant	Língua e Literatura Portuguesa	2 ^a	2011/1	5	7
	Ciências Naturais	1 ^a	2011/1	1	1
	Matemática	1 ^a	2011/1	13	3
Careiro da Várzea	Matemática	2 ^a	2012/2	1	-
Coari	Ciências Biológicas	2 ^a	2011/1	5	-
	Ciências Naturais	2 ^a	2011/1	10	4
	Geografia	1 ^a	2011/1	18	3
	Língua e Literatura Portuguesa	1 ^a	2011/1	16	-
	História	1 ^a	2011/1	17	2
	Matemática	1 ^a	2011/1	15	3
Codajás	Geografia	1 ^a	2012/2	-	4
	Matemática	1 ^a	2013/2	-	2
Eirunepé	Pedagogia	1 ^a	2011/1	7	2
	Pedagogia	1 ^a	2012/1	-	1
	Ciências Naturais	2 ^a	2011/1	1	1
	Geografia	2 ^a	2011/1	4	7
	História	2 ^a	2012/1	10	-
	Língua e Literatura Portuguesa	1 ^a	2011/1	-	4
	Língua e Literatura Inglesa	1 ^a	2012/1	-	4
Envira	Educação Física	1 ^a	2011/1	23	4
	Geografia	1 ^a	2011/1	2	1
	Matemática	1 ^a	2011/1	2	-
	Língua e Literatura Portuguesa	1 ^a	2012/1	-	2
	Pedagogia	1 ^a	2012/2	-	2
Humaitá	História	2 ^a	2009/2	8	1
	Pedagogia	1 ^a	2010/1	7	1
Iranduba	Língua e Literatura Portuguesa	1 ^a	2011/1	6	-
	História	1 ^a	2011/1	14	3
	Língua e Literatura Inglesa	1 ^a	2011/1	-	2
Itacoatiara	Ciências Biológicas	2 ^a	2009/2	1	-
	Geografia	2 ^a	2009/2	10	3
	História	2 ^a	2009/2	1	1
	Língua e Literatura Inglesa	1 ^a	2009/2	2	1
	Língua e Literatura Inglesa	1 ^a	2012/2	-	4
	Língua e Literatura Portuguesa	2 ^a	2009/2	3	1
	Química	2 ^a	2011/1	2	-
	Música	1 ^a	2012/2	-	1
Educação Física	1 ^a	2011/2	21	7	

Município	Curso	Tipo de licenciatura	Ano de ingresso	Concluintes	Desistentes
Jutaí	Geografia	2 ^a	2012/1	25	5
	Língua e Literatura Inglesa	1 ^a	2012/1	-	1
	Ciências Naturais	2 ^a	2012/1	7	5
Juruá	Língua e Literatura Portuguesa	2 ^a	2012/1	-	2
	Pedagogia	1 ^a	2012/1	-	1
Lábrea	Pedagogia	1 ^a	2010/1	13	4
	Pedagogia	1 ^a	2011/2	-	1
Manacapuru	História	2 ^a	2009/2	7	2
	Geografia	2 ^a	2010/1	-	1
	Matemática	2 ^a	2009/2	5	-
	Pedagogia	1 ^a	2009/2	2	-
	Língua e Literatura Inglesa	1 ^a	2010/1	1	4
Manaus	Artes Visuais	2 ^a	2009/2	1	1
	Geografia	2 ^a	2009/2	2	-
	Geografia	1 ^a	2010/1	-	1
	Pedagogia	1 ^a	2009/2	17	15
	Pedagogia	1 ^a	2011/1	-	4
	Química	2 ^a	2009/2	1	1
	Língua e Literatura Portuguesa	2 ^a	2010/1	1	-
	História	2 ^a	2010/1	2	2
Língua e Literatura Inglesa	1 ^a	2010/1	6	15	
Manicoré	Língua e Literatura Portuguesa	1 ^a	2011/1	-	3
	Língua e Literatura Portuguesa	1 ^a	2011/2	-	3
	Música	1 ^a	2011/2	-	1
	História	1 ^a	2012/1	-	1
	Ciências Biológicas	1 ^a	2012/2	-	3
Maraã	Educação Física	1 ^a	2011/2	12	4
Maués	Pedagogia	1 ^a	2011/1	-	4
	Geografia	1 ^a	2012/2	-	6
	Língua e Literatura Portuguesa	1 ^a	2012/2	-	3
Novo Airão	Língua e Literatura Inglesa	1 ^a	2011/2	-	6
	Pedagogia	1 ^a	2011/2	-	10
Parintins	Língua e Literatura Inglesa	2 ^a	2009/2	12	2
	Língua e Literatura Inglesa	1 ^a	2011/1	-	4
	Pedagogia	1 ^a	2009/2	19	5
	Língua e Literatura Portuguesa	2 ^a	2010/1	5	-
São Gabriel da Cachoeira	Pedagogia Indígena -Baniwa	1 ^a	2009/2	8	8
	Pedagogia Indígena - Nheengatu	1 ^a	2009/2	8	8
	Pedagogia-Indígena Tukano	1 ^a	2009/2	2	-

Município	Curso	Tipo de licenciatura	Ano de ingresso	Concluintes	Desistentes
	Pedagogia	1 ^a	2011/1	-	3
	Ciências Naturais	2 ^a	2011/1	4	1
	História	1 ^a	2011/1	3	5
	Língua e Literatura Espanhola	1 ^a	2011/1	-	11
	Língua e Literatura Espanhola	1 ^a	2011/2	-	8
	Língua e Literatura Portuguesa	1 ^a	2011/1	-	10
	Matemática	1 ^a	2011/1	18	7
	Artes Visuais	1 ^a	2011/1	3	-
	Artes Visuais	1 ^a	2011/2	-	3
	Ciências Biológicas	2 ^a	2011/2	2	7
	Educação Física	1 ^a	2011/2	8	1
	Física	2 ^a	2011/2	7	10
	Química	2 ^a	2011/2	1	3
	Sociologia	1 ^a	2011/2	-	5
São Paulo de Olivença	Matemática	1 ^a	2011/1	15	6
	Língua e Literatura Portuguesa	1 ^a	2011/1	-	3
Tabatinga	Matemática	1 ^a	2011/1	3	1
Urucará	Língua e Literatura Portuguesa	1 ^a	2011/2	-	1
Urucurituba	Pedagogia	1 ^a	2012/1	-	4
Total Geral				468	327

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados da IPES (UFAM, 2015).

Quanto aos desistentes no PARFOR/UFAM, conforme demonstrados no quadro 1, nota-se que 327 professores da rede estadual não concluíram seus respectivos cursos. Os cursos de Pedagogia (62), Língua e Literatura Inglesa (53) e Língua e Literatura Portuguesa (42) registraram o maior número de desistência. No município de São Gabriel da Cachoeira concentrou-se o maior quantitativo de desistência, num total de 90.

Já na UEA, conforme dados da CAPES (2016) relativos ao PARFOR/UEA, no período de 2009 a 2015, 3.080 professores foram matriculados na proposta, entre os quais 2.829 correspondiam a profissionais da rede municipal – dentre estes, 2.360 matriculados em cursos de 1^a Licenciatura e 469 nos de 2^a Licenciatura. A rede estadual ocupa uma pequena parcela, 251 docentes, sendo 68 em cursos de 1^a Licenciatura e 183 nos de 2^a Licenciatura. Do total de matriculados na UEA, no âmbito do programa, 2.748 estão em processo de formação, sendo 158 da rede estadual e 2.590 da rede municipal; 181 foram desvinculados dos cursos, dos quais 141 pertencem à rede municipal, e apenas 151 são concluintes, sendo apenas 53 da rede estadual.

Percebe-se que o foco da desistência está na rede municipal, o que pode indicar um problema de parceria ou mesmo no apoio do município à formação docente, visto que este, bem como os estados, deve garantir condições necessárias para que os professores de sua rede frequentem os cursos de formação, conforme prevê o Manual Operativo do PARFOR presencial, no tocante as atribuições dos partícipes, elencadas no Anexo.

A UEA ofertou formação inicial pelo PARFOR em 26 municípios, dos quais 50% são de difícil acesso, o que demanda maiores custos com passagens e estadias, por estarem distantes de Manaus. O deslocamento para essas áreas se dá pelo meio fluvial e/ou aéreo, algumas vezes terrestres, envolvendo de duas a três conexões intermunicipais e interestadual, a exemplo de Guajará, dentre outros.

O município de Guajará está, aproximadamente, a 1.600 quilômetros em linha reta de Manaus e a 16 quilômetros de Cruzeiro do Sul, no Acre (AC), sendo acessado por por meio da saída de Manaus a Rio Branco (AC), com conexão em Brasília; de Rio Branco a Cruzeiro do Sul (AC); e de Cruzeiro do Sul a Guajará. Destaca-se que, excetuando-se o último trecho, o qual pode ser feito por via terrestre ou fluvial, os demais trechos percorridos de Manaus a Guajará são feitos unicamente por meio aéreo e por uma única companhia aérea. Dessa forma, o desembolso financeiro, com passagens, por pessoa, para esse município, chega a custar cerca de R\$ 5.000,00, quando em alta temporada (janeiro, fevereiro julho e dezembro).

De acordo como os dados da CAPES (2016), os cursos que de fato se efetivaram na UEA foram os de Ciências Biológicas, Ciências da Religião, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Pedagogia e Pedagogia Intercultural Indígena, os quais foram ofertados na Plataforma Freire nas ofertas de 2009/2, 2010/1, 2011/1, 2012/2, 2013/2, 2014/2 e 2015/2. O curso da Ciências da Religião é o que registrou o menor número de matriculados, com apenas 25 cursistas. Já o curso de Pedagogia foi o que obteve maiores índices de matrículas, num total de 1.668, dentre os quais, 52 professores estão vinculados à rede estadual.

Os cursos de Pedagogia e Pedagogia Intercultural, juntos, representam cerca de 58% do universo dos matriculados no PARFOR/UEA, cuja maior parcela (1.730) pertence à esfera municipal, ao passo que os professores da rede estadual representam, aproximadamente, 3% do total de matriculados nos referidos cursos, que somam, juntos, 1.782 participantes.

Retomando as tabelas 4 e 5, verifica-se que a rede municipal sinalizou no planejamento estratégico sua maior necessidade por cursos de 1ª Licenciatura para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a tabela 5, existiam 3.152 professores dessa esfera de governo que atuavam nesta etapa da Educação Básica sem

licenciatura; logo, parece ser esta uma das razões para conceber a maior expressão da rede municipal em matrículas no curso de Pedagogia. Acrescenta-se, ainda, que o PARFOR tem se configurado para as Secretarias Municipais de Educação, do interior do estado, a maior política de formação docente que tem oportunizado aos professores formação em nível superior, visto que o PROFORMAR e o PEFD beneficiaram mais os professores do ensino estadual

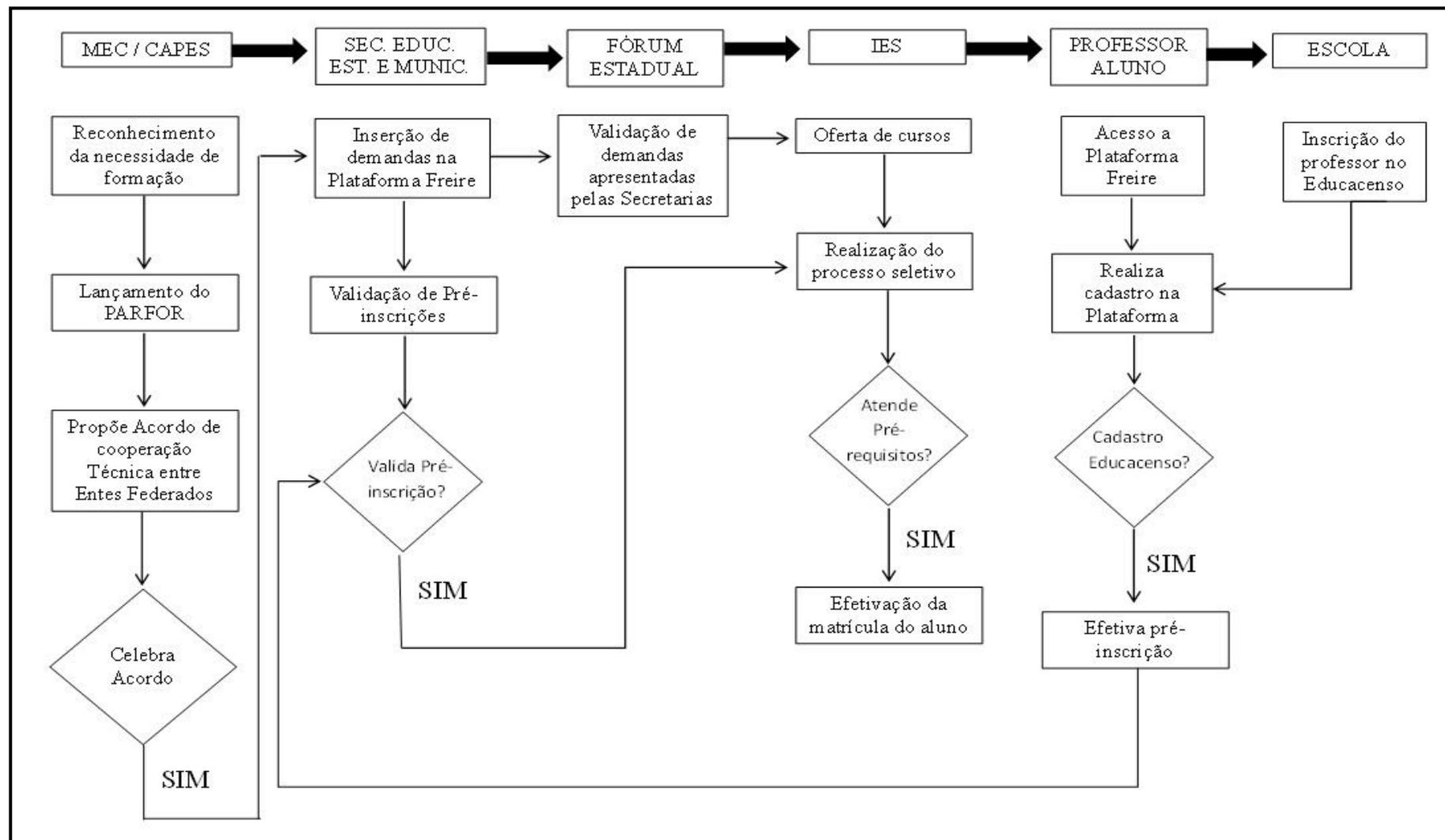
Quanto ao IFAM, de acordo com os dados da CAPES (2016), no período de 2010 a 2015, foram matriculados pelo PARFOR somente 240 professores, sendo 53 em cursos de 1ª Licenciatura e 187 de 2ª Licenciatura.

Da mesma forma que ocorreu na UFAM e na UEA, a rede municipal, em relação à rede estadual, teve mais professores matriculados, totalizando 147, enquanto que a esfera estadual tem 93. O IFAM atua com os cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, em Manaus, e em Tabatinga com o curso de Física, os quais foram ofertados nas ofertas de 2010/2, 2013/2, 2014/2 e 2015/2. Os cursos de 1ª Licenciatura e 2ª Licenciatura de Ciências Biológicas e Física são os que apresentaram o maior quantitativo de matrícula: 111 e 78, respectivamente. Os dados da CAPES não dispõem de concluintes e nem desistentes.

Diante dos dados apresentados nesta subseção, vale destacar como se efetiva o processo de acesso do professor ao programa. Para concorrer à vaga nos cursos ofertados no âmbito do PARFOR, o professor deve realizar cadastro na Plataforma Freire, estar cadastrado no Educacenso e ter sua pré-inscrição validada pelas Secretarias de Educação (que pode ser autorizada ou negada). Após essas etapas, o interessado pode participar do processo seletivo promovido pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, IPES, que seguem as diretrizes e normativas do programa, conforme apresentado no Anexo.

Portanto, o processo de recrutamento dos professores da Educação Básica para o PARFOR se dá da seguinte forma: as Secretarias de Educação inserem as demandas de formação de professores; os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente validam as mesmas; os professores da rede pública de ensino, da Educação Básica, efetuam pré-inscrição nos cursos a serem ofertados pelas IES; as Secretarias de Educação validam as pré-inscrições; as IES filtram os professores cuja pré-inscrição foi autorizada pelas secretarias, para então efetuarem a matrícula no âmbito do PARFOR, o qual foi criado pelo MEC como programa emergencial de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, cuja organização e gestão compete à CAPES, conforme figura 2.

Figura 2 - Fluxograma do recrutamento dos professores da Educação Básica no PARFOR



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base no Manual Operativo do PARFOR Presencial (BRASIL 2013).

Destaca-se ainda que o processo seletivo simplificado do PARFOR, no âmbito das IPES no Amazonas, exige dos professores com pré-inscrições autorizadas pelas Secretarias de Educação que apresentem os seguintes documentos: certificado de conclusão e histórico escolar de Ensino Médio (para cursos de 1ª Licenciatura); diploma e histórico escolar da licenciatura (para cursos de 2ª Licenciatura); contracheque atualizado; declaração do efetivo exercício da docência, na Educação Infantil, nos anos/séries do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino; carteira de identidade; CPF; e fotografia 3x4.

Na próxima seção, com base nos dados disponíveis na Plataforma Freire, no período de 2009 a 2015, é apresentado o panorama do PARFOR, no âmbito da UFAM, acerca da oferta e da procura de cursos vinculados ao programa, visto que o foco da pesquisa de campo é a entrevista com dez professores que se matricularam em cursos de licenciaturas realizados por essa IPES, a fim de identificar os entraves de acesso e permanência dos professores no programa.

1.3 OFERTA E PROCURA DE CURSOS DA UFAM, NO ÂMBITO DO PARFOR

De acordo com os dados disponíveis na Plataforma Freire (BRASIL, 2015), ao longo desses anos de existência do PARFOR (2009-2015) no estado do Amazonas, UFAM, UEA e IFAM ofertaram 24.943 vagas e 587 turmas para cursos de licenciaturas para professores de todas as etapas da Educação Básica. Os cursos foram ofertados em quase todos os municípios do estado, excetuando onze, do universo de 62, conforme enfatizado anteriormente. Foram, portanto, contemplados 51 municípios, dos mais próximos aos mais longínquos, o que supostamente facilitaria o acesso e a permanência do professor no programa.

Dentre os municípios amazonenses contemplados com a oferta de cursos pelo PARFOR, estão os municípios da região metropolitana de Manaus (Manaus, Careiro da Várzea, Iranduba, Itacoatiara, Manacapuru, Novo Airão, Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva), os quais permitem o tráfego por estradas de rodagens – ainda que a chegada ao Careiro da Várzea implique em uma travessia de 19,85 km do rio Negro.

Além da região metropolitana, foi possível identificar lugares mais distantes de Manaus, mas que apresentam melhores condições na infraestrutura de transportes, quer seja o fluvial, quer seja aéreo, ou concomitantemente os dois meios de locomoção. Nessa situação estão os municípios de Coari, Tefé, Parintins, Tabatinga, Codajás, São Gabriel da Cachoeira,

que, em grande parte, servem de elos de ligações entre alguns municípios de pequeno porte, que são percorridos apenas por transportes fluviais (ver figura 1).

No rol dos lugares mais longínquos e com menos infraestrutura, mas que também funcionaram ou funcionam como polos do PARFOR, estão os municípios de Juruá, Jutai, Japurá, Itamarati, Guajará, Ipixuna, Eirunepé, Tapauá, Canutama, Envira e outros, que demandam mais tempo de viagem e maiores gastos com passagens e diárias, já que normalmente são acessíveis por táxis aéreos ou barcos, por preços bem elevados, não possuindo um sistema de transporte regular com datas de embarque definidas. Por essas razões, tais municípios são conhecidos no estado como lugares de difícil acesso, o que está associado, sobretudo, pela falta de transporte mais eficaz, fator este que os torna mais distantes do que realmente o são.

Os municípios de Tapauá e Guajará traduzem essa assertiva. Segundo a Associação Amazonense de Municípios, a distância em linha reta entre esses municípios em relação a Manaus varia entre 449 Km (Tapauá) a 1.476 Km (Guajará), cujas distâncias fluviais passam para 769 Km e 3.171 Km, respectivamente, conforme se observa na tabela 8.

Tabela 8 - Distância dos municípios amazonenses de difícil acesso em relação à Manaus

Município	Distância em Linha Reta	Distância Fluvial
Canutama	619	1.274
Tapauá	449	769
Japurá	744	919
Juruá	674	994
Jutai	751	1.001
Ipixuna	1.367	2.936
Guajará	1.476	3.171
Itamarati	985	1.930
Eirunepé	1.160	2.417
Envira	1.208	2.621

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da Associação Amazonense dos Municípios (2016).

Ainda em relação à possibilidade de 51 municípios sediarem cursos de licenciaturas no âmbito do PARFOR, ressalta-se que, de acordo com o acervo documental disponível na SEDUC/AM (AMAZONAS, 2012b) acerca da implantação do programa no Amazonas, em 2008 foi planejada a ampliação de seis polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) existentes no estado. Esses polos foram criados em 2005 e 2006, pelo MEC, nos municípios de: Coari, Lábrea, Maués, Manaquiri, Manacapuru, Santa Isabel do Rio Negro, com vistas a desenvolver a Educação a Distância.

Tabela 9 - Turmas ofertadas pela UFAM no âmbito do PARFOR no Amazonas no período de 2009 a 2015

Licenciatura	Oferta										Total
	2009/2	2010/1	2010/2	2011/1	2011/2	2012/1	2012/2	2013/2	2014/2	2015/2	
Artes	04	02	03	02	01	02	05	01	02	03	25
Ciências Biológicas	03	01	03	08	-	06	06	03	01	-	31
Ciências Naturais	-	03	07	05	-	05	03	03	02	-	28
Educação Física	-	-	-	11	-	04	02	01	-	-	18
Filosofia	01	02	03	03	-	-	-	-	-	-	09
Física	01	04	05	04	-	02	03	04	03	03	29
Geografia	04	05	06	05	01	04	03	-	-	-	28
História	03	03	04	03	01	07	02	01	-	-	24
Indígena	03	-	-	01	-	-	-	-	-	-	04
Língua Espanhola	-	-	-	-	-	-	01	01	01	-	03
Línguas Estrangeiras	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Língua Inglesa	03	05	07	06	01	04	04	-	-	-	30
Língua Portuguesa	03	05	12	03	02	11	07	-	-	-	43
Matemática	03	04	09	03	-	03	07	05	08	01	43
Pedagogia	08	10	11	07	03	08	04	-	-	-	51
Química	03	02	04	03	-	01	03	01	04	09	30
Sociologia	02	-	05	03	-	01	-	-	-	-	11
Subtotal	42	46	79	67	09	58	50	20	21	16	408

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir dos dados constantes na Plataforma Freire, no período de 2009 a 2015 (BRASIL, 2015).

Ao todo, foram ofertadas pela UFAM 51 turmas do curso Pedagogia, sendo o curso que mais foi ofertado nesses seis anos de PARFOR (2009 a 2015). O curso de Pedagogia foi inserido na Plataforma Freire como demanda das Secretarias Municipais de Educação do Amazonas, o que expressa prioridade por cursos de licenciaturas para todos os professores da Educação Básica, inclusive para os da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A referida licenciatura só não foi ofertada nas ofertas de 2013/2, 2014/2 e 2015/2 pela referida IPES.

Na oferta 2009/2, a UFAM ofereceu 42 turmas para quase todos os componentes curriculares, com exceção da Língua Espanhola, Ciências Naturais e Educação Física, em seis municípios, sendo oferecidas oito turmas de Pedagogia. Nas ofertas de 2010, foram ofertados os mesmos cursos, sendo que o curso de Sociologia foi ofertado apenas no 2º semestre de 2010, mas, no que se refere ao número de turmas, a oferta 2010/2 foi 42% superior a oferta 2010/1, o mesmo ocorrendo com a diferença do quantitativo de municípios atendidos, que ficou em torno de 53%. A oferta 2010/2 foi maior tanto em número de municípios contemplados quanto no que se refere ao número de turmas, e novamente o curso de

Pedagogia foi o mais ofertado, com um total de onze turmas. Já a oferta 2011/2 foi inferior à oferta de 2010/2: foram proporcionadas apenas nove turmas, em sete municípios. As últimas oferta da UFAM diminuíram consideravelmente e também atingiram o menor quantitativo de lugares, conforme foram observados na tabela 9 e no quadro 2.

No quadro 3, com base nas informações da Plataforma Freire (BRASIL, 2015), constam os cursos ofertados pela UFAM que tiveram grande procura pelos professores. A primeira oferta registrou a maior procura dos professores pelos cursos do PARFOR: foram dez cursos de 2ª Licenciatura e um curso de 1ª Licenciatura, ofertados em Manaus, Manacapuru e Itacoatiara, cuja procura ultrapassou a oferta em sete, seis e cinco vezes a quantidade de vagas, respectivamente. Nos cursos de 2ª Licenciatura em Língua Inglesa, História e Artes, a procura foi sete vezes maior que a oferta; o interesse em História, Geografia e Sociologia ultrapassou a oferta em seis vezes; e em Filosofia, Química e 1ª Licenciatura em Artes a procura foi cinco vezes superior à oferta.

Quadro 3 - Cursos mais procurados na Plataforma Freire para pré-inscrição, ofertados pela UFAM no âmbito do PARFOR, no período de 2009 a 2015.

Nº	Curso	Tipo de Formação	Município	Oferta	Nº de Vagas	Nº de Procura
1	Língua Inglesa	2ª Licenciatura	Itacoatiara	2009/2	40	299
2	História	2ª Licenciatura	Manacapuru	2009/2	50	363
3	Artes	2ª Licenciatura	Manaus	2009/2	30	213
4	História	2ª Licenciatura	Itacoatiara	2009/2	50	311
5	Filosofia	2ª Licenciatura	Manaus	2009/2	30	149
6	Geografia	2ª Licenciatura	Manaus	2009/2	50	310
7	Sociologia	2ª Licenciatura	Manaus	2009/2	30	195
8	Ciências Biológicas	2ª Licenciatura	Itacoatiara	2009/2	40	223
9	Geografia	2ª Licenciatura	Itacoatiara	2009/2	50	286
10	Artes	1ª Licenciatura	Manacapuru	2009/2	30	152
11	Química	2ª Licenciatura	Manaus	2009/2	30	160
12	História	2ª Licenciatura	Manaus	2010/1	30	368
13	Língua Portuguesa	2ª Licenciatura	Manaus	2010/1	30	185
14	Matemática	2ª Licenciatura	Manaus	2010/1	30	151
15	Geografia	1ª Licenciatura	Manaus	2010/1	30	173
16	Língua Inglesa	1ª Licenciatura	Manaus	2010/1	30	168
17	Geografia	2ª Licenciatura	Manaus	2010/2	30	72
18	Educação Física	1ª Licenciatura	Manaus	2011/1	25	57
19	Língua Inglesa	1ª Licenciatura	São Gabriel da Cachoeira	2011/1	20	52
20	História	1ª Licenciatura	Manaus	2011/2	50	111
21	Artes	2ª Licenciatura	Itacoatiara	2011/2	60	63
22	Língua Portuguesa	1ª Licenciatura	Manicoré	2011/2	20	38
23	Língua Portuguesa	1ª Licenciatura	Manicoré	2011/2	20	39
24	Pedagogia	1ª Licenciatura	Barreirinha	2012/1	50	69
25	Língua Inglesa	1ª Licenciatura	Eirunepé	2012/1	25	36
26	Pedagogia	1ª Licenciatura	Eirunepé	2012/1	50	51

Nº	Curso	Tipo de Formação	Município	Oferta	Nº de Vagas	Nº de Procura
27	Pedagogia	1ª Licenciatura	Envira	2012/1	50	54
28	Língua Portuguesa	1ª Licenciatura	Jutaí	2012/1	25	41
29	Ciências Biológicas	1ª Licenciatura	Manaus	2012/1	50	64
30	Pedagogia	1ª Licenciatura	Manaus	2012/1	50	78
31	Educação Física	2ª Licenciatura	Manaus	2012/1	50	80
32	Pedagogia	1ª Licenciatura	Tefé	2012/2	50	239
33	Pedagogia	1ª Licenciatura	Envira	2012/2	50	125
34	Ciências Naturais	1ª Licenciatura	Borba	2013/2	15	30
35	Matemática	1ª Licenciatura	Nova Olinda do Norte	2013/2	30	60
36	Ciências Naturais	1ª Licenciatura	Codajás	2014/2	50	54
37	Química	1ª Licenciatura	Maués	2015/2	15	40
38	Química	1ª Licenciatura	Borba	2015/2	15	29
39	Química	1ª Licenciatura	Borba	2015/2	15	28
40	Física	1ª Licenciatura	Eirunepé	2015/2	30	48

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados constantes na plataforma Freire, no período de 2009 a 2015 (BRASIL, 2015).

A segunda oferta também foi de grande procura, só que o fenômeno se concentrou em três cursos de 2ª Licenciatura e dois de 1ª Licenciatura, todos em Manaus. O curso de História foi o mais procurado, sendo doze vezes superior a oferta; nos demais a procura variou entre seis e cinco vezes a oferta. A partir da terceira oferta, a procura caiu paulatinamente, ficando muito próxima ao número ofertado de vagas, com exceção da oferta 2012/2, com o curso de Pedagogia, em Tefé, em que houve uma expressiva procura, de quatro vezes a oferta, conforme se observa no quadro 3.

Dentre os cursos proporcionados pela UFAM, a serem viabilizados pelo PARFOR, no período de 2009 a 2015, verificou-se que, de acordo com os dados da Plataforma Freire (BRASIL, 2015), em cerca de 37 cursos, entre formação de 1ª e 2ª Licenciaturas – perfazendo um total de 1.510 vagas – a procura foi menor que a oferta, totalizando 652 inscrições. É pouco provável que esses cursos tenham se concretizado. As propostas com menor procura são apresentadas no quadro 4.

Quadro 4 - Cursos menos procurados na Plataforma Freire para pré-inscrição, ofertados pela UFAM no âmbito do PARFOR, no período de 2009 a 2015.

Nº	Curso	Tipo de Formação	Município	Oferta	Nº de Vagas	Nº de Procura
1	Línguas Estrangeiras	1ª Licenciatura	São Gabriel da Cachoeira	2009/2	50	2
2	Língua Portuguesa	2ª Licenciatura	Humaitá	2009/2	50	45
3	Matemática	2ª Licenciatura	Humaitá	2009/2	50	27
4	Licenciatura Indígena	1ª Licenciatura	São Gabriel da Cachoeira	2009/2	40	32
5	Licenciatura Indígena	1ª Licenciatura	São Gabriel da Cachoeira	2009/2	40	39

Nº	Curso	Tipo de Formação	Município	Oferta	Nº de Vagas	Nº de Procura
6	Licenciatura Indígena	1ª Licenciatura	São Gabriel da Cachoeira	2009/2	40	39
7	Pedagogia	1ª Licenciatura	Benjamin Constant	2010/1	50	41
8	Pedagogia	1ª Licenciatura	Eirunepé	2010/1	50	39
9	Pedagogia	1ª Licenciatura	Humaitá	2010/1	50	49
10	Física	2ª Licenciatura	Humaitá	2010/1	30	22
11	Química	2ª Licenciatura	Humaitá	2010/1	30	25
12	Física	2ª Licenciatura	Parintins	2010/1	30	26
13	Pedagogia	1ª Licenciatura	Tefé	2010/1	50	23
14	Pedagogia	1ª Licenciatura	Lábrea	2010/1	50	48
15	Geografia	1ª Licenciatura	São Gabriel da Cachoeira	2010/1	30	9
16	História	1ª Licenciatura	São Gabriel da Cachoeira	2010/1	30	20
17	Língua Inglesa	1ª Licenciatura	São Gabriel da Cachoeira	2010/1	30	7
18	Pedagogia	1ª Licenciatura	São Gabriel da Cachoeira	2010/1	40	19
19	Física	2ª Licenciatura	São Gabriel da Cachoeira	2010/1	30	11
20	Língua Portuguesa	2ª Licenciatura	São Gabriel da Cachoeira	2010/1	30	19
21	Matemática	2ª Licenciatura	São Gabriel da Cachoeira	2010/1	40	14
22	Pedagogia	1ª Licenciatura	Tabatinga	2011/2	50	2
23	Pedagogia	1ª Licenciatura	Tefé	2011/2	50	31
24	Pedagogia	1ª Licenciatura	Urucurituba	2011/2	40	38
25	Química	2ª Licenciatura	Benjamin Constant	2012/2	50	2
26	Física	1ª Licenciatura	Humaitá	2012/2	50	3
27	História	1ª Licenciatura	Presidente Figueiredo	2012/2	50	2
28	Língua Inglesa	1ª Licenciatura	Presidente Figueiredo	2012/2	50	3
29	Química	1ª Licenciatura	Borba	2013/2	30	2
30	Física	1ª Licenciatura	Caapiranga	2013/2	30	1
31	Ciências Naturais	1ª Licenciatura	São Gabriel da Cachoeira	2013/2	30	1
32	Física	1ª Licenciatura	Eirunepé	2014/2	50	1
33	Química	2ª Licenciatura	Humaitá	2014/2	50	1
34	Física	1ª Licenciatura	Santa Isabel do Rio Negro	2014/2	50	1
35	Química	1ª Licenciatura	Lábrea	2015/2	30	4
36	Química	1ª Licenciatura	Manaus	2015/2	30	3
37	Física	1ª Licenciatura	Tabatinga	2015/2	30	1
Total					1.510	652

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir dos dados constantes na Plataforma Freire, no período de 2009 a 2015 (BRASIL, 2015).

Segundo o Manual Operativo do PARFOR Presencial (BRASIL, 2013), as secretarias de educação, ao realizarem o processo de validação das pré-inscrições dos professores na Plataforma Freire, devem observar se as mesmas estão de acordo com o componente curricular no qual o professor exerce a docência. De acordo com os relatórios de validação de pré-inscrição dos professores da rede estadual do Amazonas, grande parte destes tem a sua solicitação negada, em virtude de que ferem as exigências do programa, ou seja, a pré-inscrição do professor na Plataforma Freire não corresponde à disciplina que atua.

Além desse fator, que ameaça a formação de turma, conta-se ainda com a possibilidade das secretarias de educação deixarem de realizar a validação das pré-inscrições, bem como com os riscos de inviabilização oriundos da orientação da CAPES quanto ao número mínimo de cursistas para a formação de turma, expresso no item 7, do referido Manual, acerca das vagas e características dos cursos, haja vista que:

[...]

7.6 As turmas especiais deverão ser ofertadas com no mínimo 30 alunos.

7.7 As turmas especiais devem ser implantadas com, no mínimo, 30 alunos. Excepcionalmente, quando o esse número não for alcançado será admitida formação de turmas nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia, Música, Informática e Formação Pedagógica com, no mínimo, 15 alunos e nas demais áreas com o mínimo de 25 alunos (BRASIL, 2013, p. 6).

Assim, os cursos elencados no quadro 4 concernentes às ofertas de 2012/2, 2013/2, 2014/2 e 2015/2, os cursos ofertados em São Gabriel da Cachoeira relativos à oferta 2010/1, bem como os de Línguas Estrangeiras (oferta 2009/2 em São Gabriel da Cachoeira) e Pedagogia ofertado em Tefé (oferta 2010/1) e em Tabatinga (oferta 2011/2) não se tornaram realidade, dada a baixa procura pelos mesmos. Os cursos com remotas possibilidades de realização foram os de Pedagogia em Benjamin Constant, Eirunepé, Humaitá, Lábrea, Tefé (oferta 2011/2) e Urucurituba; Língua Portuguesa, Matemática, Física e Química em Humaitá; Licenciatura Indígena em São Gabriel da Cachoeira e Física em Parintins.

Entretanto, de acordo com os dados do PARFOR da UFAM (2015), os cursos demonstrados no quadro 4 que formaram turmas foram apenas os de Licenciatura Indígena (115 matriculados) em São Gabriel da Cachoeira e Pedagogia (119 matriculados) oferecidos nos municípios de Eirunepé, Humaitá e Lábrea. Da categoria de professores vinculados à rede estadual, nesses cursos, somente 67 – cerca de 28,6% do total, portanto – tiveram acesso ao programa. Dentre esses, 45 permaneceram até a conclusão dos cursos e 22 desistiram.

O problema da procura aquém da oferta, demonstrado no quadro 4, evidenciado nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Humaitá, Benjamin Constant, Eirunepé, Lábrea, Parintins, Presidente Figueiredo, Tefé e Tabatinga pode ser atribuído à existência de unidades acadêmicas da UFAM e a UEA, nos respectivos municípios. As unidades acadêmicas compreendem os seis Centros de Ensino Superior (CES) e os doze Núcleos de Ensino Superior (NES), os quais pertencem a UEA, bem com os cinco Institutos criados pela UFAM, conforme o quadro 5. Essas unidades são extensões das mencionadas IPES no interior do Amazonas, e representam a expansão e a democratização da educação superior, necessárias para atender as demandas locais e o desenvolvimento da região. Com esse intuito,

sistematicamente são oferecidos cursos de licenciatura e bacharelado, daí um fator para o problema da procura abaixo da oferta.

Quadro 5 - Cursos de Licenciaturas ofertados regularmente nas Unidades Acadêmicas da UEA e da UFAM

Unidades Acadêmicas	Competência	Município	Cursos de Licenciaturas
CES	UEA	Itacoatiara	Ciências Biológicas, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Pedagogia <i>Intercultural</i> .
		Lábrea	Ciências Biológicas, Língua Portuguesa e Pedagogia <i>Intercultural</i> .
		Parintins	Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Pedagogia e Pedagogia <i>Intercultural</i> .
		São Gabriel da Cachoeira	Língua Portuguesa, Física, Matemática, Química e Pedagogia <i>Intercultural</i> .
		Tabatinga	Ciências Biológicas, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Pedagogia <i>Intercultural</i> .
		Tefé	Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Química, Pedagogia e Pedagogia <i>Intercultural</i> .
NES	UEA	Boca do Acre	Ciências Biológicas e Pedagogia <i>Intercultural</i> .
		Carauari	Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia <i>Intercultural</i> .
		Careiro	Língua Portuguesa
		Coari	Educação física, História, Língua Portuguesa e Pedagogia <i>Intercultural</i> .
		Eirunepé	Ciências Biológicas e Pedagogia <i>Intercultural</i> .
		Humaitá	Geografia, Pedagogia e Pedagogia <i>Intercultural</i> .
		Manacapuru	Ciências Biológicas, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Pedagogia <i>Intercultural</i> .
		Manicoré	Pedagogia e Pedagogia <i>Intercultural</i> .
		Maués	Matemática, Pedagogia e Pedagogia <i>Intercultural</i> .
		Nova Olinda do Norte	Língua Portuguesa
		Novo Aripuanã	Matemática e Pedagogia <i>Intercultural</i>
Presidente Figueiredo	Ciências Biológicas, Geografia e Matemática,		
Institutos	UFAM	Benjamin Constant (Instituto de Natureza e Cultura)	Ciências Biológicas, Química, Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Pedagogia.
		Coari (Instituto de Saúde e Biotecnologia)	Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química.
		Humaitá (Instituto de Educação,	Ciências Biológicas, Física, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Pedagogia.

Unidades Acadêmicas	Competência	Município	Cursos de Licenciaturas
		Agricultura e Meio Ambiente)	
		Itacoatiara (Instituto de Ciências Exata e Tecnologia)	Ciências Biológicas, Química, Matemática e Física.
		Parintins (Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia)	Artes Plásticas, Educação Física e Pedagogia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados disponíveis no *site* da UEA e UFAM (2016).

O problema apresentado no quadro 4, englobando os municípios de Borba, Caapiranga e Santa Isabel do Rio Negro, os quais não dispõem de estruturas de unidades acadêmicas de nenhuma IPES, pode estar ainda associado à falta de demanda de professores para Física e Química. Convém enfatizar que esses municípios são de pequeno porte, contando com duas a três escolas estaduais, as quais atendem o Ensino Médio. Há de se pensar, ainda, que esses cursos, por serem de 1ª Licenciatura, não interessaram aos professores, visto que, de acordo com o planejamento estratégico de 2008 para o PARFOR, a maior demanda de professores para formação foi para 2ª Licenciatura, conforme foi demonstrado na tabela 4. Por essa razão, acredita-se que, se fossem de 2ª Licenciatura, os professores sem formação nesses componentes, possivelmente, teriam procurado.

Portanto, de acordo com os dados na Plataforma Freire (BRASIL, 2015), a UFAM, durante o período de 2009 a 2015, ofertou 16.577 vagas para os professores da rede pública de ensino da Educação Básica, no âmbito do PARFOR. Contudo, conforme a mesma instituição (UFAM, 2015), apenas 6.408 professores chegaram efetivar matrículas até 2014, o que corresponde a aproximadamente 39% do total de vagas propostas pela IPES na plataforma Freire, dos quais, cerca de 8% (1.363) representam o quantitativo de docentes da rede estadual que tiveram acesso ao programa. Tal discrepância suscitou a se pensar nos entraves de acesso ao programa.

Na próxima seção são abordados alguns fatores considerados entraves ao acesso e à permanência dos docentes no programa, e que, portanto, têm implicações importantes na efetivação da formação inicial em cursos de licenciaturas do professor, por intermédio do PARFOR.

1.4 POSSÍVEIS ENTRAVES AO ACESSO E À PERMANÊNCIA DO PROFESSOR NO PARFOR

Ao longo da história, a formação de professores no estado do Amazonas tem se constituído a partir de políticas educacionais que se colocam frente aos desafios na busca pela melhoria do panorama educacional. Entretanto, as demandas que surgem desse setor anseiam por uma política de formação docente de caráter amplo, que não esteja voltada apenas para a certificação ou para o atendimento das exigências do mercado de trabalho.

No Amazonas, o déficit de professores habilitados em cursos de ensino superior sempre foi elevado. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2014 (BRASIL, 2014), existiam 11.826 professores que não tinham formação compatível, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esperava-se que, com PARFOR, fosse possível minimizar esse problema, o que não ocorreu até então. Nesse sentido, buscou-se analisar os entraves ao acesso e à permanência dos professores no processo educativo dos cursos validados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Muitos cursos ofertados para pré-inscrição na Plataforma Freire não chegaram a se efetivar porque não formaram turma. As causas, possivelmente, estejam ligadas ao professor que: a) perde o processo seletivo simplificado; b) deixa de cumprir com a apresentação de alguma documentação; c) não preenche todos os pré-requisitos, principalmente no caso dos cursos de 2ª Licenciatura, que exigem que o professor esteja atuando há pelo menos três anos fora de sua área de formação.

Entretanto, vale ressaltar que muitos professores sequer efetuaram sua pré-inscrição na Plataforma Freire porque não constavam na base do Educacenso, em decorrência de que os mesmos não foram recenseados no Censo Escolar, aspecto esse que inviabiliza o acesso do professor ao PARFOR, uma vez que a Plataforma Freire e a plataforma do Educacenso mantêm uma correspondência entre si. Ao tentar efetivar sua pré-inscrição na Plataforma Freire, o professor que não foi recenseado no Censo Escolar é notificado do impedimento. Portanto, o cadastramento na base do Educacenso caracteriza a primeira forma de seleção pela qual o professor deve passar para ter acesso à política nacional – que, porém, não é a única.

Além desses fatores, que podem afetar diretamente o acesso do professor à política nacional de formação docente, é possível relacionar outros estraves tanto de acesso quanto permanência relacionados ao cumprimento de atribuições dos partícipes, que devem:

a) apoiar os professores participantes, liberando-os das aulas, fornecendo transporte, alimentação, hospedagem para aqueles que se deslocam de seus municípios. Não basta apenas a SEDUC/AM expedir ofício autorizando o professor da rede estadual a participar do programa e respeitar o calendário acadêmico de cada IPES. É necessária a contratação de professores substitutos, visto que as aulas, via de regra, ocorrem nos meses de janeiro, fevereiro e julho.

b) oferecer infraestrutura mínima para realização dos cursos; contar com um quadro de professores, instalações e bibliotecas para a efetivação de uma formação significativa por parte dos professores/estudantes; e

c) institucionalizar o programa no âmbito das IPES e a renovação do Acordo de Cooperação Técnica, a fim de contemplar os professores que não possuem formação compatível com a LDB.

Portanto, tais aspectos se constituem como relevantes para a garantia de acesso e permanência no programa.

Segundo Oliveira (2015), que realizou estudo sobre a oferta do curso de Pedagogia do PARFOR no município de São Paulo de Olivença/AM, essas políticas são, em geral, desenvolvidas de forma pouco articulada, o que, em muitos casos, faz com que haja superposição de objetivos e competências. Ainda de acordo com o pesquisador, as maiores dificuldades encontradas pelos alunos-professores estão atreladas à questão da infraestrutura do polo; às dificuldades financeiras para se manter no curso; à falta e ao atraso do material de apoio (apostilas); à presença mais efetiva da Coordenação Geral do Parfor e da Coordenação do Curso de Pedagogia no Município; à falta de apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação; e, por último, às dificuldades dos cursistas em frequentar o curso fora do local de moradia e de trabalho.

Em pesquisa documental nas Atas das reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas (FEPAD/AM), evidenciou-se a discussão dos problemas que se apresentavam para a execução do PARFOR no Amazonas.

Na Ata da reunião ordinária do FEPAD/AM, de 04 de maio de 2010 (AMAZONAS, 2010d), os entraves, tanto de acesso quanto de permanência, foram ponderados pelos integrantes do colegiado, que deliberou sobre os calendários acadêmicos do PARFOR para o 2º semestre de 2010. Na ocasião, foram decididos os prazos de validação das pré-inscrições na Plataforma Freire, a escolha do vice-presidente do Fórum, dentre outras. A coordenadora geral do PARFOR da UEA foi eleita por unanimidade e relatou problemas que os professores tem para efetivar pré-inscrição, em virtude de uma grande parte dos docentes ser contratada

recentemente e não cumprir o requisito de tempo de serviço mínimo (três anos) para efetivar matrícula nos cursos do PARFOR. Oportunamente, a presidente substituta do Fórum deu ênfase para os problemas de acesso ao programa relacionados pela dificuldade de comunicação e divulgação do mesmo junto aos professores, o que foi reforçado pelo representante da UNDIME/AM, ao expor que os professores deixam de fazer a pré-inscrição pelas dificuldades de acesso à Plataforma Freire e pela falta de conhecimento dos prazos e procedimentos para realizar pré-inscrição, problemas esses ocasionados pela falta de divulgação.

Diante disso, a plenária, que foi presidida pela a secretária de estado da SEDUC/AM, teve como indicativo que o colegiado elaborasse um documento para a CAPES expondo os problemas do estado acerca do acesso e permanência no PARFOR, com vistas a assegurar que os professores da Educação Básica do Amazonas não fossem alijados do programa.

Posto isso, convém destacar o quadro 6, que sintetiza alguns possíveis entraves pertinentes ao acesso e à permanência acerca da promoção da formação dos professores em cursos de licenciaturas oportunizados pelo PARFOR. Tais fatores foram levantados tendo como base a pesquisa documental nas Atas da reunião do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas (FEPAD/AM), bem como o conhecimento empírico sobre o PARFOR.

Quadro 6 - Possíveis entraves ao acesso e à permanência do professor da rede estadual no PARFOR

Entraves	Natureza do entrave	Causas	Responsabilização
O professor não consta na base do Educacenso.	Acesso	<ul style="list-style-type: none"> •A escola não cadastrou o professor no Censo Escolar; • O professor integrou à escola após o período do Censo Escolar; •Falta de um trabalho institucional de sensibilização junto aos gestores escolares para importância do Censo Escolar para o acesso do professor no PARFOR. 	<ul style="list-style-type: none"> •Escolas •Secretarias de Educação
A turma não se efetiva.	Acesso	<ul style="list-style-type: none"> •Número insuficiente de alunos para abrir turma; •Algumas secretarias municipais de educação deixam de validar as pré-inscrições dos professores; •Solicitações de pré-inscrição não autorizadas, por não cumprir os pré-requisitos estabelecidos pelo programa; •O professor perde o prazo do processo seletivo simplificado; 	<ul style="list-style-type: none"> •Secretarias de Educação •IPES •Fórum •Escolas

Entraves	Natureza do entrave	Causas	Responsabilização
		<ul style="list-style-type: none"> • Falta de comunicação e divulgação nas mídias locais e nas escolas sobre as pré-inscrições e o processo seletivo para o PARFOR; • O professor deixa de cumprir com a apresentação de alguma documentação exigida para a matrícula; • O professor não preenche todos os pré-requisitos para efetivar matrícula no PARFOR; • Mais de uma IPES oferece o mesmo curso, o que divide a procura. 	
O curso ofertado não corresponde à atuação do professor.	Acesso	<ul style="list-style-type: none"> • Rotativo de lotação; • Falta de atualização do mapeamento de professores para formação inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Secretarias de Educação • Fórum
Despesas com passagem, alimentação, transporte e moradia a cargo do cursista.	Permanência	<ul style="list-style-type: none"> • A SEDUC/AM não arca com despesas dessa natureza, com exceção de moradia. Se o curso for em Manaus, o professor pode contar com alojamentos no CEPAN; • A SEDUC/AM não paga nenhum auxílio financeiro para o professor que participa do PARFOR; • Não é assegurado a todos os cursistas bolsas pelo programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Secretarias de Educação • IPES
As aulas do PARFOR comprometem as férias do professor.	Permanência	<ul style="list-style-type: none"> • As aulas do PARFOR são realizadas nos meses de janeiro, fevereiro e julho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Secretarias de Educação • IPES • Fórum
Reposição de aulas.	Permanência	<ul style="list-style-type: none"> • Não há contratação de professores substitutos para os professores que participam do PARFOR. 	<ul style="list-style-type: none"> • Secretarias de Educação •
Cursos intensivos.	Permanência	<ul style="list-style-type: none"> • Os cursos pelo PARFOR são ministrados de forma muito intensiva, tornando-o exaustivo para o cursista. 	<ul style="list-style-type: none"> • IPES
Falta de atrativo nos planos de carreira da SEDUC.	Permanência	<ul style="list-style-type: none"> • A SEDUC/AM não oferece nenhum atrativo no plano de carreiras para os professores de 2ª Licenciatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • SEDUC/AM
Falta de infraestrutura mínima para realização dos cursos.	Permanência	<ul style="list-style-type: none"> • As aulas no interior nem sempre acontecem nas Unidades Acadêmicas (UFAM e IFAM) ou Centros e Núcleos de Educação Superior (UEA); • As escolas municipais e estaduais do interior do estado não são dotadas de condições plenas para sediar os cursos do PARFOR; • Os polos de Educação Distância planejados para o PARFOR, num total de onze não foram instalados. 	<ul style="list-style-type: none"> • CAPES • IPES • Fórum • Secretarias de Educação • Prefeituras municipais

Entraves	Natureza do entrave	Causas	Responsabilização
Dificuldades financeiras do cursista para se manter no curso.	Permanência	<ul style="list-style-type: none"> • O professor que sai do seu município para o PARFOR incorre em despesas que estavam fora da sua realidade e do seu orçamento. • Pouca atenção dos partícipes ao Acordo de Cooperação Técnica pouco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Secretarias de Educação • Fórum • IPES
Jornada de trabalho	Permanência	<ul style="list-style-type: none"> • O acúmulo de atividades que o cursista do PARFOR deve desenvolver após o período acadêmico; • Fazer reposição do período presencial do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Secretarias de Educação • Escola

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Acredita-se que cada fator aqui elencado seja determinante para prejudicar o acesso e/ou a permanência do professor num programa emergencial de políticas educacionais voltado para reduzir as desigualdades sociais e regionais existentes no país, provocadas pela carência de professores da Educação Básica que não tem cursos de licenciaturas ou que tem mas atuam fora de sua área de formação, conforme determina o Inciso III, do Artigo 11, do Decreto nº 6.799 de 29 de janeiro de 2009, tratado anteriormente.

Diante dessas evidências e da carência que o Amazonas apresenta acerca de professores habilitados em licenciaturas para atuar na Educação Básica que se pretendeu, por meio da pesquisa de campo, elucidar as dificuldades de acesso e permanência dos professores do Amazonas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR.

Considerando que o objetivo proposto para o capítulo 1 era o de descrever o PARFOR e seu funcionamento no Amazonas, fez-se relevante a pesquisa documental apresentada nesta primeira parte, a fim de levantar dados essenciais para analisar os entraves ao acesso e à permanência dos professores no processo educativo dos cursos validados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da educação Básica. Assim, no próximo capítulo serão abordados o referencial teórico, os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa de campo e a análise dos dados.

2 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO AMAZONAS: ACESSO E PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES

Neste capítulo são apresentados e discutidos os dados da pesquisa de campo realizada com professores que atuam na rede estadual e que ingressaram no âmbito do PARFOR da Universidade Federal do Amazonas, de 2009 até 2014, bem como com as coordenadoras de polos de Iranduba e Manacapuru. Esses polos foram selecionados por terem apresentado, na pesquisa documental realizada para a elaboração do primeiro capítulo, alunos residentes em Manaus, aspecto que acabou por se tornar uma condição para a viabilidade de realização da pesquisa de campo.

Os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com esses sujeitos foram analisados sob a ótica da abordagem qualitativa, a fim de analisar os entraves ao acesso e à permanência dos professores no processo educativo dos cursos validados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no Amazonas.

O texto que se segue está dividido em três partes, voltadas à discussão teórica, à descrição da metodologia e à apresentação e análise dos resultados.

A discussão teórica foi desdobrada em dois segmentos. No primeiro, apresenta-se a caracterização teórica da formação e profissionalização docente no Brasil, enfatizando aspectos históricos dessa profissão que só no final do século XVIII foi estatizada. No segundo, apresenta-se o panorama da implantação do PARFOR, tanto no contexto brasileiro de forma ampla, quanto em alguns entes federados, como o município de São Paulo de Olivença/AM, e os estados do Mato Grosso do Sul e do Rio de Janeiro, onde evidenciam-se entraves de acesso e permanência para a formação do professor da Educação Básica, por meio do PARFOR.

Na divisão metodológica, intitulada: “Caracterização da metodologia e instrumentos utilizados na coleta de dados”, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados no processo de investigação da pesquisa de campo.

Na última parte, denominada “Apresentação e análise dos resultados”, são apresentados e discutidos os dados da pesquisa de campo realizada com um grupo de dez professores da rede estadual residentes em Manaus e duas coordenadoras de polos, buscando no referencial teórico o embasamento para a análise e reflexão sobre os dados obtidos.

2.1 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Para compreender a reflexão teórica sobre a formação e profissionalização docente no Brasil aqui discutida, é imprescindível uma breve abordagem sobre a história da formação de professores, que remonta o século XIX e XX, bem como uma abordagem sobre a gênese da profissão docente. Inicia-se pelo último aspecto, abordado a partir dos argumentos do pesquisador Antônio Nóvoa.

Segundo Nóvoa (1991), do século XVI até a segunda metade do século XVIII a educação esteve a cargo da igreja; assim, as autoridades eclesiásticas nomeavam os leigos e os religiosos como mestres para o exercício de múltiplas obrigações. Além de docentes, eles exerciam ainda obrigações religiosas, comunitárias e, muitos, ainda, atividades agrícolas ou artesanais. Das obrigações expressas no contrato de trabalho dos mestres, as religiosas sobrepuseram-se às demais, dado o papel de dominação da igreja sobre a escola. Só a partir da segunda metade do século XVIII a educação foi estatizada, dando início ao processo de secularização do ensino, em que “[...] o Estado toma o lugar da igreja e assiste-se a um processo de institucionalização e de estatização de sistemas escolares”(NÓVOA, 1991, p. 110).

Nessa fase da história da educação, a tarefa de ensinar é repassada para o controle do Estado, a fim de manter a nova ordem socioeconômica provocada pela Revolução Industrial instaurada na Europa, uma vez que a educação passa a desempenhar o papel de persuasão e prevenção. A escola, então, passa a ser vista como aparelho ideológico do Estado. Dessa forma, para Nóvoa, o processo de estatização da escola:

[...] não começa senão por volta do fim do século XVIII; ele é indissociável: do movimento secular de emergência do Estado Nação que se desenvolve nos séculos XVIII e XIX; de uma transformação profunda das concepções relativas à moral que tendem a se libertar de uma definição estritamente religiosa; e da arrancada da revolução industrial e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos (PETITAT, *apud* NÓVOA, 1991, p.110).

No entanto, a gênese da profissão docente não está atrelada ao processo de estatização da escola; pelo contrário, a atividade docente antecede a esse processo, visto que os leigos e os religiosos, que até então atuaram como docentes, já disponibilizavam cada vez mais tempo e energia ao processo de escolarização de crianças, embora como ocupação secundária e acessória, de forma subsidiária e não especializada.

Apesar dessas características serem a tônica da profissão docente sob o domínio da igreja, vale ressaltar que naquela época “[...] já existiam uma série de grupos que faziam do ensino sua ocupação principal, exercendo-a muitas vezes em tempo integral. Trata-se de grupos diversificados, cujo único ponto em comum é que sofrem a influência religiosa” (NÓVOA, 1991, p. 115).

Com o processo de estatização do ensino, tem-se a instituição de um corpo docente laico, em detrimento do corpo docente religioso, mas que se limita a desenvolver a forma escolar criada entre os séculos XVI e XVIII. Os docentes não conseguiram se desvencilhar do conjunto de normas e valores influenciados por crenças e atitudes morais e religiosas; conseqüentemente, não puderam sistematizar um conjunto de regras baseadas na ciência do dever e da obrigação, ou seja, na deontologia, em virtude de duas razões, conforme explica Nóvoa:

[...] primeiro, pelo comportamento ético que lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado [...]segundo, estas duas instituições exerceram, uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas. [...] Os docentes absorveram este discurso, tornando-o um objeto próprio: na época gloriosa das assembleias e dos congressos laicos de docentes que constituíram verdadeiros “laboratórios de valores comuns”, sente-se a perpetuação de um discurso sobre as normas que remonta às origens religiosas da profissão docente” (NÓVOA, 1991, p. 114).

Diante da necessidade do aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a profissão docente torna-se uma prática que exige um corpo especializado, que demanda uma formação específica, especializada e longa. Dessa forma, o estado cria um procedimento de normas para o recrutamento e a nomeação dos docentes, os quais se submetem à disciplina daquele. Assim, o estado cria uma licença ou uma permissão para ensinar, o que é concebida como um suporte legal para a prática da profissão docente. Segundo Nóvoa:

A instituição dessa licença ou desta permissão é uma etapa decisiva do processo de profissionalização da atividade docente, pois ela ratifica a opção pela profissionalização e permite uma progressiva autonomização do campo educacional (NÓVOA, 1991, p. 116).

Sobre esse processo de profissionalização docente que Nóvoa analisa, Alves (2015) sintetiza que o mesmo é definido em quatro etapas, a saber:

1) o exercício do ofício como ocupação principal; 2) a configuração de licença do Estado como suporte legal para o exercício da profissão; 3) a criação de instituições específicas voltadas para a formação docente e 4) a

constituição de associações profissionais. Além disso, o autor defende que foram sendo construídos conjuntos de conhecimentos e técnicas, bem como, de normas e valores, destinados a nortear o exercício dessa atividade profissional (ALVES, 2015, p.77).

Feitas essas considerações sobre a gênese da profissão docente, na perspectiva de entender o processo de profissionalização dessa atividade, avança-se para os aspectos históricos que remontam o século XIX e XX acerca da formação de professores, tendo como contribuição as análises de Saviani (2009), Gatti (2013) e Freitas (2007). Esses desenvolveram reflexões sobre a profissionalização docente no Brasil

De acordo com Saviani (2009), Comenius declarava a necessidade de formação docente em seus escritos, ainda no século XVII. Porém, apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, foi dada atenção a tal questão, quando houve a necessidade de uma resposta institucional para o problema da instrução popular. A solução encontrada foi a criação da Escola Normal, de nível médio, para formar professores do ensino primário. A França criou, em 1795, a primeira Escola Normal; posteriormente, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos fizeram o mesmo.

No entanto, no Brasil, a questão da preparação de professores tornou-se perceptível somente após a independência do país, uma vez que, durante o período colonial, não foram manifestadas explicitamente preocupações acerca da formação docente. Dessa forma, a primeira preocupação explícita com essa questão foi com a publicação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que determinava que o ensino nas Escolas de Primeiras Letras fosse baseado no método mútuo e que todos os professores fossem treinados nesse método, às próprias custas. Segundo Eby (1978 *apud* Castanha 2012), por método mútuo entende-se que:

[...] De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”. Assim um professor poderia “instruir muitas centenas de crianças” (EBY, 1978, p. 325 *apud* CASTANHA, 2012, p. 2).

Somente após o Ato Adicional de 1834 a instrução primária ficou a cargo das Províncias. No ano seguinte, a Província do Rio de Janeiro instituiria, na cidade de Niterói, a primeira Escola Normal do Brasil. A partir daí, paulatinamente, pelo resto do país, foram surgindo outras Escolas Normais, que tiveram existência infrequente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. As Escolas Normais pregavam a formação específica para os professores primários, mas o que prevaleceu foi a preocupação com o domínio do

conhecimento a ser transmitido aos alunos da escola primária, em detrimento do preparo didático-pedagógico. Sob os argumentos de que as Escolas Normais eram onerosas, ineficientes em termos de qualidade e insignificantes quantitativamente, o presidente da Província do Rio de Janeiro fechou a primeira Escola Normal do país, e em seu lugar criou um regime de professores adjuntos.

Ressalta-se que o regime de professores adjuntos foi adotado pela Província do Rio de Janeiro em 1849, com a extinção da sua Escola Normal, para preparar os novos professores do ensino primário. Os professores regentes passaram a atuar na escola como ajudantes dos regentes de classe, com a finalidade de se aperfeiçoarem nas matérias e práticas de ensino, visando à preparação dos mesmos para o exercício da docência.

Entretanto, essa pretensão não logrou os fins pretendidos; por isso, a Escola Normal de Niterói foi reaberta em 1859 e configurou o estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais, estendendo-se de 1890 a 1932, tendo como marco a reforma das instruções públicas do estado de São Paulo, em 1890. Tal reforma foi marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal. A reforma se estendeu para outras cidades de São Paulo e expandiu-se para todo Brasil, como referência.

Em 1932, Anísio Teixeira implementou uma nova reforma da Escola Normal, transformando-a em Escola de Professores, com a criação dos Institutos de Educação como espaço de cultivo da educação, pois, para ele, a Escola Normal falhava na cultura geral e na cultura profissional. Dessa forma, foram criados o Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932, que à época era o Rio de Janeiro, e o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933, como espaços não apenas de ensino, mas de pesquisa, para promover a formação de professores primários no Brasil, conforme destacou Saviani:

Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) Biologia Educacional; 2) Sociologia Educacional; 3) Psicologia Educacional; 4) História da Educação; 5) Introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c)

biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

Já em 1939, os Institutos de Educação criados por Anísio Teixeira foram promovidos ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. A partir deles, foram estruturados os cursos de formação de professores para atuarem nas escolas secundárias, bem como a organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, considerada referência para as demais escolas brasileiras de nível superior.

No entanto, o modelo de formação que permeou a organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia foi o modelo generalizado, ou seja, o esquema 3 + 1, que destinava três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Saviani adverte:

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009, p. 146).

Em síntese, ressalta-se que os cursos de licenciatura e Pedagogia, bem como o curso Normal, primaram pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando os aspectos pedagógico-didáticos ao segundo plano.

No período de 1971 a 1996, com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi organizado o ensino em 1º e 2º Graus e instituída a Habilitação Específica do Magistério de 1º Grau (HEM), a qual foi organizada em duas modalidades básicas: uma, com a duração de três anos, cuja carga horária era de 2.200 horas, tinha a incumbência de habilitar o professor primário para as quatro primeiras séries do Ensino de 1º Grau; e outra, com a duração de quatro anos (2.900 horas), para habilitar o professor para a 5ª e 6ª série do 1º Grau.

A referida Lei previa que a formação dos demais professores do 1º e 2º graus fosse em cursos de licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, tais como os supervisores, orientadores, administradores e inspetores.

Com a implantação da Habilitação Específica do Magistério de 1º Grau (HEM), a “formação dos professores primários foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a

tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, a formação docente ganhou destaque, e a lei destinou o título VI para essa questão. De acordo com a LDB, a formação dos profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Para Saviani (2009), a LDB não correspondeu às expectativas dos movimentos em prol da reformulação dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas, desencadeados na década de 1980, visto que deu abertura para a criação dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores como alternativas aos cursos de Pedagogia e Licenciaturas:

[...] a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração [...]. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006 (SAVIANI, 2009, p. 148).

De acordo com Saviani (2009), o contexto histórico da formação de professores no Brasil, desde a Lei de criação das Escolas de Primeiras Letras à atual LDB, configurou dois modelos de formação docente: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático.

Acerca de tais modelos de formação, tem-se que no primeiro deles a formação do professor se exaure na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina em que irá atuar no exercício da docência. No segundo, em oposição, considera-se que a formação do professor só se concretiza com o efetivo preparo pedagógico-didático, que se dá com a prática docente e a formação em serviço.

Posto isso, pode-se afirmar que o modelo pedagógico-didático reforça a concepção de que a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo e permanente.

Entretanto, Saviani (2009) enfatiza que a formação docente é traspassada por muitos dilemas, dentre eles a necessidade de se admitir que os dois modelos supracitados devam integrar o processo de formação de professores, porém o maior problema está em articulá-los adequadamente, uma vez que conteúdo e forma são aspectos indissociáveis da formação docente.

De acordo com Gatti (2013), as pesquisas realizadas no Brasil acerca da formação inicial de professores revelaram que as Instituições de Ensino Superior adotam o esquema 3 + 1, com currículos fragmentados e conteúdos excessivamente genéricos, sem articulação entre teoria e prática, estágios sem veracidade e avaliação precária, tanto interna quanto externa. Dessa forma, a autora defende alguns aspectos na formação de professores que corroboram com a ideia de Saviani a respeito da superação do dilema da articulação entre os modelos dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático evidenciados no contexto histórico da formação docente:

I. A formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares, como adendo destas áreas, mas precisa ser pensada e realizada a partir da função social própria à educação básica, à ESCOLA e aos processos de escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil; II. sua formação se volta para a ação pedagógica na educação escolar de crianças e adolescentes jovens em desenvolvimento e não de “homúnculos”; III. é necessário superar nossa tradição de modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciência dos séculos XVIII e XIX; IV. fazer a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de um mero ofício, deixando de lado ambiguidades quanto a seu papel como Profissional e Agente Social da mais alta importância; V. cultura geral aprofundada é parte necessária ao exercício de seu trabalho (GATTI, 2013, p. 59).

Na perspectiva da caracterização teórica da formação e profissionalização docente no contexto atual, de acordo com Freitas (2007), o formato das políticas de formação de professores no Brasil respondeu ao modelo de expansão do ensino superior adotadas na década de 1990, sob a influência das reformas do estado e das recomendações dos organismos internacionais para a formação de professores. Dessa forma, complementa Freitas:

A ação do Estado nas políticas de formação, em resposta aos desafios enfrentados pela juventude, vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos. Aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos pólos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), intensificando o reforço às IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas. Nestas, instituições de ensino e pesquisa, a Bolsa Docência/CAPES espera pelos estudantes que logram vencer seus processos seletivos, visando inseri-los nas áreas de educação básica com maior carência de “professores e em escolas públicas onde os

índices de desenvolvimento da educação básica (IDEBs) estão abaixo da média nacional, 3.8” [...] (FREITAS, 2007, p. 1206).

A autora ressalta que a falta de professores para a Educação Básica não é um problema conjuntural e nem emergencial, mas, sim, como um problema crônico e estrutural “[...] produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores” (FREITAS, 2007, p. 1207). E completa:

As alternativas – conjunturais – que vêm sendo apontadas para o enfrentamento deste grave problema [...] não equacionarão a escassez na direção de uma política de valorização da formação dos professores. Pelo contrário, aprofundarão o quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação (FREITAS, 2007, p. 1207).

A assertiva acima permite afirmar que a falta de professores com formação adequada para o desempenho de suas funções em sala de aula vem, ao longo de décadas, cada vez mais se tornando um problema crônico e estrutural, o que remete a uma reflexão crítica sobre as responsabilidades do estado pela efetivação das políticas públicas de qualidade voltadas para formação desses profissionais.

Considerando o problema que move a pesquisa de campo – que visa a identificar os entraves de acesso e de permanência do professor no PARFOR, no Amazonas – convém uma reflexão acerca da profissionalização docente no Brasil, tendo como pano de fundo o referido programa.

Conforme já abordado no primeiro capítulo, o PARFOR é um programa emergencial de formação de professores, criado pelo governo federal e executado em regime de colaboração técnica entre os estados, o Distrito Federal e os municípios. Seu objetivo é suprir a falta de professores com formação em cursos de licenciaturas, para o exercício do magistério na Educação Básica, em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Tal lei estabelece que a formação dos professores, exceto os da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ser obtida em Universidades e Institutos Superiores de Educação, de forma a contemplar às especificidades do exercício de suas atividades, aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tendo como fundamentos a associação entre teorias e práticas e a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (BRASIL, 1996).

Posto isso, é possível notar o papel que exerce o PARFOR sobre a legitimação da profissionalização docente do Brasil, visto que, sem formação, a atividade docente se desprofissionaliza e, conseqüentemente, precariza a qualidade da educação, porque essa profissão deve ser exercida por um corpo de trabalhadores, sobretudo, formado e especializado, conforme defende Nóvoa (1991). Dessa forma, a discussão é ampliada na seção seguinte, que aborda os desafios do PARFOR.

2.2 DESAFIOS DO PARFOR

A trajetória do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica tem se constituído de tensões a serem superadas. Tal afirmativa foi evidenciada nas obras de Souza (2014), Oliveira (2015), Scaff (2011), Menezes e Rizo (2013), que analisaram os desafios na implantação do PARFOR, as quais serviram de base para a análise e interpretação dos dados desta pesquisa sobre os entraves acerca do acesso e da permanência dos professores do Amazonas a obter a sua formação pelo programa.

Vale assinalar que muitos dos desafios do PARFOR não são alheios à problemática das adversidades dos alunos que ingressam nas universidades, frente aos entraves de acesso e permanência na Educação Superior. O acesso e a permanência nessa etapa da Educação reclamam por políticas públicas, sobretudo de equidade, a fim de que a democratização da Educação Superior seja uma realidade para o cidadão brasileiro menos privilegiado socialmente.

Segundo Oliveira e Silveira (2011), com base nas análises de Felicetti e Morosini (2009):

[...] questões como sexo, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, para a participação, ou para os resultados obtidos no Ensino Superior, [...] (FELICETTI e MOROSINI, 2009, p. 11 *apud* OLIVEIRA e SILVEIRA, 2011, p. 2).

Da mesma forma, os problemas aqui observados sobre a implementação do PARFOR não podem ser fatores irreversíveis perante à questão dos professores da Educação Básica sem formação adequada para a sua atuação profissional, conforme frisam Menezes e Rizo:

Sendo o PARFOR um programa que tem no regime de colaboração um de seus principais alicerces, reitera-se, por fim, a necessidade de as redes

elaborarem seu plano estratégico de formação, bem como viabilizarem a formação de seus professores possibilitando-lhes, na forma de contrapartida, meios para tal. Este é outro aspecto sobre o qual o PARFOR deve direcionar seus esforços, indo além da oferta e preenchimento de vagas. Ou seja, deve estabelecer estratégias que, além de possibilitar o ingresso de professores do ensino público em IPES, assegure sua permanência com qualidade (MENEZES e RIZO, 2013, p. 101).

Souza (2014) analisou o PARFOR, em âmbito nacional, com vistas a detectar a capacidade do programa em minimizar as desigualdades regionais e proporcionar aos professores da Educação Básica equidade de acesso à formação em serviço. Os achados de sua pesquisa revelaram a distorção entre a demanda de professores e a oferta real de vagas pelo PARFOR presencial e as dificuldades dos professores permanecerem nos cursos de formação. Segundo a autora, embasada em Lowi (1972 *apud* SOUZA, 2014), o PARFOR é enquadrado como uma política redistributiva, por focalizar grupos sociais específicos.

Essa assertiva se justifica tendo em vista que o PARFOR é uma política de formação docente instaurada no Brasil há cerca de sete anos, com o objetivo de oferecer cursos de licenciatura aos professores da Educação Básica que atuam na rede pública de ensino sem a formação superior adequada para o exercício da docência, conforme já abordado. A autora completa sua argumentação salientando que:

A natureza redistributiva do Parfor Presencial também pode ser observada em termos de sua sustentabilidade financeira, tendo em vista que a formação de professores é custeada por impostos arrecadados da parcela mais abastada da população. No orçamento federal, ele está inserido no Programa Brasil Escolarizado (para despesas com bolsas) e no Programa Qualidade na Escola (para despesas com custeio e capital). A fonte para a realização dessas despesas é a 112 – Recursos Vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, que se originam do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), formado, no caso da União, por 20% do recolhimento de impostos federais incidentes sobre o patrimônio e a renda, e sobre as dívidas deles decorrentes (SOUZA, 2014, p. 633).

Segundo Souza (2014), as discussões acerca do programa no I Encontro do PARFOR, realizado pela CAPES, em meados de setembro de 2011, entre as IES, os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, professores-cursistas do PARFOR, dentre outros, enfatizaram a existência de muitas questões sobre a qualidade dos cursos a serem resolvidas, uma vez que os projetos pedagógicos não foram adaptados à realidade da formação em serviço viabilizada pelo programa, o que tem se mostrado como limitações à equidade na permanência do professor da Educação Básica nos cursos proporcionados pelo programa. Entre as dificuldades apontadas pelas IES e pelos professores-cursistas quanto à

permanência, restringem-se a falta de apoio financeiro para pagamento de despesas com deslocamentos; acúmulo de atividades de formação com as atividades profissionais, sem redução da jornada de trabalho; e contrapartida financeira.

A análise de Souza sobre o programa aponta fragilidades na sua gestão, em virtude de sua desarticulação com as demais políticas de formação docente, o que implica a permanência do professor nos cursos atrelados ao PARFOR presencial, bem como no papel dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente que, por estarem sob a influência da CAPES, não têm a sua estrutura e forma de articulação resolvidas do ponto de vista da condução e execução do programa.

Considerando que as obras de Oliveira (2015), Scaff (2011), Menezes e Rizo (2013) sobre os desafios do PARFOR estão voltadas para determinados estados da federação brasileira, a seção 2.2 foi subdividida em três partes, a saber: Desafios do PARFOR no Amazonas (São Paulo de Olivença); Experiências semelhantes: desafios do PARFOR no Mato Grosso do Sul; Experiências semelhantes: desafios do PARFOR no Rio de Janeiro.

2.2.1 Desafios do PARFOR no Amazonas (São Paulo de Olivença)

Oliveira (2015), que analisou o processo de implementação e gerenciamento do PARFOR no município amazonense de São Paulo de Olivença, visando a identificar as principais contribuições e limitações do programa no estado do Amazonas, cujo objeto de estudo foi o curso de Pedagogia ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas, também constatou na pesquisa de campo uma série de desafios acerca do programa e também a relevância do mesmo, que contribuiu para minimizar a falta de professores que atuavam no município sem formação adequada para o exercício do magistério.

As constatações de Oliveira sobre a política de formação em São Paulo de Olivença foram obtidas por meio de entrevistas realizadas com a presidente do FEPAD/AM, com as coordenadoras gerais do PARFOR na UEA e o Secretário Municipal de Educação de São Paulo de Olivença, bem como por meio de questionário aplicado aos professores-cursistas do referido curso.

A relevância do programa é expressa na fala do secretário municipal de educação de São Paulo de Olivença, ao salientar que a importância do PARFOR é ímpar, uma vez que, em 2009, mais de 90% dos professores do referido município não tinham “qualificação”, e alguns sequer possuíam o Ensino Médio (OLIVEIRA, 2015, p. 74).

Sobre os desafios a serem superados na implementação do programa no Amazonas, especificamente em São Paulo de Olivença, a fala de uma das coordenadoras do PARFOR na UEA denunciou o problema da infraestrutura, o que comprometeu inclusive a qualidade dos cursos, uma vez que a IPES só dispõe de seis Centros de Ensino Superior e doze Núcleos de Ensino Superior em todo o estado, conforme já fora enfatizado; sendo assim, as aulas foram realizadas nas dependências físicas das escolas públicas. Além disso, a coordenação destacou ainda a falta de apoio institucional das secretarias de educação quanto a liberação dos professores, problema esse que ela exemplificou com o estágio profissional, onde alguns alunos, por falta de liberação, deixaram de executá-lo (OLIVEIRA, 2015, p. 85-86).

Igualmente, a fala da presidente do FEPAD/AM ressaltou alguns fatores que dificultaram a implementação do PARFOR no estado, dentre os quais a falta de compromisso do gestor público em manter o professor na docência e garantir a participação deste no período do curso. Tanto a presidente do Fórum quanto a coordenação do programa na UEA reconheceram a questão das parcerias e a institucionalização do programa por parte dos partícipes (estado, municípios e IPES) como um dos principais entraves para o seu desenvolvimento no Amazonas. A fala de uma das coordenadoras da UEA revelou que a falta de apoio ao cursista por parte das secretarias de educação foi a principal causa de desistência, o que, na sua percepção, caracterizou a necessidade das parcerias. Segundo ela:

[...] o que nos chega aqui é que este abandono se dá em sua maioria pela dificuldade que o nosso aluno amazônida tem de sair das suas comunidades que ficam muito distante do município sede onde é oferecido o curso. Neste período de tempo sem um devido apoio da Secretaria de Educação, bem como as dificuldades que eles passam pela questão de não serem concursados, sendo mantidos a partir de contratos e que saem de folha de pagamento, geralmente nos meses de janeiro e fevereiro. Ao sair de suas comunidades para o município sede, deixam suas famílias na comunidade, o que implica também em custos para ele. Essa vem ser a principal causa do abandono (OLIVEIRA, 2015, p. 89).

Ainda sobre os desafios do PARFOR no Amazonas, o secretário de educação de São Paulo de Olivença ressaltou a falta de comunicação e o acesso à internet nas comunidades rurais. Oliveira sintetiza os principais desafios acerca da implementação da política educacional, conforme depreendeu da fala de uma das coordenadoras da UEA. Segundo o pesquisador:

Temos aqui uma síntese dos problemas enfrentados na implementação do Parfor na concepção da Coordenadora 1. A coordenadora, ainda, cita problemas nas parcerias com os municípios, falta de uma adequação dos cursos com relação à realidade do interior do Estado do Amazonas e a questão da infraestrutura dos polos onde funcionam os cursos. A

Coordenadora aponta ainda a política de formação como a principal dificuldade na implementação do Programa. Provavelmente, todos esses gargalos apresentados pela Coordenadora em relação ao Plano, devem acontecer em todo o país, mas, devido às peculiaridades do Amazonas, devem ser mais impactantes (OLIVEIRA, 2015, p. 93).

Dentre os desafios sintetizados pelo autor, merece destaque o descumprimento do Acordo de Cooperação Técnica para a execução do PARFOR, o que implica nos problemas observados pela coordenadora 1 da UEA, tais como a falta de adequação dos polos com infraestrutura satisfatória para o funcionamento dos cursos.

Sobre os desafios do programa em pauta no Amazonas, e investigados por Oliveira, convém destacar a fala de uma das coordenadoras do PARFOR na UEA, que mencionou:

Os desafios são muitos, pois temos um Estado grande com suas especificidades para o deslocamento de professores-formadores e professores-alunos; temos uma demanda grande pela primeira licenciatura ainda! Penso que este seja um dos maiores desafios, pois o Plano por ser emergencial, tem prazo, e gostaríamos de poder contemplar todos os professores-alunos que ainda não possuem a formação acadêmica durante esse tempo de vigência do Plano Nacional. Bem como, alcançar todos os objetivos para a melhoria da educação no nosso Estado no que diz respeito à qualificação docente (OLIVEIRA, 2015, p. 94).

Na pesquisa de Oliveira, a fala da Presidente do Fórum, sobre os desafios na implementação do referido programa, apontou três aspectos, a saber: institucionalização do PARFOR; a valorização da política de formação docente em serviço e articulação entre teoria e prática; o currículo, que deveria estar voltado para a sala de aula do professor.

No entanto, para o secretário municipal de educação e para os professores-formadores, a questão a ser superada no PARFOR está relacionada à infraestrutura do polo.

As análises de Oliveira (2015) sobre a política de formação de professores da Educação Básica registraram a percepção dos professores-cursistas acerca dos principais entraves do programa para a formação inicial docente no município de São Paulo de Olivença:

Por fim, o conjunto das respostas apontaram que a maior dificuldade encontrada pelos alunos-professores está relacionada à questão da infraestrutura do polo, situação apontada por todos os alunos. Em seguida, vem a questão das dificuldades financeiras para se manter no curso, apontada por 73%. A falta e o atraso do material de apoio (apostilas) por parte da Coordenação do Parfor, apontada por 59% dos cursistas. A presença mais efetiva da Coordenação Geral do Parfor e da Coordenação do Curso de Pedagogia no Município com um percentual de 25% dos cursistas. Falta de apoio por parte da Secretaria de Educação, apontada por 16% e, por último, apontada por 13% dos cursistas, frequentar o curso fora do local de moradia

e trabalho dos professores-alunos que moram em comunidades distantes do polo (OLIVEIRA, 2015, p. 99).

Percebe-se, portanto, que a pesquisa de Oliveira se reveste de importância para os sistemas de educação desse estado, visto que revela entraves de acesso e permanência para a formação dos professores da Educação Básica, o que clama por atenção dos gestores públicos de educação.

Na próxima subseção, análoga à experiência de Oliveira (2015), será abordada a experiência dos desafios do PARFOR no Mato Grosso do Sul.

2.2.2 Experiências semelhantes: desafios do PARFOR no Mato Grosso do Sul

Assim como Souza (2014) e Oliveira (2015), Scaff (2011) também analisou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, tendo como foco a implantação e a implementação do programa no estado de Mato Grosso do Sul, que, em 2009, quando da sua criação no estado, apresentava 25.424 professores na Educação Básica, dos quais cerca de 5 mil não tinham formação em cursos de licenciatura. Além disso:

[...] embora o Mato Grosso do Sul registre mais de 80% dos professores formados em cursos de licenciatura, 20% desse total possui formação em área diferente daquela em que atua, o que explicita a necessidade de formação em segunda licenciatura (SCAFF, 2011, p. 472).

De acordo com a pesquisa de Scaff (2011), nesse estado houve inúmeros contratempos com a implementação do programa. Inicialmente, a oferta de alguns cursos previstos para o período de 2009 a 2011, como Química e Física, foi inviável, em virtude da falta de laboratórios para atender tais cursos em unidades acadêmicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que não possuíam esses cursos e, por isso, não contavam com a infraestrutura necessária para sua oferta. Os recursos destinados ao programa pela CAPES não cobriam despesas dessa natureza.

Outro problema de infraestrutura na implantação do PARFOR no estado diz respeito aos Polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo Scaff (2011), os cursos na modalidade a distância, a serem realizados nos polos da UAB, na grande maioria não foram efetivados, por falta de infraestrutura necessárias aos cinco polos UAB que foram criados no estado em 2008. Esses polos foram criados na reunião de implantação do PARFOR, com o

Secretário de Educação a Distância no estado de Mato Grosso do Sul, cuja competência de organização e manutenção estava a cargo da Secretaria Estadual de Educação.

Além desses entraves ao PARFOR no estado supracitado, foram registrados outros empecilhos para o êxito do programa, tais como: alguns cursos registravam procura inferior às vagas disponibilizadas; ínfima quantidade de pré-inscrição validadas pelas Secretarias de Educação; baixos índices de matrículas dos cursos ofertados; omissão do estado em assumir o papel de coordenador das políticas públicas de formação docente. Além disso, as secretarias municipais de educação, com raras exceções, alegavam desconhecimento sobre o PARFOR (SCAFF, 2011).

Sobre os problemas evidenciados no âmbito das secretarias municipais de educação, Scaff concluiu:

É impossível, contudo, que alguma secretaria municipal desconheça completamente tal plano, uma vez que os representantes da UNDIME participam ativamente do Fórum-MS e repassam todas as informações às secretarias. O que parece prevalecer, nesse caso, é a mais completa omissão do município em relação ao Plano, evitando assim seu comprometimento com a viabilização de condições para que seus professores frequentem os cursos. Tal postura pode ser decorrente da falta de identificação, pelo município, do seu papel enquanto ente federativo [...] (SCAFF, 2011, p. 477).

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Scaff (2011) apontaram a necessidade do cumprimento do papel do estado como coordenador desse processo, com a participação dos municípios, visto que não foi identificado um efetivo compromisso desses partícipes com os cursos ofertados pelo programa, bem como dos professores, o que denota omissão dos mesmos com este.

Reportando ao caso do PARFOR no Amazonas, descrito no capítulo 1, observa-se, *a priori*, que o estado de Mato Grosso do Sul e o Amazonas compartilham, em parte, de entraves de acesso e permanência para a formação docente pela política nacional de formação de professores, o que vem reafirmar que a formação desses profissionais no Brasil é um problema de dimensões sociais, que exige o engajamento de todos os partícipes, não só no papel, mas que se traduzam em ações concretas.

Tal assertiva será ratificada na subseção seguinte, que abordará os desafios do PARFOR no Rio de Janeiro. Apesar de o estado estar localizado na região mais desenvolvida do país, também compartilha de desafios comuns aos estados de Mato Grosso do Sul e do interior do Amazonas, mais especificamente, do município de São Paulo de Olivença.

2.2.3. Experiências semelhantes: desafios do PARFOR no Rio de Janeiro

De acordo com Menezes e Rizo (2013), os estudos realizados sobre o PARFOR no Rio de Janeiro demonstraram que as políticas públicas necessitam de unidade e continuidade, e que um dos seus maiores desafios é a elaboração do plano estratégico de formação de professores para o estado, pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente.

Ressalta-se que os dados relativos à falta de formação de professores muito se assemelham aos demais estados, pois “[...] o Rio de Janeiro contabilizava, em 2009, 143.029 professores na Educação Básica, destes 48.445 (33,9%) não apresentavam nível superior. Entre os graduados (94.584), 5.111 (5,4%) não advinham de cursos de licenciatura” (MENEZES e RIZO, 2013, p. 90).

Ao contrário do Amazonas e Mato Grosso do Sul, que, em 2008, antes da criação do PARFOR e da constituição dos seus Fóruns Estaduais Permanentes, elaboraram o planejamento estratégico com a demanda de formação inicial de professores da Educação Básica a ser assistida pela política pública de formação docente, que foi criada em 2009, o estado do Rio de Janeiro o fez só em 2010. Sobre isso, Menezes e Rizo afirmaram que isso:

Contribui para que as IPES disponibilizem suas ofertas de formação a partir de suas características próprias e não em função de um projeto voltado para as necessidades levantadas no âmbito do Estado. O estudo das atas do Fórum permite deduzir que os motivos associados a esta demora se devem, entre outros, às mudanças ocorridas na Secretaria de Estado de Educação (Seeduc), à dificuldade de os municípios encaminharem suas informações e à falta de uma maior regularidade nas reuniões do Fórum, cuja presidência está localizada naquela secretaria (MENEZES e RIZO, 2013, p. 92).

As análises de Menezes e Rizo apontaram alguns problemas relacionados ao acesso e à permanência do PARFOR no Rio de Janeiro, tais como: o não preenchimento das vagas disponibilizadas pela IPES, bem como a evasão entre aqueles que se matricularam, o que levou as IPES a reduzirem a oferta a partir da oferta 2010/2; a não validação das pré-inscrições tanto pela Secretaria Estadual de Educação como por outras Secretarias Municipais de Educação; a falta de apoio institucional aos professores, no tocante à redução de carga horária e à ajuda financeira, fatores esses que provocavam desistência; e a falta de divulgação e informações claras aos professores, às Secretarias de Educação e às IPES.

Em parte, a pesquisa de Menezes e Rizo também guarda relação com o panorama do PARFOR no Amazonas. Ambos os estados apresentam números elevados de professores da Educação Básica que atuam na rede pública de ensino sem curso superior, acima de 30%.

Dentre os desafios do PARFOR do Rio de Janeiro e os possíveis entraves de acesso e permanência aos professores do Amazonas, apresentados no capítulo 1, chamaram atenção os fatores que segundo Menezes e Rizo (2013) foram os que provocaram a desistência do professor do Rio de Janeiro no PARFOR: a falta de apoio institucional e de ajuda financeira aos professores vinculados ao programa.

Acredita-se que a falta de apoio institucional aos professores da rede estadual, por parte da SEDUC/AM, no que diz respeito a despesas com passagem, alimentação, transporte, moradia e a falta de ajuda de custos, representa um grande entrave de permanência desses atores no PARFOR, visto que, segundo o Manual Operativo do PARFOR presencial (BRASIL, 2013), cabe às secretarias de educação prestar apoio financeiro aos professores, a fim de viabilizar a participação daqueles vinculados a sua rede de ensino nos cursos de formação proporcionados pelo programa. A falta de apoio institucional se traduz no descumprimento das atribuições dos partícipes.

Entretanto, essas constatações acerca dos desafios do PARFOR, em âmbito nacional, servem de base para as análises da pesquisa de campo realizada junto aos professores e coordenadores de polos do PARFOR no Amazonas, cujo procedimento metodológico será tratado na próxima seção.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Considerando seu principal objetivo – que é o de analisar os entraves ao acesso e à permanência dos professores no processo educativo dos cursos validados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – a presente dissertação apresenta um estudo de caso de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Gerhardt e Silveira (2009),

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001. p. 14 *apud* GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32).

Para Silva, Miki e Barbosa (2006), a pesquisa qualitativa tem por objetivo provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência, pelos próprios pesquisadores, dos seus problemas, buscando entender suas causas, a fim de elaborar meios e estratégias para resolvê-los.

Como procedimento de coleta de dados, lançou-se mão das entrevistas, por permitirem obter informações para analisar os entraves pertinentes ao acesso e à permanência do professor no PARFOR.

Convém frisar que a escrita do capítulo 1, realizada no segundo semestre de 2015, foi orientada pela pesquisa documental, tendo como fontes as atas do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas e os documentos oficiais acerca do programa, tais como:

- Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu o PARFOR;
- Manual Operacional do PARFOR presencial;
- Regimento do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas;
- Ofício circular nº 118/08 de 07/2008, do MEC, que orienta às Secretarias de Educação a elaborarem seus planejamentos estratégicos com a demanda de professores da rede pública de ensino da Educação Básica para formação inicial a ser contemplada pelo PARFOR;
- Portaria nº 2.221, da SEDUC/AM, de 25 de agosto de 2008, que instituiu a comissão para a construção do planejamento estratégico;
- Ofício circular nº 013/SEDUC/AM, de 18 de agosto de 2008, que dá orientações às Secretarias Municipais de Educação do Amazonas sobre a elaboração do planejamento estratégico para formação de professores pelo PARFOR;
- Memorando circular nº 16/CEPAN/SEDUC/AM, que orienta às Coordenadorias Distritais de Educação (capital), Coordenadorias Regionais (interior) e Secretarias Municipais de Educação sobre o preenchimento da planilha para elaboração do planejamento estratégico;
- Relatório de Gestão – PARFOR, elaborado pela CAPES, sobre a implantação do programa;
- Relatório da presidente da comissão do Planejamento Estratégico sobre a sua elaboração;
- Banco de dados da Plataforma Freire sobre os cursos de licenciaturas ofertados de 2009 a 2015 pela UFAM, UEA e IFAM;
- Planilhas eletrônicas relativas ao Censo Escolar e aos professores que tiveram acesso ao programa no estado;

- Relatório Quinquenal 2005/2010 sobre as ações desenvolvidas e projeções de ações para o quadriênio 2011/2014 pelo CEPAN;
- Dados do Observatório do PNE.

Segundo Gil (2014) a pesquisa documental:

assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2014, p. 51).

Justifica-se a utilização das entrevistas pela necessidade de coletar dados junto aos sujeitos protagonistas, de forma aprofundada, a fim de proceder análises com vistas a responder o problema central desta dissertação. Nessa investigação, a percepção dos professores acerca dos fatores que dificultaram o acesso e a permanência dos mesmos no PARFOR foi fundamental, em virtude do objetivo proposto. Daí mais uma razão pela opção da entrevista como instrumento de coleta de dados, por ser “[...] uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2014, p. 109).

As entrevistas foram organizadas por temas ligados aos eixos de análise definidos para análise do caso de gestão. Os eixos que serviram de categorias centrais para análise dos dados obtidos na pesquisa de campo foram dois, a saber: acesso e permanência no PARFOR.

Cada eixo de análise foi orientado por uma questão central, tanto nas entrevistas com os professores quanto com as coordenadoras de polo, e por quatro a seis questões auxiliares, específicas para o sujeito da pesquisa, conforme Apêndices A e B.

Para os professores, a questão central do eixo de acesso ao PARFOR foi: “O que você acha do processo de acesso do professor da Educação Básica no PARFOR?” Já o eixo permanência teve como questão central a seguinte pergunta: “Que fatores foram determinantes para que você chegasse ao final do curso? O que atrapalhou?”

Para as coordenadoras de polos, a questão central do eixo de acesso ao PARFOR foi: “Quais as suas impressões acerca do processo de acesso do professor da Educação Básica no PARFOR?” E a questão principal sobre a permanência do professor no PARFOR foi: “Quais as suas impressões acerca do cumprimento dos partícipes, no sentido de garantir a formação dos professores em cursos de licenciaturas, por meio do PARFOR?”

Conforme já mencionado, a falta de professores com formação superior é uma questão ampla, que persiste em todo o estado, tanto na rede estadual quanto na rede municipal, e, por isso, houve a necessidade de delimitar melhor o universo desta pesquisa.

Como o Amazonas é um estado em que há dificuldade de acesso entre as cidades, por isso, para tornar viável a pesquisa de campo e o acesso aos sujeitos, o recorte da pesquisa foi restrito aos professores da rede estadual que hoje residem em Manaus, os quais foram matriculados no PARFOR, pela UFAM, no período de 2009 a 2014, nos municípios de Manaus, Manacapuru e Iranduba, que desistiram ou que concluíram os cursos nos quais foram matriculados.

Entrevistar professores no interior seria inviável no tempo de realização do mestrado. Somados a esses aspectos, tem-se a destacar os obstáculos de contato com os professores que tiveram acesso ao programa, haja vista que o mesmo contemplou grande maioria de professores de contrato temporário de trabalho, daí também a inviabilidade da aplicação de questionários.

A escolha pelo recorte que envolve a UFAM foi atribuída pelos dados concernentes ao acesso e à permanência dos professores da Educação Básica no PARFOR disponibilizados pela referida instituição, em tempo hábil, o que favoreceu a realização da pesquisa de campo, com vistas a elucidar o problema de investigação.

Posto isso, foram realizadas entrevistas com dez professores da rede estadual do Amazonas que participaram ou se inscreveram para o PARFOR e com duas coordenadoras de polos do programa, no âmbito da UFAM, visando à discussão das questões relativas aos entraves pertinentes ao acesso e à permanência dos professores do Amazonas no PARFOR.

Os professores participantes das entrevistas eram cinco concluintes e cinco desistentes. Entre os concluintes, foram três em Manaus, um em Manacapuru e um em Iranduba. Já os desistentes, foram: quatro em Manaus e um em Iranduba.

Ressalta-se que essa amostra contemplou sete professores que moram e fizeram PARFOR em Manaus e três professores que tiveram acesso ao programa em municípios distintos do seu domicílio. Dentre os professores que fizeram PARFOR fora de Manaus, tem-se um de Manacapuru, que residia em Caapiranga, e dois de Iranduba, que já habitavam na capital do estado.

Além desses sujeitos de pesquisa, foram entrevistadas as coordenadoras de polos dos municípios de Iranduba e Manacapuru, a fim de cruzar as respostas desses com as dos professores. Portanto, no total, foram aplicadas doze entrevistas para levantar os dados

necessários para a análise da proposição e consecução dos objetivos traçados para esta pesquisa.

Por meio do Sistema de Integração de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), foram identificados lotação e contatos telefônicos dos professores entrevistados, os quais se encontravam em estabelecimentos de ensinos distintos, localizados nas mais diversas zonas periféricas da cidade de Manaus. De posse dessas informações, no período de 01 a 09 de setembro de 2016, estabeleceu-se comunicação com os gestores escolares para a realização das entrevistas nas escolas em que os professores trabalhavam, o que foi aceito sem restrição por parte da gestão escolar. Na ocasião, eram abordados o objetivo e o procedimento metodológico da pesquisa.

Posteriormente, estabeleceu-se comunicação direta com os professores, e oportunamente foram agendadas as entrevistas, as quais foram realizadas no período de 13 a 19 de setembro de 2016. Acrescenta-se ainda, que foram enviados *e-mails* para os gestores e professores oficializando as entrevistas e encaminhando o cronograma de realização das mesmas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Inicialmente o cronograma de entrevistas com os professores previa que fossem realizadas duas entrevistas por dia, de forma a ouvir os dez professores, no período de 12 a 16 de setembro. Porém, em decorrência de alguns imprevistos, como dedetização de escola, agenda de cursos de formação continuada desenvolvida pela SEDUC/AM aos professores das áreas de História e Arte, doença e viagem de dois membros a serem entrevistados, o cronograma de entrevistas foi ajustado dentro do período previsto, implicando no acúmulo de até três entrevistas ao dia.

Percebeu-se que nenhum dos professores apresentou resistência em participar da entrevista e gravá-la, até mesmo os desistentes – embora alguns destes tenham manifestado certa preocupação com esta questão, por ser algo que pudesse prejudicá-los. Para tranquilizá-los e dirimir dúvidas dessa natureza, foram enfatizados os fins da pesquisa e o sigilo da identidade, constantes no TCLE. Assim, as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas para apresentação e discussão dos dados. Em média, cada entrevista com os professores durou cerca de 26 minutos.

Visando a preservar a identidade dos professores, estes foram denominados como PC 1, PC 2, PC 3, PC 4 e PC 5, correspondentes aos Professores Concluintes em Manaus, Manacapuru e Iranduba e PD 1, PD 2, PD 3, PD 4 e PD 5, equivalentes aos Professores Desistentes em Manaus e Iranduba, de distintos cursos, conforme detalhados no quadro 7.

Quadro 7 - Identificação dos professores entrevistados

Professores entrevistados	Curso matriculado	Identificação no texto
Professor Concluinte - Manaus	2ª Licenciatura em Química	PC 1
Professor Concluinte - Manaus	2ª Licenciatura em História	PC 2
Professor Concluinte - Manaus	2ª Licenciatura Língua e Literatura Inglesa.	PC 3
Professor Concluinte - Manacapuru	2ª Licenciatura em Matemática	PC 4
Professor Concluinte - Iranduba	1ª Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa	PC 5
Professor Desistente - Manaus	2ª Licenciatura em Artes Visuais	PD 1
Professor Desistente - Manaus	1ª Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa	PD 2
Professor Desistente - Manaus	1ª Licenciatura em Pedagogia	PD 3
Professor Desistente - Manaus	1ª Licenciatura em Pedagogia	PD 4
Professor Desistente - Iranduba	1ª Licenciatura em História	PD 5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da UFAM (2015).

No que tange às entrevistas realizadas com as coordenadoras de polos do PARFOR, no âmbito da UFAM, dos municípios de Iranduba e Manacapuru, foram realizadas duas entrevistas nos dias 19 e 22 de setembro de 2016, nos respectivos municípios e nos próprios locais de trabalho de cada coordenadora, com a duração em média de 35 minutos. Assim como ocorreu com os professores, as entrevistas foram gravadas e transcritas.

O primeiro contato estabelecido com as coordenadoras de polos foi por meio de telefone, tentativa que foi eficaz apenas com uma das coordenadoras. Já com a outra coordenadora a tentativa de comunicação se estendeu por mais tempo, visto que o endereço telefônico estava desatualizado e os *e-mails* enviados ficaram sem respostas; por isso, foi necessário recorrer a outras fontes que pudessem favorecer o diálogo inicial com a mesma, fato esse que foi exitoso a partir da conversa telefônica com o secretário de educação do município, por se tratar de uma servidora da secretaria.

Assim, esses sujeitos que complementam os sujeitos da pesquisa são identificados como CP 1 e CP 2 correspondentes às Coordenadoras de Polos de Iranduba e Manacapuru, respectivamente.

Na próxima seção, denominada “Apresentação e análise dos resultados” serão, portanto, discutidos os dados obtidos a partir da realização das entrevistas com os professores

e as coordenadoras de polos. A seção está organizada em duas partes que correspondem aos eixos de análises: acesso ao PARFOR e permanência no PARFOR.

2.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção contempla a análise dos resultados das entrevistas realizadas com um grupo de dez professores da rede estadual inseridos no PARFOR da UFAM, nos municípios de Manaus, Iranduba e Manacapuru, e com duas coordenadoras de polos.

A fim de melhor apresentar e discutir os resultados da pesquisa de campo, a presente seção foi organizada em duas partes, sendo a primeira parte alusiva ao acesso do professor ao PARFOR, compreendendo aspectos de divulgação do programa até a efetivação da matrícula nos cursos de licenciaturas no âmbito do PARFOR, na UFAM. A segunda parte trata da permanência do professor no PARFOR, onde são discutidos os fatores determinantes para que este profissional da educação chegasse ao final do curso, bem como aqueles que se configuraram como impedimentos para a concretização da formação.

Antes, faz-se necessário que seja apresentado o perfil dos sujeitos da pesquisa, com vistas a oferecer um contexto para melhor compreensão da percepção desses sujeitos acerca dos entraves de acesso e permanência dos professores no PARFOR. A caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa foi desenvolvida com base nas questões introdutórias das entrevistas que abordavam a formação e trajetória profissional, conforme foi sintetizada no Apêndice C.

Os professores que concederam entrevista pertencem à rede estadual de ensino, estão lotados em diferentes escolas da cidade de Manaus, pertencentes a pelo menos quatro Coordenadorias Distritais de Educação (CDE), das sete existentes na estrutura da SEDUC/AM, sendo dois da CDE 4; quatro da CDE 5; um da CDE 6 e três da CDE 7. Ressalta-se que cinco professores, sendo dois concluintes (PC 3, PC 4) e três desistentes (PD 1, PD 2 e PD 5), também exercem a docência na rede municipal de Manaus; dentre estes, um (PD 5) ainda tem vínculo com a rede municipal de Iranduba.

Já as coordenadoras de polos de Iranduba e Manacapuru são professoras municipais, que iniciaram sua trajetória profissional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Depois passaram a técnicas das Secretarias Municipais de Educação e hoje se encontram no exercício de cargos de gestão.

Os professores entrevistados, exceto PC 5, são formados em cursos de licenciatura, cuja instituição formadora foi a UFAM, na grande maioria. A formação inicial em nível de

licenciatura que pelo menos cinco professores (PC 1, PC 4, PD 1, PD 2 e PD 4) obtiveram se deu mediante políticas públicas de formação docente implantadas no estado, as quais foram motivadas pela LDB de 1996, tais como o PROFORMAR (UEA) e o PEFD (UFAM), já abordadas na seção 1.2. Além de formação em cursos de licenciaturas, cinco professores (PC 2, PC 4, PD 1, PD 4 e PD 5) possuem ainda formação em curso de pós-graduação em nível *lato sensu*.

Acerca da primeira formação dos entrevistados, existe o seguinte panorama: seis graduados em Pedagogia; dois em Geografia; dois em Normal Superior; um em Língua e Literatura Portuguesa e um em Psicologia. Entre os professores formados em Pedagogia, um ainda tem formação em Normal Superior e bacharelado em Filosofia.

Entretanto, percebeu-se que apenas dois professores (PD 3 e PD 5) iniciaram sua trajetória profissional com formação em cursos de licenciaturas. Desses professores, um já atuava também com componente curricular para o qual não tinha formação, conforme relatou PD 5, que sendo formado em Geografia, também ministrava aulas de História, ao longo dos anos, como complemento de carga; daí o seu interesse pelo PARFOR, o que não correspondeu as suas expectativas – fato esse que o levou a desistência.

Por outro lado, quatro professores (PC 5, PD 1, PD 2 e PD 4) e as coordenadoras de polos ingressaram na atividade docente com apenas a formação em nível médio, mediante o curso de Magistério.

Dentre os professores que ingressaram na profissão docente sem formação em licenciatura, quatro sequer possuíam o curso de Magistério. Neste perfil, tem-se um (PC 1) como bacharel, um (PC 4) com apenas o Ensino Médio e dois (PC 2 e PC 3) que iniciaram sua vida profissional enquanto acadêmicos, na segunda metade da década de 1990, período em que entrava em vigor no país uma nova LDB, preconizando a formação em cursos de licenciatura para os professores da Educação Básica, como formação mínima.

Indubitavelmente, as razões para a admissão de professores sem formação estão relacionadas aos problemas do estado com a falta de professores formados para profissão docente no Amazonas, conforme é possível inferir nos fragmentos da fala da PC 4. A referida professora, ao longo de sua carreira profissional, atuou sem formação para o magistério, inicialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e posteriormente com Matemática no 6º ano do Ensino Fundamental, na zona rural de Caapiranga/AM (ver figura 1). O PARFOR foi o programa que possibilitou a sua profissionalização para essa etapa da Educação Básica, visto que a formação do curso Normal Superior é específica para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil.

[...] bem eu fui professora leiga era formada no segundo grau acadêmico na época... Não era magistério... e aí o que acontece... devido eu ter o acadêmico, mesmo não podendo assumir a sala de aula, a gente assumia pela necessidade, não havia professores formados no município [...] Caapiranga, trabalhava na zona rural (Entrevista concedida pela PC 4, 2016).

Portanto, de acordo com as entrevistas dos professores, constata-se que a trajetória profissional destes, principalmente os concluintes, foi marcada pela falta de formação adequada para a atividade docente. Do total de professores entrevistados, oito se encaixam nesse perfil, conforme estão dispostos no quadro 8. Os dados corroboram para reiterar a escassez de professores para atender a todos os componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Quadro 8 - Trajetória Profissional dos Professores com atuação fora da área de formação

Sujeito	Matrícula	Atuação sem Formação
PC 1	2ª Licenciatura em Química	Professora de Sociologia, Química, Biologia.
PC 2	2ª Licenciatura em História	Professor de Sociologia, Filosofia e História.
PC 3	2ª Licenciatura Língua e Literatura Inglesa	Professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa
PC 4	2ª Licenciatura em Matemática	Professora de anos iniciais e Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.
PC 5	1ª Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa	Professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental
PD 1	2ª Licenciatura em Artes Visuais	Professora de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental.
PD 4	1ª Licenciatura em Pedagogia	Professora de Arte, Ciências Naturais e História nos anos finais do Ensino Fundamental.
PD 5	1ª Licenciatura em História	Professor de História nos anos finais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas concedidas pelos professores.

Esses professores que atuavam no exercício da docência sem formação para a área não portavam um importante documento que representa o suporte legal para o exercício da docência: o diploma. Daí uma grande relevância do programa, não no sentido restringi-lo a esse fim, mas no sentido de formar o professor da Educação Básica que atua sem formação na rede pública de ensino, conforme é possível perceber nos fragmentos da fala do PC 3, sobre a sua opinião a respeito do PARFOR:

[...] olha eu gostei da formação da segunda licenciatura na Universidade do Amazonas. Foi apenas dois anos né... e foi justamente as disciplinas do curso, então foram Língua Inglesa mesmo... Eu gostei né, houve colegas que tiveram dificuldade, mas como eu falei, eu fui já sabendo falar inglês, mesmo porque eu já havia feito na minha adolescência até já a fase adulta um curso completo em escola de idioma, então no caso o PARFOR veio resolver o problema da questão do diploma (Entrevista concedida pelo PC 3, 2016).

Os professores apresentam vasto tempo de serviço no magistério. A experiência profissional dos mesmos varia entre nove a 32 anos. Metade dos professores está acima de vinte anos de serviço, um professor (PD 3) está abaixo de dez anos e quatro professores (PC 2, PC 3, PC 4 e PD 2) estão entre dezesseis a vinte anos de serviço.

Percebe-se que, aparentemente, a metade dos professores está prestes a se aposentar, o que denota que eles estão tendo acesso à política para enfrentamento da escassez de professores tardiamente. Dessa forma, o problema que o estado atravessa ao longo de sua história concernente à falta de professores com formação adequada será apenas protelado e não minimizado.

Assim como os professores, as coordenadoras de polos também contam com largo tempo de serviço, variando entre dezesseis a 22 anos de serviço dedicados exclusivamente à rede municipal de ensino de Iranduba e Manacapuru, respectivamente. Ambas tiveram somente dois anos de experiência na coordenação de polos, sendo que CP 2 oficialmente assumiu essa função de fato e de direito por apenas cinco meses, visto que o restante do tempo a mesma frisou que exercia um “trabalho voluntário” frente ao PARFOR.

No entanto, no PARFOR não existia voluntariedade, visto que o programa foi regido pelo regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, devendo a cada um competências e responsabilidades, conforme Anexo.

Sem dúvida, essa questão é mais ampla e não está atrelada somente ao regime em que foi celebrado o programa. Ela reflete a falta de institucionalização do mesmo, no estado, no âmbito das IPES e das secretarias de educação, o qual foi tratado como sendo apenas um programa emergencial do governo federal. Assim, a concepção que muitos profissionais construíram acerca das competências e responsabilidades dos partícipes, era que estas eram restritas, somente, àqueles remunerados por bolsa.

De acordo com Oliveira (2015), a falta de institucionalização do programa foi um dos problemas evidenciado na implantação do PARFOR em São Paulo de Olivença.

[...] Assim como apontado pela Coordenadora 1 e 2, a Presidente do Fórum reconhece como uma das principais dificuldades no desenvolvimento do

Parfor no Estado do Amazonas a questão das parcerias e a institucionalização do Programa, tanto por parte das redes quanto das próprias IES (OLIVEIRA, 2015, p. 88).

Portanto, o perfil dos sujeitos da pesquisa comporta as seguintes características: professores da Educação Básica que exercem suas funções na rede pública de ensino, durante um vasto período, variando de nove a 32 anos de serviço, com formação em cursos de licenciaturas, com exceção de um, mas que, no geral, tem a sua trajetória profissional marcada pela falta de formação adequada para a carreira profissional, conforme sintetizado no Apêndice C.

A partir dessas ponderações acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa, avança-se para apresentação e análises dos resultados, conforme já fora anunciado no início da seção.

2.4.1 Acesso do professor ao PARFOR

A questão geral aqui descrita, e que norteou o diálogo durante as entrevistas entre a pesquisadora, os professores e as coordenadoras de polos, visava a conhecer as experiências dos sujeitos sobre o processo de acesso do professor da Educação Básica no PARFOR, no tocante à informação e divulgação do programa, ao cadastro e à pré-inscrição na Plataforma Freire, à efetivação da matrícula na universidade, ou seja, mostrar como foi o caminho percorrido pelo professor para chegar até à universidade, pelo programa. Ressalta-se que a questão geral foi aprofundada com o roteiro de questões semiestruturadas, conforme Apêndices A e B.

De acordo com os professores entrevistados, observou-se que os mesmos tiveram acesso à informação acerca da existência do PARFOR pela internet, televisão, rádio, amigos ou pela SEDUC/AM, sendo esta a principal fonte de informação e divulgação do programa. Porém, apenas seis professores conheceram o PARFOR mediante as divulgações realizadas pela SEDUC/AM, sendo dois concluintes (PC 1 e PC 5) e os desistentes, com exceção do PD 5, que encontrou na Secretaria Municipal de Educação de Iranduba divulgação sobre o mesmo, enfatizando nunca ter ouvido nada a respeito, no âmbito da SEDUC/AM.

Fica evidente que, apesar da SEDUC/AM ter sido o maior veículo de divulgação do programa entre os professores entrevistados, a difusão realizada por intermédio do CEPAN não foi suficiente, porque não chegou a todas as escolas ou, se chegou, não foi acessível a todos os professores.

Chega-se a tal constatação na medida em que PD 5 e mais três professores concluintes tiveram conhecimento sobre o programa pela internet e televisão, independente da divulgação da SEDUC/AM ou das Secretarias Municipais de Manaus e Caapiranga, onde dois deles também desempenhavam a atividade docente.

É possível depreender da fala da PD 1, ao relatar suas sugestões de melhoria de acesso do professor ao PARFOR – que passam pela divulgação – alguns indícios das dificuldades em se levar informações a todos os professores em atuação.

[...] eu acho que eu tive esse acesso, melhor acesso, e consegui divulgar para os outros... porque como estava falando... eu estava fora de sala de aula. Então, eu sabia das coisas que aconteciam né... mas muitas vezes os colegas que estão em sala de aula, às vezes, eles ficam sem saber de certas coisas... mas assim eu acho que pra melhoria acho que a questão da divulgação teria que melhorar, não só o *site*, mas de alguma outra forma não sei te dizer qual... através da coordenadoria mesmo pra passar pros diretores para passar para os professores em reunião né. (Entrevista concedida pela PD 1, 2016)

Certamente, a suposta restrição de divulgação do PARFOR junto aos professores em atuação em sala de aula, que suscitou a fala da professora mencionada, seja reflexo das dificuldades das escolas em conciliar o período acadêmico do PARFOR com o calendário escolar, visto que a SEDUC/AM não contratou professor substituto para suprir a ausência do professor que se encontrava em formação. Durante o período em que este se ausentava, cabia às escolas administrarem a reposição de aulas, o que implicava na reorganização permanente do horário escolar.

No entanto, a suposta restrição de divulgação do PARFOR junto aos professores em atuação em sala de aula souu como um embate de forças. De um lado, a SEDUC/AM que determinava que as escolas liberassem os professores para o curso, sem incorrer em despesas com substituição destes. De outro lado, de forma velada, as escolas, em oposição à SEDUC/AM, deixavam de divulgá-lo, para não terem que enfrentar transtornos com a falta de professores, uma vez que o tempo em que estes se ausentavam para o PARFOR era relativamente grande.

De acordo com Souza (2014), o PARFOR foi permeado por um embate de forças, determinado por quatro grupos de interesses:

- a) os professores das redes estaduais e municipais de educação básica, beneficiados diretamente pelo Plano; b) as instituições que oferecem os cursos e seus professores formadores, agraciados com recursos financeiros para o desenvolvimento das ações de qualificação; c) os órgãos públicos responsáveis pela gestão do Parfor, na disputa por prestígio e recursos dentro do governo; e d) as secretarias estaduais e municipais de educação, beneficiadas politicamente pela melhoria de indicadores de qualificação

docente, que tendem a impactar positivamente a percepção de qualidade da educação básica. (SOUZA, 2014, p. 634)

Dentro da perspectiva da questão geral sobre o acesso ao PARFOR, além da divulgação, a experiência do professor com a Plataforma Freire, juntamente com as implicações da conectividade e acessibilidade do próprio portal para a efetivação do cadastro e pré-inscrição, foram aspectos abordados junto aos entrevistados.

Dentre os professores, sete, sem a intervenção de outros, conseguiram efetivar cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire. Desse grupo, dois docentes buscaram nos tutoriais, disponibilizados na própria plataforma, o passo a passo para a realização desses procedimentos, evidenciando que a plataforma apresenta certo grau de complexidade.

Tais constatações vêm à tona com os relatos das coordenadoras de polos e PD 2. PD 2 contou com a ajuda de colegas para realizar o seu acesso à Plataforma Freire, em virtude das dificuldades em lidar com o portal, ocasionadas pela falta de familiaridade com as tecnologias e também pela falta de acesso à internet. A fala da CP 2 mostra a realidade em Manacapuru, mas ressalta-se que esses problemas foram recorrentes na SEDUC/AM tanto com os professores de Manaus como os do interior:

[...] eles sentem muita dificuldade, eles ainda acham que é muito complicado. É a metodologia que está lá para inscrição... eles sentem muita dificuldade e só conseguem através de auxílio... são muito poucos que conseguem fazer uma inscrição sozinho, que conseguiram alias... [...] a maioria tem dificuldade com a internet e a grande maioria tem dificuldade com a tecnologia... precisa de ajuda. (Entrevista concedida pela CP 2, 2016)

Segundo CP 1, o acesso do professor ao PARFOR, no diz respeito à pré-inscrição e ao cadastro na Plataforma Freire, é permeado por entraves, devido às complexidades do próprio portal e às precariedades de internet no município. Por essas razões, a Secretaria Municipal de Iranduba disponibilizou técnicos para realizar todas as etapas de acesso do professor ao PARFOR, compreendendo cadastro no sistema, abertura de *e-mail*, pré-inscrição e, inclusive, recebimento de toda documentação para o processo seletivo da IPES. Dessa ação, PC5 e PD 5 se beneficiaram inteiramente, daí manifestarem que não tiveram dificuldades em efetuar pré-inscrição e cadastro na Plataforma Freire.

Na percepção da CP 1, realizar cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire não é tão simples, como o foi para uma parte dos professores entrevistados, principalmente para aqueles que nem a tutorial recorreram. Na sua opinião, o sistema é complexo, principalmente no tocante à recuperação de senha de acesso no sistema, aspecto este que também ressaltou

PC 1, que para redimir suas dúvidas sobre o acesso à Plataforma Freire teve que ler e acompanhar atentamente o tutorial.

A Plataforma Freire apresentava certa complexidade, principalmente para aqueles que não são usuários frequentes da internet. Recuperar senha de acesso ao sistema quando no cadastro o *e-mail* estava digitado corretamente aparentemente não era tarefa difícil; ainda assim, muitos encontravam obstáculos para solucionar tal problema.

Porém, quando o *e-mail* informado no cadastro estava incorreto ou quando o professor perdia a senha e as pistas que o ajudariam na recuperação de senha, o processo era complexo e burocrático. Em se tratando desses casos, o professor dificilmente conseguia equacioná-los, conforme destacou CP 1.

Para resolvê-los, era necessário abrir uma nova conta de *e-mail* e solicitar a retificação da mesma, no *site* da CAPES, o que implicava num cadastro e no preenchimento do formulário. Após esses procedimentos, era necessário que o professor ficasse acompanhando na Plataforma Freire a efetivação da solicitação da troca de conta, para então, recuperar a sua senha de acesso ao sistema. Por conseguinte, muitos professores eram prejudicados, porque perdiam o prazo para realizar a pré-inscrição, e com isso tinham seu acesso ao PARFOR postergado.

De acordo com PC 4, seu ingresso no PARFOR foi um tanto difícil em virtude da precariedade da internet no município e pela falta de comunicação com a UFAM, SEDUC/AM, UNDIME/AM. Para a pesquisada, se a pré-inscrição foi difícil pela limitação quanto à disponibilidade de acesso à internet, a matrícula foi ainda maior, uma vez que a mesma só tomou conhecimento do processo seletivo da IPES na véspera em que finalizava tal processo e, ainda, era necessário deslocar-se de Caapiranga para Manacapuru, cerca de 64 km, para efetivar sua matrícula. Segundo os seus relatos, a etapa da matrícula foi difícil, porque exigiu uma mobilização grande no município para conseguir transporte (fluvial), comunicar os demais professores que fizeram pré-inscrição na Plataforma Freire e reunir a documentação para matrícula.

É possível inferir, a partir dos relatos da PC 4, que o problema de falta de comunicação sobre o processo seletivo da UFAM, realizado no município de Manacapuru, não foi único e restrito à referida professora, mas a todos os professores do município de Caapiranga que almejavam por meio do PARFOR um curso de licenciatura; e, conforme já tratado, o problema de internet não é exclusividade de Caapiranga, mas de todo estado. Assim, esses professores, os pares da PC 4, podem traduzir a realidade que enfrentou o

professor do interior para ter acesso ao programa. Realidade esta que as coordenadoras de polo vivenciaram com os docentes, tanto da sede dos municípios quanto de zona rural.

Além da falta de comunicação e divulgação acerca da política de formação, indicados pela pesquisa, foi possível perceber que houve casos em que o professor que teve o seu ingresso prejudicado no programa, possivelmente, por ter deixado de acompanhar todo o processo seletivo para matrícula junto à UFAM. Segundo PD 3, só tempos depois tomou conhecimento, por colegas, de que o curso em que foi matriculada abriu turma, e que as aulas tiveram início, mas não foi possível recuperar o período perdido – daí a sua desistência.

Sobre o processo seletivo da UFAM², o edital era publicado na sua página institucional. No documento constava cláusula indicando que o candidato deveria acompanhar todo esse processo; ali existiam, ainda, datas pré-estabelecidas da divulgação de resultado (análise de documentação), da matrícula, dos recursos e do resultado final do certame. Por conta desse processo longo e demorado que era o processo seletivo, muitas vezes o professor não tomava conhecimento em tempo hábil, daí resultar em um entrave de acesso ao PARFOR. Vale ressaltar que muitos professores achavam que para ter acesso ao programa bastava ter realizado pré-inscrição na Plataforma Freire, o que reforça a falta de informação.

Dentre os professores entrevistados, três (PC 2, PC 3 e PD 5) precisaram efetuar mais de uma vez pré-inscrição na Plataforma Freire e somente na segunda tentativa tiveram a matrícula efetivada. O primeiro, mesmo tendo sua pré-inscrição validada pela SEDUC/AM, optou por não fazer a sua matrícula, em virtude de que preferiu esperar a oferta seguinte (2010/1) para fazer o curso de História a fazer Geografia. O PC 5 não conseguiu realizar a pré-inscrição na primeira tentativa, por dificuldades em lidar com a Plataforma Freire e com a internet. Já PC 3 teve a sua matrícula em Língua Portuguesa indeferida na UEA, na oferta de 2009/2, devido falta de documentação.

Sobre o caso vivenciado pelo PC 3, evidencia-se uma possível arbitrariedade da gestão escolar. Segundo o professor, ministrava Língua Portuguesa na rede municipal, mas a gestora não expediu a declaração que comprovava a sua atuação com o componente curricular. Ressalta-se que o professor está no rol de professores que tiveram conhecimento sobre o PARFOR somente pela internet e televisão. Considerando que tal profissional também desenvolve suas atividades docentes na rede municipal de Manaus, é provável que

² De acordo com o edital 055/2010 da UFAM, as documentações solicitadas, especificamente para 1ª Licenciatura de Pedagogia eram: certificado e histórico do Ensino Médio, último contracheque, carteira de identidade, CPF, duas fotografias 3 X 4 e declaração da escola comprovando que o professor atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação Infantil. Ressalta-se que o teor da declaração era a única coisa que diferia a documentação para cursos de 1ª Licenciatura. (UFAM, 2010)

esse seja mais um caso de problema na divulgação sobre o programa pela SEDUC/AM e pela Secretaria Municipal de Manaus.

Convém realçar que o programa foi implantado em 2009 mas, por outro lado, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas, que o consolida, só foi instalado em fevereiro de 2010 e instituído em 2012 (2012c), depois do período da primeira oferta de cursos no estado pelo PARFOR, oferta em que PC 3 teve prejudicado o seu acesso ao programa. Assim, é possível inferir ainda que, por tais limites de consolidação institucional, faltavam divulgação e informação mais claras sobre o PARFOR às secretárias e aos professores do estado, o que reforça a pesquisa de Menezes e Rizo (2013) quando diz que esse problema prejudicava o programa no estado do Rio de Janeiro:

[...] a falta de divulgação e informações claras a respeito do PARFOR, no que tange às secretarias de educação, aos candidatos e às próprias IPES, vem conduzindo a um refreamento da oferta de vagas que tanto poderiam contribuir para com o avanço da formação dos profissionais da educação no estado e, por conseguinte, para o avanço da qualidade do ensino no Rio de Janeiro, estado que detém alguns dos piores resultados associados ao IDEB do país (MENEZES e RIZO, 2013, p. 100).

Retomando a constatação das tentativas de pré-inscrição dos professores entrevistados, é mister destacar que desde 2011 a Plataforma Freire só permite pré-inscrição se o docente estiver na base do Educacenso, cadastrado como professor regente de classe ou intérprete de libras da Educação Básica, na rede pública de ensino. Desde então, conforme já tratado na seção 1.4, isso se configura como um entrave de acesso do professor ao programa, visto que é competência da gestão escolar inserir adequadamente todos esses profissionais na base do Educacenso, quando da realização do Censo Escolar.

No que tange à motivação dos professores para pré-inscrição e matrícula nos cursos do PARFOR, percebeu-se que os motivos variam entre o grupo dos desistentes e dos concluintes. Para o grupo dos desistentes, a motivação destoava da necessidade de suprir uma formação para a área de atuação no magistério, conforme previa o PARFOR.

No afã de obter mais uma formação em cursos de licenciatura, três professores desistentes ingressaram em cursos em que não desempenhavam suas atividades docentes. A razão que motivou dois desses sujeitos foi fazer uma outra licenciatura, visando a uma futura atuação, conforme é possível perceber na declaração da PD 4 ao justificar a sua matrícula no PARFOR:

[...] Eu tenho Normal Superior e trabalhava em uma outra área; trabalhava na época com Artes no Ensino Fundamental II, mas eu não queria fazer Artes. Eu queria fazer História, e na época, eu fiz minha primeira inscrição pra

História e Pedagogia... não tinha Artes na época. Eu fiz História, Pedagogia e não lembro da terceira que eu fiz a opção lá... mas saiu pra Pedagogia. Eu não quis fazer, porque já é o mesmo Normal Superior. Então eu queria fazer História que era uma outra área na qual eu poderia trabalhar com outra clientela de alunos, porque o Normal Superior ou Pedagogia você só trabalha de primeiro ao quinto, e outra disciplina, não, você pode trabalhar de sexto ao nono e Médio (Entrevista concedida por PD 4, 2016).

Dentre os professores desistentes, somente dois (PD 1 e PD 5) ministravam a disciplina correspondente à licenciatura em que foram pré-inscritos e conseqüentemente se matricularam para o PARFOR (2ª Licenciatura em Artes Visuais e 1ª Licenciatura em História, respectivamente). Além disso, com exceção da PD 1, os cursos foram de 1ª Licenciatura e não de 2ª. Isso, além de caracterizar um descumprimento das regras do programa – uma vez que estes professores já possuíam cursos de licenciatura – denota ainda possível falta de mais informações claras e precisas sobre o programa.

Problema semelhante a esse Alves (2015) evidenciou no município de Codó, no Maranhão, ao qual a autora indicia como burlas:

A esse respeito, torna-se importante realçar que o programa tinha como público-alvo, conforme a legislação, professores que se encontravam em exercício na rede pública de ensino. Contudo, como pôde ser indiciado pelas situações entrevistas, alguns dos cursistas não correspondiam a essa exigência; algo, portanto, que sinaliza para as táticas, as burlas, negociações e subversões [...] desenvolvidas pelos professores para converter determinado acontecimento em seu favor e, com isto, terem acesso ao que eles chamam de oportunidade de estudos em nível superior (ALVES, 2015, p. 150).

Já no que se refere aos professores concluintes, o motivo que os moveu para a pré-inscrição e matrícula no PARFOR está intimamente imbricado ao objetivo do programa, uma vez que os professores visavam à obtenção de uma segunda Licenciatura, que os formasse especificamente na área em que estavam lecionando e que, ainda, suprisse seus interesses pessoais, conforme expressou PC 3.

[...] bom eu sempre quis ter feito a Língua Inglesa por uma questão de tempo, devido ao trabalho eu não pude fazer. Eu fiz Geografia porque o curso era de manhã e eu havia sido orientado por professores também, “ah porque você não faz o curso é pela manhã esta quase dentro daquilo que você gosta também”... eu também trabalhava na área de turismo... e eu acabei fazendo isso e sempre deixando pra quando tivesse um tempo fazer o curso que realmente eu queira... quando eu soube do PARFOR e que existiam vagas para Língua Inglesa e me inscrevi (Entrevista concedida pelo PC 3, 2016).

Portanto, de acordo com dados das entrevistas, é possível sintetizar que o caminho percorrido pelos professores até a efetivação da matrícula na UFAM, pelo programa, foi marcado pela presença de alguns fatores que dificultaram o acesso do professor, tais como: falta de internet; falta de informações mais claras e precisas sobre o programa ao professor e às secretarias; mais divulgação do programa; complexidades em lidar Plataforma Freire e com a internet; falta de comunicação e a efetivação da matrícula fora do município em que residia o professor.

Para minimizá-los, os professores e as coordenadoras de polos apresentaram sugestões de melhorias no tocante ao acesso do professor ao PARFOR. Para uma grande parte dos entrevistados (PC 1, PD 1, PD 5 e CP 2), perceberam que um dos maiores entraves de acesso ao programa foi a falta de divulgação, por isso insistiram na divulgação do programa, no sentido de que seja melhorada. Com isso, é possível concluir que o processo de divulgação que a SEDUC/AM fez sobre PARFOR não foi eficaz, pois os comunicados e colóquios destinados aos professores sobre o programa dependiam da comunicação dos gestores, coordenadores, em virtude de que os professores não possuíam *e-mails* institucionais, daí o problema ser interpretado como o maior entraves de acesso.

A falta de divulgação do PARFOR junto aos professores da SEDUC/AM não foi um problema isolado que possa ter refletido somente em perdas de prazo para realização de pré-inscrição na Plataforma Freire ou matrícula na IPES. Tal problema implicou informações distorcidas acerca do programa, resultando inclusive em situações em que o professor teve seus direitos ceceados em efetivar a sua matrícula pela falta da declaração do exercício da docência. Ao problema, perpassa a necessidade de sensibilização da equipe gestora das escolas e Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação acerca da relevância social da política pública para os professores da Educação básica que exercem o magistério no estado de forma desprofissionalizada. Assim, o programa receberia a devida importância e se tornaria mais acessível entre os profissionais da educação.

Seguindo o leque de sugestões de melhorias levantadas pelos professores, tem-se: que seja feito o acompanhamento do programa pela SEDUC/AM, a fim de prestar apoio ao professor em todas as etapas do processo de acesso ao programa; que a Plataforma Freire apresente apenas uma opção para pré-inscrição; que a Secretaria Municipal tenha uma pessoa com acesso ao portal; que as matrículas sejam realizadas no município do candidato; mapeamento de demanda de professores sem formação; que os professores que estão fora da sala de aula tenham oportunidade de acesso ao programa, para qualificação em outra área.

Lançando o olhar para essas sugestões, observa-se que parte dessas medidas foram implantadas para a execução do programa, mas não são do conhecimento dos professores, tais como: somente nas oferta de 2009/2 e 2010/1 o professor tinha mais de uma opção de curso para realizar sua pré-inscrição na Plataforma Freire, as secretarias de educação têm acesso à Plataforma Freire. As sugestões, então, de algum modo ratificam a falta de informação e divulgação sobre o programa; além disso, apontam a necessidade de uma melhor atuação da secretaria, principalmente no tocante ao acompanhamento da SEDUC/AM, bem como a necessidade de atualizar o mapeamento da demanda de professores sem formação.

Já as sugestões de melhorias apresentadas pelas coordenadoras de polos estão voltadas para tornar a Plataforma Freire mais simples possível, principalmente no tocante ao resgate de senha, como ocorre com outros portais, e prover as escolas com internet, principalmente as da zona rural. Ainda sobre conectividade, houve professores que também sugeriram melhorias de internet, pensando nos professores do interior.

Encerrando esta subseção, vale a pena fechá-la com a sugestão de melhoria apresentada pela PC 1: “cuidar para que o professor... aquele que ainda não tem a formação completa, tenha acesso” (Entrevista concedida por PC 1, 2016). Essa sugestão expressa a necessidade de se manter viva uma política pública voltada para a formação docente.

Com esse olhar, avança-se para a próxima subseção que abordará a percepção dos professores e coordenadoras de polos sobre a permanência do professor no PARFOR.

2.4.2 Permanência do professor no PARFOR

A questão geral que norteou as discussões entre pesquisadora e os sujeitos da pesquisa de campo objetivou conhecer os fatores determinantes para que o professor chegasse ao final do curso, bem como aqueles que dificultaram a sua permanência no PARFOR.

De acordo com as manifestações dos professores concluintes, o fator determinante que os ajudou a permanecer no curso foi o desejo de obter qualificação para a área em que desempenhavam a atividade docente ao longo de sua trajetória profissional. Para estes, conforme ficou nítido, o PARFOR foi uma valiosa oportunidade para sua profissionalização.

Dessa forma, a formação proporcionada pela política nacional foi, portanto, a motivação que corroborou para a permanência e conclusão no curso ao grupo dos professores concluintes. Eles reconheciam, inclusive, a necessidade da formação para suprir suas

limitações em ministrar um componente curricular para o qual não foram habilitados, conforme justificou PC 4 sobre suas razões pelo ingresso no programa.

[...] pela vontade de fazer Matemática... ter um ensino superior na área específica o que me deu mais vontade de ingressar foi a vontade de ajudar meu município...muito carente em matemática ... Durante eu já está estudando, eu percebi que eu fui muito prejudicada com meus professores, por eles não terem também Matemática, um exemplo, a geometria ... A geometria eu vim aprender na faculdade ... pela a vontade de ajudar os meus alunos (Entrevista concedida pela PC 4, 2016).

Percebe-se, no relato acima, que a professora expressa as lacunas que carrega na sua formação, anteriores ao PARFOR, as quais foram provocadas pela falta de formação de seus professores, o que não deve causar surpresa, já que para autores como Freitas (2007) a falta de professores com formação é um problema crônico e estrutural, que perdura historicamente no cenário educacional brasileiro.

A necessidade que os professores concluintes sentiram, por uma licenciatura na área em que atuam, traduz a constatação defendida por Nóvoa (1991) de que o ensino é assunto de especialista, que além de exigir um conjunto de práticas, exige mais tempo, que não pode ser exercido por leigos. Nesse sentido, o autor complementa que:

o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de métodos de ensino mais sofisticados e a ampliação dos currículos e dos programas escolares colocam dificuldades à prática puramente acessória ou marginal da atividade docente. (NÓVOA, 1991, p. 114)

O caminho traçado pelos professores, a fim de que se mantivessem no programa, não foi diferente do caminho percorrido para o acesso. O caminho foi marcado por entraves de ordem financeira, administrativa e pessoal, conforme são discutidos a seguir.

De acordo com os professores concluintes, a falta de liberação do professor para frequentar as aulas do PARFOR se apresentou como um entrave. Tal assertiva vem dos relatos dos professores PC 1 e PC 3, que enfrentaram tal problema para permanecer no curso, pelo menos durante um ano letivo, visto que a SEDUC/AM só em 2011 passou expedir ofício autorizando a liberação do professor da rede estadual, durante o período acadêmico do PARFOR.

A medida foi resultado das plenárias do FEPAD/AM para conter os problemas de ordem administrativa, que os professores da SEDUC/AM passavam nas escolas, em face de sua ausência na escola, para frequentar as aulas pelo PARFOR. Só o comunicado do CEPAN não foi suficiente; foi necessário um documento que impusesse maior respeito à solicitação: no caso, o ofício do secretário de estado. Até então, algumas escolas, ou melhor, muitas

entendiam que o professor estava amparado para ausentar-se apenas nos horários em que estudava; logo, se este trabalhasse à noite deveria assumir suas atividades docentes normalmente. Para estes, isso trazia mais cansaço e mais desafios para conciliar o curso e o trabalho, pois além de passarem o dia estudando, ainda levavam atividades para apresentarem no dia seguinte. Tudo isso pode ter contribuído para a desistência de alguns cursistas, conforme relata PC 1:

[...] uma das coisas foi o tempo que nós tínhamos pro estudo na época; como nós fomos das primeiras turmas nós não tínhamos assim essa liberdade que hoje o professor está tendo, ele tá afastado, a secretaria tá mandando comunicado que esse professor vai ficar afastado pra estudar e quando nós iniciamos a gente vinha se quebrando dentro do ônibus. Nós passávamos do dia dentro da universidade... e a noite nós retornávamos pra escola; então isso aí foi muito cansativo. Eu acredito que foi um dos motivos que muitos dos colegas desistiram... Então esse foi um dos pontos assim que eu vi ... foram negativos, se tivesse deixado afastado a gente por completo da sala teria sido melhor, ficaria com a mente um pouquinho mais descansada (Entrevista concedida pela PC 1, 2016).

Da fala acima, a expressão “a gente vinha se quebrando dentro do ônibus” chama atenção por remeter ao problema que é o transporte coletivo na cidade de Manaus: itinerário longo, frota pequena, excesso de lotação de passageiros, excessivo tempo de espera, somados ao trânsito caótico. Certamente o transporte urbano na cidade de Manaus foi um aspecto que pode ter influenciado na permanência do professor no PARFOR, principalmente para quem se deslocava no final da tarde e ainda tinha compromissos de trabalho.

Para alguns professores, a questão da liberação foi mais grave, pois foi necessário que estes pagassem professor substituto. Tal problema foi evidenciado nos relatos da PC 4. De acordo com sua fala, o problema da sua liberação foi na Secretaria Municipal de Caapiranga, onde também exercia a docência. Para solucioná-lo, a mesma chegou a pagar professor para assumir o seu trabalho na rede municipal, até o momento em que teve a anuência da referida secretaria para frequentar as aulas.

Certamente, a liberação dos professores para as aulas do PARFOR, no âmbito da SEDUC/AM e na Secretaria Municipal de Caapiranga, tenha *a priori* se apresentado como um problema, pela falta de definição das competências dos partícipes do PARFOR. Segundo Scaff (2011), o regime de colaboração que regeu o programa, bem como outro documento da CAPES, não definiram explicitamente as condições para que o professor participasse das aulas. Nesse sentido, a autora complementa sobre a única competência das secretárias de educação que até então fora definida:

A única menção às competências das Secretarias de Estado de Educação consta da Resolução FNDE/CD n° 48 de 4 de setembro de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes das instituições públicas de educação superior que atuam nos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do PARFOR (SCAFF, 2011, p. 466).

No entanto, hoje, segundo o Manual Operativo do PARFOR Presencial (BRASIL, 2013), no momento em que as secretarias de educação validam as pré-inscrições na Plataforma Freire, estão, ao mesmo tempo, aprovando a participação e a liberação do professor para que este possa frequentar o curso, no âmbito do PARFOR, sem danos financeiros e profissionais.

Sob o olhar das coordenadoras de polos, ambas relataram as mesmas experiências sobre os principais entraves que incidiram sobre a permanência do professor no PARFOR, no interior, especificamente nos municípios de Iranduba e Manacapuru. Na percepção das coordenadoras de polo, a continuidade do professor no programa é afetada pelo deslocamento do professor das comunidades rurais para as sedes dos municípios, por problemas pessoais, pelas dificuldades financeiras, despesas com moradia, transporte e alimentação.

Vale ressaltar que, no município de Iranduba, com vistas a contornar tais entraves, de acordo com a coordenadora de polo, a prefeitura disponibilizou aos cursistas e professores formadores café da manhã, lanches pela manhã e tarde e almoço, uma medida simples que pode ter auxiliado o cursista em certa medida.

Assim, excetuando a medida de melhoria que o município de Iranduba ofereceu aos docentes em processo de formação pelo programa, percebe-se que os mesmos arcaram com todas as despesas. Segundo os relatos dos pesquisados, nenhum professor recebeu ajuda de custo para se manter no curso, nem mesmo os mais carentes, com exceção da turma de Química. Conforme PC 1, essa conquista foi resultado da mobilização da turma que reivindicou dos dirigentes municipais ajuda financeira, a fim de assistir aos professores que vinham do interior, pois era algo necessário para manter a turma, visto que eram altos os índices de desistência, dentre as causas estavam os gastos com o curso.

Confrontando as vivências das coordenadoras de polos com as dos professores, no que diz respeito às razões que têm levado a desistência no PARFOR, constata-se que todos esses fatores aqui apresentados, tais como: dificuldades financeiras; despesas com moradia, transporte e alimentação; problemas pessoais se configuram como entraves de desistência. Além desses, é possível acrescentar: os empecilhos dos professores em acompanhar o curso, devido aos embaraços com a Língua Inglesa; deslocamentos de outros municípios;

dificuldades em conciliar a vida particular com os estudos e as carências financeiras dos docentes contratados, provocadas pela perda do contrato em dezembro, os quais ficavam sem salário no período de janeiro e fevereiro.

Para Souza (2014), esses entraves, ou melhor, essas “restrições parecem se configurar como uma limitação à equidade na permanência dos cursos, e, portanto, no processo formativo” (SOUZA, 2014, p. 643).

Dentre os entraves de permanência até aqui apresentados, dois deles chamam atenção. O primeiro diz respeito às dificuldades dos professores em acompanhar o curso, em virtude da falta de habilidade com o idioma inglês. O segundo está relacionado aos professores contratados que perdiam o contrato em dezembro.

O primeiro entrave foi evidenciado na fala do PD 2 e na fala na CP 1; para o primeiro foi motivo de desistência e, para o segundo, apenas um desafio superado ao longo do curso.

Segundo PD 2, as dificuldades em acompanhar o curso em Língua e Literatura Inglesa, em virtude da falta de base da língua inglesa, foram um dos motivos de sua desistência, bem como os problemas pessoais. O professor ressaltou que nunca trabalhou com esse componente curricular, e a justificativa para ingresso nesse curso está atrelada a sua terceira opção de pré-inscrição na Plataforma Freire – conforme já abordado, a oferta 2010/1 permitia ao professor três opções para pré-inscrição.

É patente um possível deslize no seu processo de validação, por parte da SEDUC/AM. Porém, nas ofertas de 2009/2 e 2010/1 – em que houve maior número de pré-inscrições na Plataforma Freire – a SEDUC/AM se baseava no relatório emitido pela Plataforma Freire, que notificava as secretarias de educação sobre os supostos professores que haviam realizado pré-inscrição para o PARFOR, cujo CPF não estava na base do Educacenso. Nesses casos, o CEPAN recorria ao Departamento de Gestão de Pessoas da SEDUC/AM para se certificar da existência e da atuação do professor e, então, validar a solicitação na Plataforma Freire.

O segundo entrave diz respeito aos professores contratados que perdiam o contrato em dezembro, e conseqüentemente, ficavam sem salário no período de janeiro e fevereiro. Tal problema foi evidenciado na fala da CP 2, que acompanhou o PARFOR por dois anos no município de Manacapuru. De acordo com a referida coordenadora, esse aspecto foi uma das razões que provocaram a desistência de professores nos cursos, pois os mesmos, por serem contratados, ficavam sem salários durante o período em que se concentrava a maior carga horária dos cursos. Dessa forma, percebe-se uma situação insustentável para a pessoa que se

deslocava de sua comunidade e deixava sua família, tendo ainda que arcar com uma série de despesas na cidade (passagens, alimentação, hospedagem, transporte).

Indubitavelmente, o problema remete a uma discussão acerca do acesso dos professores de contrato temporários ao PARFOR. Conforme já abordado no capítulo 1, as razões que justificam a inserção do professor contratado no programa, foram para atender às secretarias municipais de educação, principalmente dos pequenos municípios, cujo corpo docente é constituído por professores que adentraram o serviço público mediante ao Processo Seletivo Simplificado. Se não houvesse essa abertura, os professores da rede municipal na sua grande maioria estariam alijados do programa, e conseqüentemente, os municípios.

Sem dúvida, o caso denota explicitamente a falta de apoio das secretarias de educação. Sobre a pertinência do caso, a ex-presidente substituta do FEPAD/AM, a qual esteve à frente do referido Fórum e do PARFOR desde a criação de ambos até fevereiro do corrente ano, chamou atenção das secretarias de educação, no sentido de prestarem assistência aos professores, ou seja, atentar para o apoio institucional, o qual era expresso no processo de validação das pré-inscrição, conforme Ata da reunião ordinária do FEPAD/AM, de 13 de junho de 2012: “Quando a secretaria diz sim à inscrição do professor no curso solicitado, está dizendo sim até o fim do curso, não pode dizer sim apenas para ele entrar no curso e depois deixá-lo sobreviver por conta própria” (AMAZONAS, 2012).

Todavia, o problema dos professores contratados deve constar nas pautas de discussões do referido Fórum de Formação, no sentido de repensar a inserção dos professores temporários no programa, visto que os mesmos não permanecem nos cursos em que foram matriculados, por falta de condições financeiras para cobrir despesas com o seu deslocamento e estadia. Com os números elevados de desistências, fica claro o desperdício de recursos públicos, algo que deve ser ponderado pelos gestores públicos. Sendo assim, a questão também aponta a necessidade de uma reflexão sobre a importância de se fortalecer o quadro efetivo de profissionais das Secretarias de Educação, embora os profissionais temporários representem uma forma de mão de obra mais barata, já que estes não têm os mesmos direitos dos profissionais efetivos.

Avançando nos entraves que provocaram a desistência do professor no PARFOR, na perspectiva da coordenadora de polo de Manacapuru, parte desses problemas que afetam a permanência do professor no programa seria amenizada se o este tivesse o curso no seu próprio município:

[...] deveria ser em cada município, isso facilitaria muito para seus professores, de cada município acolher e trabalhar como seu próprio

município. Os professores trabalhariam perto de suas famílias... com um pouco de recursos, com ajuda da família eles iriam permanecer... Vindo para outros municípios, temos gastos com alimentação, com aluguel, transporte... Muitas mães de crianças pequenas, que umas engravidaram e tiveram filhos no meio do caminho e foi muito difícil (Entrevista concedida pela CP 2, 2016).

De acordo com o Manual Operativo do PARFOR Presencial (BRASIL, 2013), a proposta argumentada por CP 2 seria possível no PARFOR, visto que as secretarias de educação gozavam da prerrogativa de inserir na Plataforma Freire suas demandas de cursos para suprir as suas necessidades de professores sem formação, cabendo ao FEPAD/AM validá-las, conforme figura 2, que mostra o fluxograma do recrutamento dos professores da Educação Básica no programa.

No entanto, implicaria em maior participação do estado e dos municípios, no sentido de oferecer mais e melhores condições para o professor que desenvolve a atividade docente sem formação adequada; afinal a formação, antes de beneficiar o professor, beneficia os entes federados, pelos valores que agrega para a qualidade da educação local.

Sobre essa assertiva, Gatti (2013) afirma que a educação é um bem público:

os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. (GATTI, 2013, p. 53)

Quanto ao trabalho desenvolvido pelas coordenadoras de polo com vistas a combater a desistência dos professores nos cursos do PARFOR, CP 2 relatou que buscava com antecedência o local para sediar as aulas dos cursos, a fim de que os professores do interior pudessem viabilizar moradia, visando conter gastos com transportes. Já CP 1 procurou adaptar na escola condições que viessem favorecer àquelas pessoas que tinham dificuldades em deixar seus filhos em casa. A conversa amiga era o recurso usado para incentivar o professor, que passava por dificuldades e ameaçava abandonar o curso, o que resultou em baixos índices de desistência, conforme é possível observar na fala da referida coordenadora:

[...] tanto que eu enquanto coordenadora, os professores do curso, os colegas de sala de aula, todo mundo fazia uma campanha mesmo pra dar forças um pro outro. É aluna grávida, eu não vou mais eu não tenho que deixar meu filho, traga seu filho... bebês que ficavam aqui na sala do professor, vinha alguém pra cuidar, ficava ai, tomava banho, almoçava lá na escola. Período de férias, tava parado né?!... Fazia tudo aí, dormia. Teve uma escola que uma professora com bebê novo a gestora mandou colocar dois armadores de rede dentro da sala dos professores... pra que a professora pudesse ficar lá, amamentar seu filhinho. E, fizemos isso, tanto com alunos do PARFOR,

como para os professores que vieram de Manaus também nessa mesma situação. A mãe que estava amamentando seu filhinho, a gente deixava numa sala, colocava colchonete pra essa mãe amamentar, professora amamentava seu filho no intervalo da merenda e voltava pra sala de aula. Tudo isso nós fizemos (Entrevista concedida pela CP 1, 2016).

Sobre as experiências que as coordenadoras de polos relataram nas entrevistas, nota-se que as medidas adotadas para combater a desistência foram permeadas de dose de empatia. Os casos refletem com autenticidade a falta de apoio institucional ao professor para ter a sua formação efetivada. Tal afirmação encontra respaldo em Oliveira (2015) no que tange às causas da desistência do professor-cursista nos cursos do PARFOR, apuradas no município de São Paulo de Olivença/AM, que perpassam pela falta de apoio institucional:

A principal causa dos alunos abandonarem os cursos do Parfor, segundo a fala da Coordenadora, está justamente na falta de apoio por parte das secretarias de educação. Mais uma vez, ressalta-se a importância das parcerias com os municípios. É fundamental o apoio das secretarias de educação dos municípios para o êxito do Programa. Caso contrário, dificilmente o Amazonas conseguirá, em curto ou médio prazo, sanar os seus problemas de falta de professores. Além disso, uma prefeitura que adere ao Parfor e não libera seus professores ou não o apoia, incorre em uma atitude contraditória, pois quer melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos, mas não ajuda os professores que, mediante às dificuldades pode vir a abandonar o curso. Assim, cabe uma indagação, ou seja, para que realmente existiu a parceria? (OLIVEIRA, 2015, p. 89).

Na perspectiva de favorecer a permanência dos professores no programa, as coordenadoras de polos monitoravam as frequências dos professores, como forma de controle para mantê-los nos cursos do PARFOR. No município de Iranduba os professores eram assíduos, o que a CP 1 atribuiu ao fato da assistência que receberam – embora ela não se consubstanciasse, propriamente, em auxílio financeiro. As coordenadoras mantinham com os professores formadores diálogo permanente para conter a ausência do professor e ajudá-lo nas adversidades que se apresentavam.

Nas entrevistas realizadas com os docentes, foi levantada a questão acerca das dificuldades em arcar com alguma despesa durante o curso pelo PARFOR. Observou-se que os mesmos, com exceção de dois (PC 4 e PD 2), declararam que não tiveram problema dessa natureza, visto que não incorreram em nenhuma despesa excepcional que não pudessem arcar, a ponto de comprometer o orçamento pessoal.

As despesas que os professores arcaram no curso foram com transporte (gasolina ou ônibus), almoço, lanche, xérox, ressaltando que os mesmos foram contemplados com a meia passagem e tinham acesso ao restaurante universitário. Salienta-se que a UFAM

disponibilizou o material didático para todos os cursistas de Manaus, Manacapuru e Iranduba, conforme os relatos dos sujeitos da pesquisa.

De acordo com as experiências dos professores, PC 4 enfrentou dificuldades financeiras que vão ao encontro da realidade dos professores que vem do interior para Manaus e dos professores que se deslocam das comunidades, o que vem ratificar as explanações das coordenadoras de polos.

Tal similaridade consiste no fato de que a mesma morava em Caapiranga e fez PARFOR em Manacapuru; assim, teve que custear todas as suas despesas durante a sua permanência no PARFOR, tais como: passagens, moradia, transportes, alimentação e, ainda, as despesas de sua casa para o sustento de seus filhos e, algumas vezes, com passagens para acompanhá-los mais de perto, por serem menores de idade. Para cobrir todas essas despesas, PC 4 trabalhou três horários, conforme suas argumentações:

[...] trabalhava três horários na época do PARFOR...Eu trabalhava três horários justamente pra eu poder me manter no período de aula, senão... não dava.... Inclusive, no ultimo ano eu perdi minha cadeira no terceiro horário e quase eu desisto... Quem me ajudou a não desistir foi o coordenador do curso. Nossa turma pra ti ter uma ideia foram inscritos no PARFOR trinta e seis alunos, foram se matricular quatorze, concluíram doze [...] só terminou doze por conta desse Coordenador, pelo apoio moral, pela conversa, pelo incentivo (Entrevista concedida pela PC 4, 2016).

Do relato acima, é possível perceber a cogitação de sua desistência do programa por conta de entraves financeiros, assim como muitos da turma, mas contou com incentivos da coordenação do curso, que a ajudaram a superar tal ameaça. Assim, a professora teve os transtornos financeiros como forte entrave para a sua permanência no PARFOR. Hoje a mesma percebe que o professor continua sem auxílio financeiro para se manter no curso, visto que hospeda em sua casa uma parenta que veio do interior para fazer PARFOR em Manaus.

Frente aos problemas decorrentes de despesas de passagens e estadia, que tem se constituído como entraves à permanência do professor no PARFOR, observa-se o descumprimento de normas do Manual Operativo do PARFOR Presencial:

[...] As secretarias de educação estaduais e municipais devem responsabilizar-se pelo apoio (transporte, alimentação, hospedagem, etc) destinado a viabilizar a participação dos professores de sua rede nos cursos de formação do PARFOR PRESENCIAL. (BRASIL, 2013)

No entanto, o referido documento só foi criado em 2013. Conforme ressaltou Scaff (2011), a CAPES não definiu com clareza as responsabilidades dos estados e municípios.

Dessa forma, percebe-se que durante muito tempo os professores ficaram desassistidos institucionalmente, sem nenhum documento que os respaldasse para cobrar a tão falada ajuda financeira – e muito menos o apoio para transporte, alimentação, hospedagem.

É possível que as turmas das ofertas de 2009/2 e 2010/2, principalmente em se tratando de cursos de 2ª Licenciatura, tenham chegado ao seu percurso final sem a existência desse documento normativo. É provável que a ausência dele tenha corroborado para elevar os índices de desistência e para permitir que as secretarias de educação se acomodassem quanto às condições que deveriam proporcionar aos professores de sua rede, com vistas a garantir a profissionalização.

Nessa perspectiva, Saviani (2009) alerta para os riscos que está sujeita a formação docente pela falta de boas condições de trabalho:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

No âmbito da SEDUC/AM, mesmo com a criação do documento normativo sobre o programa, em 2013, suas ações continuavam envolvendo a expedição do ofício para assegurar a participação dos professores da rede estadual durante os períodos acadêmicos e a concessão de acomodações nos alojamentos do CEPAN aos professores que se deslocavam do interior para Manaus. Por outro lado, a secretaria também não apresentou nenhum atrativo no seu Plano de Cargos e Salários para aqueles docentes que fizeram 2ª Licenciatura. Sobre isso, Scaff (2011) complementa:

Ao se atribuir uma importância tão grande à formação do professor na área em que atua, é de se esperar que as ações de formação sejam acompanhadas de políticas de valorização profissional. A Política da Educação Básica prevê o estímulo permanente à profissionalização, bem como à progressão na carreira, mas sabemos que isso vai depender das ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino responsáveis diretamente pela educação básica (estaduais e municipais), não podendo deixar de considerar o fundamental papel de suplência da União (SCAFF, 2011, p. 478-479).

Avançando as discussões acerca dos entraves de permanência do professor no PARFOR, os professores expressaram aspectos de suas vivências quanto ao período em que ocorre as aulas do PARFOR. Para eles – dois professores concluintes (PC 1 e PC 4) e um

desistente (PD 5) – os períodos em que as aulas do PARFOR eram realizadas se constituíram em entraves de permanência.

De acordo com os relatos, PC 1 frequentou metade dos cursos sem a liberação integral da SEDUC/AM para o PARFOR, conforme já abordado; por isso, estudar e trabalhar ao mesmo tempo foi cansativo e transtorno para a sua permanência. No segundo ano de curso, a professora se beneficiou da medida da SEDUC/AM que oficializa a liberação do professor para as aulas do PARFOR; mesmo assim, teve que fazer reposição de aulas, o que era administrado por cada escola.

Já PC 4 teve dificuldade em se adequar ao período de aulas do PARFOR, em virtude de que o calendário acadêmico conflitava com o calendário escolar; dessa forma, igualmente, era obrigada a repor as aulas.

Conforme se observa, o professor, embora tenha o aval de sua secretaria para afastar-se e dedicar-se unicamente aos estudos, é compelido a fazer reposição, o que parece refutação ao Acordo de Cooperação Técnica. A respeito disso, Menezes e Rizo (2013) realçam que no Rio de Janeiro a realidade não é diferente:

Vale observar também que, durante as reuniões do Fórum Permanente, foram relacionadas algumas das dificuldades que os professores selecionados pelo PARFOR possuíam em relação à realização do curso, especialmente no que tange à contrapartida das secretarias de educação associada a uma possível redução da carga horária e/ou a alguma forma de apoio financeiro vinculado ao processo de formação docente. Na ata de 3 de agosto de 2011, foi relatado um estudo que evidencia que um dos principais motivos para a evasão de professores dos cursos de formação consiste no adoecimento docente, uma vez que “os professores mantêm sua carga horária profissional, despendendo esforço adicional para a realização destes cursos” (MENEZES e RIZO, 2013, p. 95).

Na percepção do PD 5, o período de aulas do PARFOR não é adequado, uma vez que o professor precisa das férias para se recompor da jornada de trabalho que teve durante o ano:

[...] olha... é justamente essa aí...é o entrave né...Qual é o prejuízo? Porque no período de férias do professor...é o mês de descarga do professor... de relaxamento do professor... O prejuízo ... se o professor tem três cadeiras, no período de férias ele tem que descansar e quando ele não consegue descansar né, ele volta para o ano fadigoso né...e quando... Mesmo assim, o PARFOR em um período de férias, eu acho que é muito curto né... você vê uma coisa no final de cada ano né...no final e no meio do ano, se não me falha a memória, né... Quer dizer, o PARFOR tem que buscar uma continuidade né, com mais aproveitamento... Vamos lá qual seria o aproveitamento? Todos os sábados né daria pra ter mais aproveitamento porque estava acompanhando continuamente esse...o próprio professor né...já que se fala tanto na continuidade da educação... (Entrevista concedida pela PD 5, 2016).

O posicionamento do professor acerca do período da realização das aulas do PARFOR, chama atenção ainda para a descontinuidade que tem as aulas do PARFOR. Para ele uma boa medida para corrigir esse problema, seria aulas aos sábados, na modalidade de Educação a Distância.

De acordo com os resultados das pesquisas de Alves (2015) sobre o PARFOR no município de Codó, no Maranhão, a autora apresenta ponderações sobre as aulas do PARFOR durante a semana:

[...] Essa problemática se agrava na medida em que, devido às próprias características do PARFOR, trata-se de uma formação aligeirada, ao desenvolver uma carga horária de 20 horas semanais em apenas dois dias da semana. Além disso, por ser um programa de formação em exercício, o próprio tempo de dedicação dos cursistas para estudos e pesquisas fica limitado, já que devem conciliar trabalho e estudo, fatores que precisam ser considerados quando se pensa em estratégias para garantir a qualidade desse tipo de política pública (ALVES, 2015, p. 160).

Sobre o período de aulas do PARFOR no Amazonas, que na visão do PD 5 desfavorece o professor porque compromete suas férias, por outro lado, para as secretarias de educação parece ser o melhor período. Porém percebe-se que a SEDUC/AM sozinha não pode decidir, porque existem outras parcerias no programa que tem poder de decisão; portanto, o problema do período e formato das aulas deve ser deliberado do FEPAD/AM.

No que tange a conjugar as atividades do PARFOR com outras atividades, para os professores foi algo desafiador, por ser exaustivo, visto que as aulas são ministradas de forma intensiva, o que exigia muita dedicação, conseqüentemente os estes ficavam sem tempo para outras atividades pessoais. Para alguns, as atividades do PARFOR foram mais intensas, porque excederam o período acadêmico, conforme foi abordado por duas professoras - PC 1 (Química) e PC 4 (Matemática). Ambas esclareceram que levavam trabalhos acadêmicos para desenvolver no período intervalar do curso, o que deixava sua rotina de trabalho mais exaustiva, principalmente porque PC 4 trabalhava em três turnos, conforme já abordado. Para PC 1 isso quase serviu de motivo para abandonar o curso.

Dentre os pesquisados, somente essas professoras levaram atividades do curso para o período intervalar; talvez isso reflita a complexidade de tais cursos, bem como as dificuldades que possivelmente os professores-cursistas, de forma geral, apresentaram no decorrer do período para acompanhá-los, já que os demais entrevistados não passaram por essa experiência.

Tal afirmativa é perceptível nos relatos de PC 1:

[...] Então eu tive esse período de três anos que me afastava mesmo da vida social, por conta de muitas atividades que nós tínhamos. Tive que pagar aulas fora parte ... pra eu conseguir acompanhar, assim pela necessidade, senão eu não ia conseguir (Entrevista concedida por PC 1, 2016).

A percepção dos sujeitos da pesquisa com relação às aulas do PARFOR foi um aspecto que não poderia ser suprimido, uma vez que um dos objetivos da pesquisa era identificar os entraves de acesso e permanência para a formação do professor no programa, porém sem entrar no mérito da qualidade do aspecto pedagógico-didático. Segundo Gatti (2013) as análises das pesquisas realizadas no Brasil acerca da formação inicial de professores, em nível de licenciatura, revelam que:

a) há grande dissonância entre os Projetos Pedagógicos dos cursos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, parecendo que aqueles são documentos que não repercutem na realização dos cursos; b) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso e desarticulado; [...] e) o currículo da educação básica praticamente não aparece nas formações propostas; [...] g) a questão das Práticas, exigidas pelas diretrizes curriculares dos cursos, mostra-se problemática, pois às vezes se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, às vezes aparecem em separado, mas com ementas muito vagas; [...] (GATTI, 213, p. 58).

Na avaliação dos professores, a qualidade das aulas foi boa – foram ministradas por professores de carreira da UFAM, cuja formação predominante era em nível de doutorado e pós-doutorado. No município de Manacapuru, atuaram professores com mestrado, especialização e alguns mestrandos. As aulas buscavam valorizar as experiências dos cursistas, segundo os entrevistados.

De acordo com a coordenadora de polo de Iranduba, as aulas do PARFOR no referido município foram organizadas dentro das possibilidades locais, diferentemente das aulas de Manaus, que foram realizadas no próprio campus da UFAM – onde havia estrutura de laboratórios, biblioteca central, salas amplas e climatizadas. Mesmo assim, a profissional não desmereceu a qualidade das aulas, que foram ministradas por professores mestres e doutores.

As aulas do PARFOR do polo de Iranduba foram finalizadas em uma escola municipal, onde foi adaptada uma biblioteca com acervo dos cursos e internet na sala de aula, *data show*, para que fossem atendidas, dentro do possível, as turmas do PARFOR. As aulas da escola seguiam seu curso normal durante o período do PARFOR, o que tornava o ambiente muito intenso, em virtude do movimento dos cursistas do PARFOR com os alunos da escola;

ambos dividiam os mesmos espaços, no tocante ao banheiro e refeitório. A direção da escola juntava as turmas para não interromper as aulas. Essa convivência favoreceu o estágio profissional, que foi desenvolvido com os alunos da própria escola, em virtude da mesma atender o Ensino Fundamental II.

De acordo com os relatos da CP 1, antes de assumir a coordenação do polo, o PARFOR passou por várias escolas, sempre esbarrando na falta de infraestrutura necessária para a instalação das salas de aula. As mudanças constantes de escola dificultavam a permanência do professor.

A partir dessas experiências, é possível perceber que no município de Iranduba, a questão da infraestrutura para o PARFOR, no âmbito da UFAM, foi um problema recorrente durante todo o tempo de existência dos cursos. Essa realidade representa realidades de outros municípios, e de todos os cursos que foram realizados fora das unidades acadêmicas das IPES. CP 1 relatou que no município não existia nenhuma escola em boas condições, com infraestrutura adequada que pudesse servir de polo para cursos de licenciaturas.

Sobre a questão da infraestrutura, PC 3 também fez memória aos problemas que tiveram com os cursos do PARFOR no próprio campus da UFAM, em Manaus, onde supostamente espera-se que tudo tivesse ocorrido sem nenhum contratempo quanto à estrutura local. Porém, o curso de Língua e Literatura Inglesa não passou ileso, conforme a fala do professor:

[...] o problema maior foram problemas eu acho que estruturais né. A universidade não estava preparada para abarcar um monte de gente lá, ainda que o período das aulas fosse nas férias ... foi meio conturbado porque nós não tínhamos uma sala própria... até brincávamos dizendo que o curso era itinerante cada período que nos tínhamos de aula era uma sala diferente (Entrevista concedida por PC 3, 2016).

Para ratificar as constatações concernentes à falta de infraestrutura para os polos do PARFOR, CP 2 destacou que esse problema foi recorrente no polo de Manacapuru. As aulas inicialmente ocorriam nas escolas estaduais, mas devido ao conflito com calendário escolar perderam o espaço físico. Posteriormente, passaram para as escolas municipais, mas face aos mesmos problemas que ocorreram nas escolas estaduais; foram, finalmente, transferidas para a sede da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), onde foram finalizadas as turmas da UFAM.

Portanto, a infraestrutura foi certamente um aspecto impactante na permanência do PARFOR, não só em Iranduba, mas também em Manacapuru. Conforme abordado anteriormente, CP 2 tinha que viabilizar com antecedência o local que sediaria as aulas do

PARFOR, que deveria ser um local acessível para os professores que vinham dos interior, a fim de minimizar as despesas dos mesmos com transporte – uma vez que, como já discutido, a situação socioeconômica desses sujeitos constituiu-se a tônica das desistências.

Especificamente sobre a percepção dos sujeitos da pesquisa no que diz respeito à criação do PARFOR em regime de colaboração entre os entes federados, com foco no cumprimento das ações dos partícipes (União, estados e municípios) no programa, constatou-se que alguns professores tiveram dificuldades em tecer considerações sobre o cumprimento das ações dos entes no programa, bem como identificar os responsáveis pelas ações que foram desempenhadas pelos partícipes, o que sugere falta de conhecimento sobre o regime que viabilizou a realização do programa e, conseqüente, falta de divulgação da proposta.

De acordo com PC 4, dentro do regime de colaboração que foi executado PARFOR a União arcou com os recursos para remunerar os professores formadores; os estados e municípios tiveram como contrapartida a liberação dos professores e disponibilizaram local para a realização dos cursos, bem como pessoal de limpeza das escolas. Porém, faltou ajuda financeira, para custear despesas com transportes, alimentação, hospedagem, conforme previsto no documento normativo sobre o programa, item 9.4, abordado anteriormente.

Sobre a percepção da PC 4, a liberação do professor representa uma contrapartida dos estados e municípios, o que *a priori* causa uma estranheza. No entanto, o inusitado é real: conforme o Manual Operativo do PARFOR Presencial (BRASIL, 2013), durante o processo de validação de pré-inscrição na Plataforma Freire, que competia às secretarias de educação, os entes se comprometiam com a liberação de seus professores para as aulas do PARFOR (ver Anexo).

A liberação do professor para o PARFOR deveria ser tratada no documento não como contrapartida daqueles entes, mas como uma algo inerente e óbvio, a fim de que um programa que fora destinado para formação docente cumprisse sua finalidade. O documento deveria ter estabelecido as disposições que as secretarias de educação deveriam cumprir para se comprometerem com a liberação do professor. Seria por meio de ofício, com reposição de aula, como procedeu a SEDUC/AM, a partir de 2011?

Para as coordenadoras de polos, a União arcou com a disponibilização dos professores formadores; o estado assumiu a liberação dos professores, adaptou o calendário escolar para que estes estudassem naquele período; e o município concedeu alimentação para o beneficiário do programa (CP 1), disponibilizou funcionários para atender na escola, material de limpeza e expediente, bem como local do curso com internet; por último, a UFAM viabilizou material de expediente e material didático aos professores.

Diante dos problemas evidenciados pelos sujeitos da pesquisa sobre o acesso e a permanência do professor no PARFOR, parece provável que o regime em que o programa foi planejado não foi bem executado: as contrapartidas dos partícipes não foram bem definidas, conforme argumentou Scaff (2011). Por outro lado, o documento normativo, o Manual Operativo do PARFOR Presencial (BRASIL, 2013), passou a vigorar tardiamente, quando muitos professores ficaram à margem do programa por falta de apoio institucional – e ainda continuam, em muitos casos, sem ele, visto que não se percebem iniciativas significativas que venham a minimizar os danos causados pelo descumprimento das normas do Manual.

A esse respeito, Gatti (2013) pondera:

[...] as potencialidades do PARFOR são consideradas grandes por especialistas que analisaram experiências sob sua égide. Porém, os analistas evidenciam problemas de gestão organizacional e financeira no que se refere ao bom andamento do programa nas IES (GATTI, 2013, p. 61)

Portanto, os principais danos à permanência do professor no PARFOR que vieram à tona com a pesquisa de campo foram: problemas financeiros para custear passagens, alimentação, transporte, e hospedagem; falta de liberação para o professor participar das aulas do PARFOR; problemas pessoais (como mães com crianças pequenas, grávidas, conforme relato das coordenadoras de polos). Já os entraves de acesso foram: falta de divulgação e informações do programa; dificuldades técnicas em lidar com a Plataforma Freire e com internet, falta de conectividade.

A demanda de professores para formação inicial em cursos de licenciaturas inserida no planejamento estratégico não foi suprida pelo PARFOR. Conforme apresentado no capítulo 1, os dados das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), envolvidas com o PARFOR no Amazonas, revelaram baixo acesso e acentuado abandono de uma parcela de professores que tiveram sua matrícula efetivada nessas instituições.

A SEDUC/AM, pelos dados de 2015, quando da lotação de professores, apresentava a demanda de formação de 5.439 professores sem titulação adequada para o exercício do magistério. Por outro lado, os dados das IPES mostraram baixa permanência dos professores da rede estadual no programa. Dessa forma, a atualização do planejamento estratégico do estado para a demanda de formação inicial se mostra como um aspecto a ser melhorado.

Posto isso, avança-se para o capítulo 3, intitulado “Plano de Ação Educacional”, no qual serão apresentadas propostas de ações que têm como foco a superação dos entraves que prejudicaram o acesso e a permanência do professor no processo educativo dos cursos vinculados ao PARFOR.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Esse capítulo aborda o Plano de Ação Educacional (PAE), com propostas exequíveis de melhorias para a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, com vistas a minimizar os entraves de acesso e permanência do professor no PARFOR, os quais foram evidenciados na pesquisa realizada com professores da rede estadual, matriculados nos cursos da UFAM, no âmbito do PARFOR, e com as coordenadoras de polos dos municípios de Iranduba e Manacapuru.

As propostas de melhorias para os problemas são apresentadas na ferramenta 5W2H, dada a sua praticidade em demonstrar um plano de ação para a tomada de decisão. Segundo Nakagawa (2014), a ferramenta obteve aceitação a partir da disseminação das técnicas da gestão da qualidade e, em seguida, com as técnicas de gestão de projetos. A ferramenta 5W2H é formada por sete campos nos quais devem constar as seguintes informações:

- 1) Ação ou atividade que deve ser executada ou o problema ou o desafio que deve ser solucionado (what);
- 2) Justificativa dos motivos e objetivos daquilo estar sendo executado ou solucionado (why);
- 3) Definição de quem será (serão) o(s) responsável(eis) pela execução do que foi planejado (who);
- 4) Informação sobre onde cada um dos procedimentos será executado (where);
- 5) Cronograma sobre quando ocorrerão os procedimentos (when);
- 6) Explicação sobre como serão executados os procedimentos para atingir os objetivos pré-estabelecidos (how);
- 7) Limitação de quanto custará cada procedimento e o custo total do que será feito (how much)? (NAKAGAWA, 2014, p. 1)

Assim, a partir dos pontos de melhoria detectados na pesquisa de campo, os quais estão sintetizados no quadro 9. O plano foi elaborado no próprio formulário, contemplando as questões inerentes à ferramenta 5W2H, conforme serão tratadas na seção 3.1, que diz respeito às ações a serem contempladas pelo PAE.

Quadro 9 - Pontos de melhoria detectados na pesquisa de campo

Aspectos a serem melhorados	Proposições
Descumprimento das normas do PARFOR.	Articular com o Fórum Estadual de Formação a realização de um seminário com as secretarias municipais de educação sobre o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos profissionais da Educação Básica, com vistas à elaboração do plano estratégico de formação, com definição de competências.
Sensibilização da equipe gestora das escolas e Coordenadorias Distritais e Regionais de	Campanha de sensibilização à equipe gestora das escolas e Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação, por meio de palestras.

Aspectos a serem melhorados	Proposições
Educação.	
Limitações dos professores em manusear a Plataforma Freire.	Disponibilizar, no CEPAN, pessoal capacitado para auxiliar os professores a efetivar cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire, bem como a solucionar problemas de acesso ao sistema.
Limitações dos professores em utilizar a internet.	Proporcionar aos professores <i>Workshop</i> integrador, com ênfase em Internet, no CEPAN, por meio do Núcleo de Tecnologia Educacional Manaus Planalto.
Falta de acesso à internet.	Disponibilizar os laboratórios de informática do Núcleo de Tecnologia Educacional Manaus Planalto e das escolas para atender os professores, capital e interior.
Divulgação acerca do PARFOR, por intermédio do CEPAN, não foi suficiente, visto que muitos professores ficaram sem informações mais claras e precisas sobre o programa e orientações para realizar cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire, bem como participar do processo seletivo.	Intensificar a divulgação e comunicação sobre o programa de formação, por meio de <i>e-mails</i> institucionais dos professores, página da SEDUC/AM, redes sociais e as estruturas do Centro de Mídias, objetivando prestar informações e orientações aos professores e às secretarias de educação acerca do cronograma do programa e devidas orientações para cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire, bem como processo seletivo.
Falta de apoio institucional aos professores para o custeio de passagens, transportes e alimentação.	Mapear os professores da rede estadual que fazem PARFOR fora de seu município, visando criar mecanismos para ajudá-los a permanecer no curso. Disponibilizar hospedagem nos alojamentos do CEPAN, para os professores que vem do interior para Manaus.
Período da realização das aulas do PARFOR.	Provocar um amplo debate no Fórum Estadual de Formação para discutir a possível possibilidade em rever o período de aulas.
Falta de liberação do professor para frequentar as aulas do PARFOR.	Liberar integralmente o professor da rede estadual de suas atividades docentes durante o período em que ocorrem as aulas do curso.
Falta de infraestrutura para realizar as aulas do curso no interior.	Disponibilizar as escolas estaduais de Tempo Integral para sediar as aulas do programa, nos municípios em que não há unidades acadêmicas das IES.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora partir dos resultados da pesquisa realizada com os professores e coordenadoras de polos de Iranduba e Manacapuru.

3.1 AÇÕES PROPOSTAS PARA O PLANO DE INTERVENÇÃO

Nessa seção serão abordadas as ações de melhorias propostas à SEDUC/AM com o propósito de minimizar os problemas evidenciados na pesquisa de campo. Com esse intuito, o Plano de Ação Educação contempla as seguintes propostas:

- Seminário com as secretarias municipais de educação sobre o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, com vistas a elaboração do plano estratégico de formação;
- *Workshop* integrador, com ênfase em Internet e Plataforma Freire;
- Divulgação ampla sobre o programa;
- Campanha de sensibilização do programa;
- Ajuda e apoio aos professores para manusear a Plataforma Freire;

- Disponibilizar os laboratórios de informática do NTE-Planalto e das escolas para atender os professores, capital e interior;
- Liberação dos professores para as aulas;
- Concessão das escolas estaduais de tempo integral para sediar as aulas do programa, nos municípios em que não há unidades acadêmicas das IPES.

3.1.1 Primeira Proposta - Seminário com as secretarias municipais de educação sobre o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, com vistas à elaboração do plano estratégico de formação

A demanda de professores para formação inicial em cursos de licenciaturas inserida no planejamento estratégico de 2008 não foi suprida pelo PARFOR. Os dados das IPES mostraram que houve baixo acesso e acentuado abandono de uma parcela de professores que tiveram sua matrícula efetivada nessas instituições, bem como baixa permanência dos professores da rede estadual. Por outro lado, os dados da SEDUC/AM relativos à lotação de professores em 2015, revelam que aproximadamente 5.500 professores não tinham formação adequada para o exercício do magistério, conforme foram abordados no capítulo 1. Dessa forma, a atualização do planejamento estratégico do estado para a demanda de formação inicial constitui-se num aspecto a ser melhorado.

No entanto, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, criado pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, foi revogado pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, o qual instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a fim de atender o Plano Nacional de Educação e os Planos Educacionais dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, em regime de colaboração. Cabe ressaltar que, de acordo com o Decreto:

Art. 7º Os Fóruns Estaduais Permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica terão como atribuições:

I - elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital, conforme o caso, para a formação dos profissionais da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional (BRASIL, 2016).

Por essas razões, propõe-se a realização de um seminário, em articulação com o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas e as Secretarias Municipais de Educação sobre o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, objetivando a elaboração do plano estratégico de formação, com definição de competências, que expressem

o apoio institucional ao profissional da educação, a fim de não incorrer no descumprimento do Acordo de Cooperação Técnica, como ocorreu com o PARFOR.

Ademais, de acordo com o novo Decreto os planos estratégicos dos entes federados devem ser quadrienais e revisados anualmente, devendo contemplar o diagnóstico e identificação das necessidades de formação inicial e continuada para os profissionais da educação, entendidos no Artigo 61 da LDB. A formação inicial dos profissionais da educação se dá por meio de cursos de 1ª Licenciatura, 2ª Licenciatura e Formação Pedagógica. Assim, o Decreto prevê no Artigo 9º, Inciso III, “atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros” (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, o seminário deverá ser um momento propício para que todos os membros do Fórum, juntamente com as Secretarias de Educação, conheçam o decreto que orienta a nova política de formação para os profissionais da educação, e assim possam elaborar com equidade um plano estratégico para a formação do estado, capaz de oferecer condições favoráveis para a formação dos profissionais da educação; e que corrija, dentre outros fatores, a falta do apoio financeiro que a SEDUC/AM e demais secretarias municipais de educação aos professores inseridos no PARFOR presencial, conforme previa o Manual Operativo (2013):

[...]

9.3 As secretarias de educação estaduais e municipais devem responsabilizar-se pelo apoio (transporte, alimentação, hospedagem, etc) destinado a viabilizar a participação dos professores de sua rede nos cursos de formação do PARFOR PRESENCIAL (BRASIL, 2013, p. 6).

De acordo com os resultados da pesquisa, a falta de apoio financeiro foi um entrave que causou fortes impactos sobre a permanência do professor no PARFOR, além de ser responsável pela desistência de muitos professores no programa.

A proposta do seminário será conduzida pelo FEPAD/AM, que apresenta um leque de experiências e conhecimentos acumulados ao longo de aproximadamente sete anos de existência do PARFOR que, muito provavelmente, contribuirá para a elaboração do plano estratégico do Amazonas para a formação dos profissionais da educação. Vale ressaltar que atualmente, nas plenárias do Fórum, tal documento é foco de discussão pelos partícipes. Salienta-se, ainda, que a presente ação não agrega maiores gastos para a SEDUC/AM, devendo cada secretaria de educação arcar com despesas de passagens, transportes,

alimentação, ficando a hospedagem³ a cargo da SEDUC/AM, que será viabilizada nos alojamentos do CEPAN.

O conteúdo do Seminário é o próprio decreto. O quadro 10 constitui a síntese desta ação.

Quadro 10 - Seminário com as secretarias municipais de educação sobre o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, com vistas a elaborar o plano estratégico de formação

O quê?	Seminário com as Secretarias municipais de educação sobre o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, com vistas a elaborar o plano estratégico de formação.
Por quê?	Pela necessidade de elaboração do plano estratégico de formação, com definição de competências, a fim de não incorrer no descumprimento do Acordo de Cooperação Técnica, como ocorrer no PARFOR.
Onde?	Manaus, no auditório do CEPAN, da SEDUC/AM
Quando?	Fevereiro de 2017
Quem?	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas
Como?	O seminário deve conter a apresentação de dados do PARFOR, no âmbito da UEA, UFAM e IFAM, no que se refere: oferta, matrícula, desistentes, concluintes e em formação, a fim de contextualizar os resultados do PARFOR no estado. Oportunamente, cada IPES abordará suas dificuldades para a execução do programa. Além disso, serão apresentados os entraves de acesso e permanência do professor no PARFOR evidenciados nesta pesquisa, a fim de sensibilizar a plenária de que é importante que os partícipes entendam que a nova política será celebrada em regime de colaboração, onde cada esfera deve assumir obrigações e responsabilidades, para atingir as metas e objetivos traçados do plano estratégico do estado para formação docente. O evento contará com a participação da PC 4 que apresentará sua experiências com o programa. Após a abertura do seminário, será realizada uma palestra sobre a Educação como direito público. Enfim, passa-se para apresentação e discussão do Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, que serão ampliados com uma mesa redonda, mediada pelo coordenador do Plano Estadual de Educação e encaminhamentos e orientações para os trabalhos da elaboração do plano estratégico, que deve ser o foco dos trabalhos do Fórum durante todo mês de março/2017
Quanto?	Sem gastos para a SEDUC/AM.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O seminário será realizado durante o horário diurno, com a duração de oito horas. Para a otimização dos trabalhos pós-seminário, que visam à elaboração do plano estratégico de formação, será organizada uma agenda de trabalho. O Fórum deve usar as estruturas do Centro de Mídias para prover discussões e orientações acerca das atividades inerentes à

³ Os gastos pertinentes à hospedagem no CEPAN são gastos operacionais que, para esse momento, não podem ser mensuráveis, pois exigiriam rateamentos de despesas com energia. Ressalte-se que os serviços de hospedagem nos alojamentos do CEPAN não contemplam serviço de restaurante e que aos hóspedes é oferecida somente hospedagem.

elaboração do plano, que deve conter o quadro atualizado de professores que necessitam de formação, as contrapartidas de cada secretaria e calendário de cursos a serem ofertados pelas IPES para o período do plano, levando em consideração os seguintes aspectos:

- realização dos cursos, dentro da medida do possível nos próprios municípios, nos espaços físicos das unidades acadêmicas das IPES, conforme foram apresentados no capítulo 1;
- as IPES devem atentar para não incidir na oferta dos cursos que regularmente são proporcionados pelos Núcleos, Centros de Educação Superior da UEA e os Institutos da UFAM e IFAM e,
- as IPES devem se organizar para atender determinadas ofertas, a fim de evitar que um mesmo curso seja ofertado por mais de uma IPES no local.

Conforme o quadro, 11 segue a sugestão de programação do seminário a ser realizado em fevereiro de 2017, cuja data será definida pelo Fórum.

Quadro 11 - Programação do Seminário

<p>Ação: Seminário com as secretarias municipais de educação Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, com vistas a elaboração do plano estratégico de formação do estado.</p> <p>Horário: das 8 às 17h.</p> <p>Programação: 8h às 8h30min – Credenciamento. 08h30min – Abertura do evento. 8h30min às 09h30min - Palestra sobre a Educação como direito público. 09h30min às 10h – Socialização de dados e experiências das IPES no PARFOR. 10h às 10h15min – Intervalo. 10h15min às 10h30min - Apresentação dos entraves de acesso e permanência do professor no PARFOR evidenciados nessa pesquisa. 10h30min às 10h45min - Socialização das experiências da PC 4. 10h45min às 12h – Apresentação do Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016. 12h às 13h – Intervalo para almoço. 13h às 13h30min – Dinâmica de reintegração do grupo para retomada dos trabalhos. 13h30min às 15h30min – Mesa redonda: desafios e alcance do programa, limites e possibilidades das Secretarias de Educação. 15h30min às 15h45min – Intervalo 15h45min às 16h – Síntese das discussões. 16h às 16h45min– Encaminhamentos dos trabalhos para a elaboração do Plano e definição da agenda de trabalhos. 16h45min às 17h – Encerramento do seminário</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com essa ação, serão atendidos os 62 municípios do estado do Amazonas e espera-se que todos os partícipes participem efetivamente e se comprometa com a formação dos

profissionais da educação de seus municípios. Acredita-se que esse seja o caminho promissor para a elaboração do plano estratégico do estado do Amazonas.

3.1.2 Segunda Proposta – *Workshop* integrador com ênfase na Internet e Plataforma Freire

A pesquisa revelou dados de que a falta de conhecimento do professor com internet dificultou seu acesso ao PARFOR, visto que, para realizar cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire, era indispensável que o mesmo apresentasse o mínimo de domínio em internet. Além disso, as dificuldades em lidar com a Plataforma Freire foi um dos entraves para o seu acesso. Esses problemas não podem se configurar como obstáculos que emperrem a inserção do professor em programa de formação, cujo acesso inevitavelmente é proporcionado por meio de internet e Plataforma Freire.

A SEDUC/AM dispõe do Núcleo de Tecnologias Educacionais Manaus Planalto (NTE – Manaus Planalto), que promove a formação continuada de professores no uso das mídias na educação como ferramenta pedagógica. Dessa forma, os problemas revelados na pesquisa, relativos às limitações dos professores em utilizar a internet e a Plataforma Freire, são possíveis de ser amenizados por meio de uma proposta de *Workshop* integrador com ênfase em noções básicas de Internet, aos professores da rede estadual, com vistas a suprir suas necessidades, bem como os procedimentos de pré-inscrição e cadastro na Plataforma Freire. O quadro 12 constitui a síntese desta ação.

Quadro 12 - *Workshop* integrador, com ênfase em internet e Plataforma Freire

O quê?	<i>Workshop</i> integrador com ênfase em internet e Plataforma Freire
Por quê?	Proporcionar aos professores <i>Workshop</i> integrador, com ênfase em internet e no uso da Plataforma Freire, a fim de que sejam vencidas suas limitações com o uso da internet e ao portal da Plataforma Freire.
Onde?	CEPAN, por meio do NTE-Manaus Planalto
Quando?	Quando a plataforma disponibilizar o cronograma do programa
Quem?	Professores de formação do NTE-Manaus Planalto
Como?	A proposta do <i>Workshop</i> será desenvolvida numa carga horária de oito horas, será divulgada nas sete Coordenadorias Distritais de Educação, que devem mobilizar e encaminhar a demanda de professores para a ação desenvolvida pelo NTE- Manaus Planalto. Paralelamente, será enviado <i>e-mail</i> para os professores, comunicando sobre a ação a ser desenvolvida. Mediante a demanda encaminhada pelas Coordenadorias, será organizado o cronograma para atender todos os professores sem noção de internet e Plataforma Freire.

Quanto?	Sem gastos para a SEDUC/AM
---------	----------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A ação será desenvolvida no contraturno dos professores, com uma carga horária de oito horas, em dois dias consecutivos, proporcionando turmas pela manhã, tarde e noite, com a realização de atividades práticas voltadas para aqueles que não têm noções básicas de internet e Plataforma Freire. Para os professores que não têm dedicação em dupla jornada na SEDUC/AM, será solicitada liberação para que os mesmos participem no seu horário de trabalho. A ação não constitui gastos para a SEDUC/AM, visto que o NTE-Manaus Planalto tem a competência em prover a formação dos servidores da secretaria. O quadro 13 aborda o planejamento da ação.

Quadro 13 - Planejamento do *Workshop* integrador com ênfase em internet e Plataforma Freire

Responsável	Conteúdo	Período	Horário	Local
Professores formadores do NTE-Manaus planalto	Conceito de internet Utilizando a Internet Explorer e Firefox Barra de Menu Barra de endereço Correio eletrônico Utilização do <i>site</i> de busca – Google Cadastro na Plataforma Freire Pré-inscrição Recuperação de senha na Plataforma Freire	2 dias	Turma da Manhã: 8 às 12h Turma da Tarde: 13 às 17h Turma da Noite: 17h30mim às 21h30mim	NTE-Manaus Planalto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com a realização desse *Workshop*, voltado para os professores que não têm noções básicas de internet e ferramentas da Plataforma Freire, espera-se que o professor seja capaz de navegar na internet, percorrendo o mapa dos *sites*, usar *sites* de buscas, manusear correio eletrônico, recuperar senha de *e-mail*, bem como habilitar-se para o uso da Plataforma Freire com autonomia. Se a avaliação do cursista acerca do curso não for satisfatória, serão disponibilizadas outras oportunidades, dessa natureza.

3.1.3 Terceira Proposta – Divulgação do programa de formação

A divulgação acerca do PARFOR foi o aspecto que mais influenciou negativamente no acesso do professor ao programa. As formas e meios que a SEDUC/AM, por meio do

CEPAN, utilizou para divulgar o programa aos professores não foram eficientes. Os dados da pesquisa mostraram que grande parte dos professores entrevistados tomou conhecimento sobre o programa por outras fontes, independentes da divulgação da SEDUC/AM.

Nesse sentido, o problema requer sugestões de melhorias, visto que o mesmo carece de orientações e informações específicas das quais a SEDUC/AM não pode se furtar, a fim de evitar que os professores tomem informações distorcidas ou tenham o seu acesso prejudicado.

Assim, há necessidade de se intensificar a divulgação e comunicação sobre o programa de formação, por meio de *e-mails* institucionais, página da SEDUC/AM, redes sociais e estruturas do Centro de Mídias, objetivando a prestar informações e orientações aos professores e às secretarias de educação acerca do cronograma do programa e devidas orientações para cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire, bem como quanto ao processo seletivo.

Sendo assim, o quadro 14 representa a síntese de como a ação de divulgação acerca do novo programa de formação será realizada.

Quadro 14 - Divulgação do programa de formação

O quê?	Divulgação ampla sobre o programa
Por quê?	Intensificar o processo de divulgação do novo programa de formação, com vistas a não incorrer nas falhas ocorridas no PARFOR, de forma que as informações e orientações acerca do programa cheguem aos professores que precisam de formação.
Onde?	<i>e-mails</i> institucionais, página da SEDUC/AM, redes sociais e estruturas do Centro de Mídias
Quando?	Tão logo seja definido o cronograma sobre o programa na Plataforma Freire
Quem?	Coordenação de Projetos e programas educacionais na Gerência de Formação/CEPAN
Como?	A SEDUC/AM, por meio da Gerência de Formação, encaminhará sistematicamente aos professores informações e orientações sobre cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire, bem com processo seletivo, por meio de <i>e-mail</i> institucional. O mesmo servirá para as secretarias de municipais de educação. Além do correio eletrônico, serão utilizadas as redes sociais para esse fim, dessa forma, o CEPAN deve levantar junto à Gerência de Informática o contato telefônico dos professores, visto que hoje o <i>Whatsapp</i> torna-se a rede social mais acessível nas relações sociais. O Centro de Mídias também é um canal que será utilizado para esse fim. A fim de intensificar mais e mais o programa junto aos professores, em todas as ações de formação desenvolvidas pelo CEPAN, os professores formadores devem abrir um espaço e falar do programa.
Quanto?	Sem gastos para a SEDUC/AM

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme se observa, a ação é simples e não gera gastos para a SEDUC/AM, e os resultados podem ser satisfatórios. É importante entender que a divulgação deve ser feita diretamente ao professor.

Os gestores e coordenadores serão inseridos na ação, com vistas a atuarem como frente de mobilização do programa nas escolas. No entanto, a SEDUC/AM, por meio do Centro de Formação deve fazer um trabalho de sensibilização junto à equipe gestora, visto que a pesquisa mostrou a necessidade de uma ação com essa finalidade.

Com a finalidade de sensibilizar gestores escolares e coordenadores distritais e regionais, é frutífera a realização de palestras, que serão tratados na proposta seguinte. Se os professores continuarem a procurar o CEPAN, após o final do período de pré-inscrição e processo seletivo, – trazendo então indícios de que o docente continua sem receber as informações necessárias – serão implementadas outras medidas para divulgação da proposta, que podem envolver, por exemplo, incursões diretas nas escolas. Daí a importância da campanha de sensibilização.

3.1.4 Quarta Proposta – Campanha de sensibilização ao programa

A falta de divulgação do programa junto aos professores nas escolas, bem como a liberação dos mesmos para a formação foram problemas que revelaram a necessidade de um trabalho de sensibilização aos gestores e coordenadores distritais e regionais. É importante que a equipe gestora atue como frente de mobilização e divulgação do programa junto aos professores, já que a profissionalização docente deve ser uma preocupação das autoridades da educação. Para tanto, é indispensável uma campanha de sensibilização ao programa de formação.

Tal campanha tem por objetivo sensibilizar os gestores escolares e coordenadores distritais e regionais, a fim de que sejam co-responsáveis pela nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, criada pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, visto que a mesma, a exemplo do PARFOR, será celebrada em regime de colaboração entre os entes federados.

As palestras serão propícias para momentos de reflexão acerca da problemática de professores que exercem a atividade docente sem formação específica para tal, bem como suas implicações para a qualidade da educação.

No entanto, é indispensável que a equipe gestora conheça o programa de formação docente, assim é fundamental que tenha ciência sobre o Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016, daí a sugestão de iniciar a campanha de sensibilização a partir da divulgação do referido decreto, com a participação do Fórum e da CAPES.

Para o ano de 2017, foram previstas quatro palestras a serem promovidas, trimestralmente, pelo CEPAN.

Para custear os gastos com a ação, o CEPAN deve garantir no orçamento recursos financeiros para o pagamento dos professores palestrantes, bem como *cofee-break*. Dessa forma, estima-se R\$ 30.000,00, sendo R\$ 15.000,00 destinados para o pagamento dos palestrantes e R\$ 15.000,00 para *cofee-break*, a fim de atender, em cada encontro, 250 participantes entre gestores, coordenadores distritais e coordenadores adjuntos pedagógicos das coordenadorias da capital.

O quadro 15 mostra como a ação será desenvolvida no estado, visando ao engajamento da equipe gestora frente ao programa de formação dos profissionais da educação.

Quadro 15 - Campanha de sensibilização ao programa

O quê?	Campanha de sensibilização ao programa.
Por quê?	Sensibilizar gestores escolares e coordenadores distritais e regionais de educação, com vistas a atuarem, junto aos professores, como frente de mobilização e divulgação da nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, criada pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016.
Onde?	No auditório do CEPAN.
Quando?	Durante o ano de 2017. As palestras serão realizadas a cada trimestre de 2017, sendo a 1ª em março e a última em dezembro.
Quem?	CEPAN.
Como?	A SEDUC/AM, por meio do CEPAN, realizará a campanha de sensibilização ao programa de formação, a partir da realização de palestras temáticas, abordando a problemática da formação docente, com temas ministrados por professores das IPES locais. As palestras serão proferidas no auditório do CEPAN, com a mediação tecnológica do Centro de Mídias do Amazonas para todos os municípios do interior, que interagirão em tempo real, no momento em que os palestrantes abrirem o tema para discussão com o público participante. Sendo assim, os gestores do interior e os coordenadores regionais não se deslocarão para o CEPAN, reduzindo, assim, as despesas com a ação. Abrindo a campanha de sensibilização sobre o programa de formação, será apresentado e discutido o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, com a participação do Fórum Estadual de Formação e representante da CAPES. Na ocasião, serão apresentados os resultados do PARFOR no Amazonas, dando ênfase para os entraves de acesso e permanência evidenciados nas pesquisas

	<p>acerca do programa.</p> <p>Sugestões de temas das palestras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016. • A educação como direito público. • Os impactos da falta de profissionalização na atividade docente, na qualidade da educação • O que os alunos esperam da escola? <p>Para cada encontro é prevista uma carga horária de quatro horas com a abordagem do tema e ampliação das discussões com os participantes por meio de mesa redonda.</p>
Quanto?	R\$ 30.000,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.1.5 Quinta Proposta – Ajuda e apoio aos professores para manusear a Plataforma Freire

Não foi estranho que alguns professores enfrentassem limitações em manusear a Plataforma Freire, visto que recuperar o acesso ao sistema era algo que apresentava desafios. Além do mais, os professores apresentam dificuldade e certa resistência em lidar com as tecnologias.

Assim, visando a ajudar e apoiar, sistematicamente, aos professores para manusear a Plataforma Freire, convém que a SEDUC/AM disponibilize pessoal capacitado para auxiliá-los a efetivar cadastro e pré-inscrição na Plataforma, bem como a solucionar problemas de acesso ao sistema.

A equipe a ser inserida nesta ação é a dos professores formadores do NTE-Manaus Planalto, visto que ação de melhoria é de cunho tecnológico, daí a razão de designar essa a equipe de professores para ajudar e apoiar o professor que apresentar dificuldades com o portal.

Nessa perspectiva, o quadro 16 demonstrará as linhas gerais da ação que não implica em gastos para a SEDUC/AM, em virtude da equipe encarregada pela execução da ação.

Quadro 16 - Ajuda e apoio aos professores para manusear a Plataforma Freire

O quê?	Ajuda e apoio aos professores para manusear a Plataforma Freire.
Por quê?	Disponibilizar pessoal capacitado para auxiliar os professores a efetivar cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire, bem como a solucionar problemas de acesso ao sistema.
Onde?	NTE – Manaus Planalto.
Quando?	Tão logo seja definido o cronograma sobre o programa na Plataforma Freire.
Quem?	Professores formadores do NTE – Manaus Planalto.

Como?	Sistematicamente, existirá no CEPAN um professor formador do NTE-Manaus Planalto para prestar e/ou ajudar os professores, que comparecerem ao CEPAN com dificuldades em manusear as ferramentas da Plataforma Freire ou para realizar cadastro e pré-inscrição. Esse técnico deverá encaminhar aos professores e às secretarias de educação o passo a passo sobre todos esses procedimentos na Plataforma Freire, por <i>e-mails</i> e redes sociais. O material deverá ser o mais simples e claro possível. Se o interior demandas muitas dúvidas, será utilizada do Centro de Mídias para ajudar os professores.
Quanto?	Sem gastos para a SEDUC/AM

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com essa ação, é possível capacitar profissionais com funções administrativas das escolas para que possam ajudar os professores na própria instituição; acredita-se, assim, que a ação possa evitar que o professor tenha o seu acesso na Plataforma Freire prejudicado.

3.1.6 Sexta Proposta – Disponibilizar os laboratórios de informática do NTE-Planalto e das escolas para atender os professores, capital e interior

É possível disponibilizar os laboratórios de informática do NTE-Manaus Planalto para atender os professores, capital e interior, buscando minimizar as dificuldades pertinentes à falta de acesso à internet, uma vez que esses problemas se configuraram como entraves de acesso ao programa.

A fim de assegurar esse serviço aos professores, a SEDUC/AM deve encaminhar documento circular para as escolas colaborarem com a ação. Assim como as demais ações, esta também não implica em gastos diretos para a SEDUC/AM, em virtude de que a ação será viabilizada por meio da estrutura existente nas escolas. O quadro 17 expõe a síntese da ação.

Quadro 17 - Falta de acesso à internet

O quê?	Falta de acesso à internet.
Por quê?	Disponibilizar os laboratórios de informática do NTE-Planalto e das escolas para atender os professores, capital e interior.
Onde?	NTE-Manaus Planalto e laboratórios de informática das escolas estaduais.
Quando?	Tão logo seja definido o cronograma sobre o programa na Plataforma Freire.
Quem?	SEDUC/AM.
Como?	Os gestores serão comunicados de que devem disponibilizar os laboratórios de informática das escolas, para suprir a falta de internet, que professores têm para acesso à Plataforma Freire.
Quanto?	Sem gastos para a SEDUC/AM

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com essa medida, espera-se que com a contribuição das escolas e NTE-Manaus Planalto o problema relacionado à falta de acesso a internet seja reduzido e que nenhum professor tenha o seu acesso prejudicado no programa de formação.

3.1.7 Sétima Proposta – Liberação do professor

Durante o ano de 2010, período em que se iniciaram as aulas pelo PARFOR, os professores da rede estadual não tinham sua liberação regulamentada, expressa em ofício, como passou a ser feito a partir de 2011. Até então, os gestores escolares eram comunicados pelo CEPAN de que os professores matriculados pelo PARFOR estavam respaldados a se ausentarem de suas atividades docentes. Porém, tais gestores compreendiam que a liberação seria apenas nos horários em que coincidiam as aulas do curso e, sendo assim, aqueles que trabalhavam à noite deveriam comparecer ao trabalho. Tal fato gerou muitos conflitos, já que o professor estudava durante o dia e, à noite, deveria realizar uma série de trabalhos vinculados ao curso.

Esse problema só foi resolvido quando as IPES começaram a discuti-lo nas plenárias do Fórum; a SEDUC/AM, então, passou a expedir ofício para as IPES, concedendo autorização aos professores da rede estadual a frequentar as aulas pelo PARFOR, liberando-os inteiramente para os períodos acadêmicos.

Posto isso, a SEDUC/AM deve liberar integralmente o professor da rede estadual de suas atividades profissionais durante o período em que ocorrem as aulas do curso, usando a medida que adota desde 2011, a fim de garantir a frequência e o engajamento desse sujeito no curso, e conseqüentemente, reduzir os entraves de permanência no programa. O quadro 18 mostra a síntese da ação.

Quadro 18 - Liberação do professor

O quê?	Liberação do professor.
Por quê?	Liberar integralmente o professor da rede estadual de suas atividades docentes durante o período em que ocorrem as aulas do curso, a fim de que o professor possa ter dedicação total ao curso e não seja prejudicado financeiramente.
Onde?	Nas IPES em Manaus.
Quando?	Durante os períodos acadêmicos.
Quem?	CEPAN/ SEDUC/AM.
Como?	O CEPAN deve providenciar minuta de ofício sobre a liberação do professor da rede estadual, nos cursos pelo programa de formação, a fim de que o

	gabinete do secretário de educação expeça o ofício endereçado às IPES. Posteriormente, o CEPAN deve encaminhá-lo para as escolas e coordenadorias de educação, e finalmente ao professor-cursista. Os professores, quando retornarem à escola, devem apresentar declaração que comprove a sua frequência no curso.
Quanto?	R\$ 32.367.060,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De posse do ofício, cabe ao CEPAN enviá-lo às escolas e coordenadorias distritais para que tenham ciência da liberação oficial que a SEDUC/AM está concedendo aos professores em formação. Igualmente, deve também encaminhá-lo aos professores e, estes devem comprovar sua frequência na escola, com declaração da IPES. Sendo assim, a falta de liberação do professor para frequentar as aulas pelo programa está solucionada.

Porém, cabe ainda pensar na questão da reposição de aulas, assunto esse que deve ser amplamente discutido quando da elaboração do plano estratégico de formação, a fim de que sejam vistas as possibilidades das secretarias em contratar professor substituto, durante o período de formação do professor.

Quanto aos gastos, a liberação nesses moldes não implica em gastos para a SEDUC/AM. Entretanto, com vistas a contemplar o plano estratégico de formação, para os professores da rede estadual é estimado o valor de R\$ 32.367.060,00 para atender 1.650 professores em cursos de 2ª Licenciatura, visto que a necessidade maior do estado é por cursos de 2ª Licenciatura.

O desdobramento da proposta de formação é atender 30% do quantitativo de professores que atuam fora de sua área de formação, com base nos dados da SEDUC/AM (2015) referentes a lotação de professores em 2015, durante a vigência do plano estratégico de formação, correspondentes a 1.650 professores. A cada ano do plano, a SEDUC/AM deve assegurar formação para 25% desses professores, sendo atendidos 413 professores no primeiro ano e no segundo ano, perfazendo um total de 826 professores e, no terceiro e quarto ano serão atendidos mais 824 professores.

O quadro 19 mostra a proposta financeira para a contratação de 1.650 professores, para substituir durante 60 dias o professor em formação pelo novo plano, durante três anos de formação, tempo equivalente a formação de 2ª Licenciatura. A base de cálculo de pagamento de salário é corresponde a 40 horas, sendo no valor de R\$ 3.269,40, por professor.

Quadro 19 - Proposta Financeira para contratação de professores substitutos

Ano	Nº de professores	Memória de cálculos	Desembolso anual
1º ano	413	R\$ 3.269,40 X 2 = R\$ 6.538,80 X 3 = R\$ 19.616,40 X 413 = R\$ 8.101.573,20	R\$ 8.101.573,20
2º ano	413	R\$ 3.269,40 X 2 = R\$ 6.538,80 X 3 = R\$ 19.616,40 X 413 = R\$ 8.101.573,20	R\$ 8.101.573,20
3º ano	412	R\$ 3.269,40 X 2 = 6.538,80 X 3 = R\$ 19.616,40 X 412 = R\$ 8.081.956,80	R\$ 8.081.956,80
4º ano	412	R\$ 3.269,40 X 2 = 6.538,80 X 3 = R\$ 19.616,40 X 412 = R\$ 8.081.956,80	R\$ 8.081.956,80
Total			R\$ 32.367.060,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O desembolso financeiro deve ser garantido do no orçamento anual da SEDUC/AM, cuja fonte de recurso deve ser do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que assegura o pagamento de professores.

3.1.8 Oitava Proposta – Concessão das escolas estaduais de tempo integral para sediar as aulas do programa, nos municípios em que não há unidades acadêmicas das IPES

Os resultados da pesquisa mostraram que sediar as aulas do PARFOR nos municípios amazonenses em que as IPES não têm unidades acadêmicas se constituiu em um problema, o que incidiu sobre a permanência do professor no programa. Por falta dessas unidades, as IPES não tiveram espaço fixo, com infraestrutura ideal para a realização das aulas, o espaço que tinham eram as escolas, que a cada semestre acadêmico mudava. Dessa forma, os professores saíam do interior, sem apoio financeiro, tanto do estado quanto dos municípios, gerando diversos problemas. Os cursistas precisavam ter um local fixo para a realização das aulas, a fim de se acomodarem em locais próximos que não implicasse em gastos com transporte.

Diante desse problema, visando a amenizá-lo, apresenta-se como sugestão que a SEDUC/AM disponibilize, antecipadamente às IPES, as escolas estaduais de tempo integral para sediar as aulas do programa nos municípios em que não há unidades acadêmicas das IPES. Com isso, evitaria a rotatividade de espaços e os professores poderiam programar com antecedência a sua estadia durante as aulas do curso. O quadro 20 trata da síntese da ação.

Quadro 20 - Concessão das escolas estaduais de tempo integral para sediar as aulas do programa, nos municípios em que não há unidades acadêmicas das IPES

O quê?	Concessão das escolas estaduais de tempo integral para sediar as aulas do programa, nos municípios em que não há unidades acadêmicas das IPES.
Por quê?	Falta de infraestrutura para realizar as aulas do programa no interior.
Onde?	Nas escolas estaduais de tempo integral, nos municípios em que não há unidades acadêmicas das IPES.
Quando?	Durante os períodos acadêmicos.
Quem?	SEDUC/AM.
Como?	Nos municípios em que as IPES não tem unidades acadêmicas, a SEDUC/AM disponibiliza as escolas estaduais de tempo integral, durante os turnos vespertinos e noturnos, para sediar as aulas pelo programa de formação.
Quanto?	Sem gastos para a SEDUC/AM

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com essa medida, que não implica em gastos para a SEDUC/AM, o problema é solucionado, em parte, em vinte municípios onde existem escolas estaduais de tempo integral. Durante os períodos acadêmicos, cabe às escolas adaptarem o horário escolar, de maneira que não implique reposição de aula. Sendo assim, as escolas devem organizar o horário escolar das aulas até às 13h; a partir desse horário, devem liberar as salas de aula para o programa de formação, complementando sua carga horária em outros espaços (quadra, laboratórios, biblioteca). Dessa forma, seria possível conciliar as atividades das escolas, bem como as do programa, desde que gestores e coordenadores de polos mantivessem uma relação de reciprocidade.

Entretanto, observa-se que o problema da falta de infraestrutura não é simples e implica diretamente na qualidade do curso; também por isso, a discussão acerca do problema deve ser ampliada no Fórum, que deve ficar atento para esse entrave quando da elaboração do plano estratégico de formação.

Da mesma forma, o período da realização das aulas do PARFOR foi levantado, em certa medida, como um problema de permanência, percebe-se a necessidade de discuti-lo no âmbito do Fórum, onde os partícipes, juntos, possam buscar o melhor período para realizar as aulas do programa.

Portanto, as ações aqui propostas para o alcance de soluções, em face aos problemas evidenciados na pesquisa, precisam ser avaliadas continuamente. No CEPAN, Gerência de Elaboração de Projetos e Acompanhamento da Qualidade da Formação (GEAQ) deve elaborar instrumentos de avaliação para acompanhar e avaliar melhor as ações que buscam reduzir os entraves de acesso e permanência do professor no programa de formação. Além

disso, algumas devem ser inseridas na agenda do Fórum de Formação, a fim de assegurar sua visibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho consistiu na análise dos entraves pertinentes ao acesso e à permanência dos professores do Amazonas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O programa no estado apresentou índices baixos de acesso e índices elevados de desistência, principalmente em se tratando de rede estadual. Tal cenário chama atenção pelo elevado quantitativo de professores sem formação no exercício da docência, do que decorre a necessidade de elucidar os fatores que dificultaram o acesso e permanência do professor no PARFOR.

A pesquisa de campo realizada com professores da rede estadual, residentes em Manaus, que tiveram acesso ao PARFOR, no âmbito da UFAM, e com as coordenadoras de polos nos municípios de Iranduba e Manacapuru, revela uma série de fatores que interferiram no acesso e na permanência do professor do Amazonas no programa, que não podem ser descartados com a extinção do PARFOR.

Os problemas são de ordem pessoal, administrativa e financeira, sendo os financeiros os mais cruciais. Estes denunciam a falta de apoio institucional da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, bem como das Secretarias Municipais de Iranduba, Manacapuru e Caapiranga, envolvendo a falta de liberação de professores que, em alguns casos, para permanecer no curso, chegam inclusive a retirar de seus proventos o dinheiro necessário para a contratação de profissional apto a substituí-los. Essa realidade caracterizou, junto com algumas outras analisadas nesta pesquisa, o descumprimento do Acordo de Cooperação Técnica.

Dentre os entraves que implicaram diretamente sobre o acesso do professor ao programa, foram evidenciados: a falta de internet, a precariedade de tal serviço no interior do estado e as dificuldades do professor em lidar com a rede e com a Plataforma Freire para efetivar seu cadastro e pré-inscrição no PARFOR.

Entretanto, a falta de divulgação diretamente ao professor, acerca do programa, foi o maior entrave de acesso do professor ao PARFOR. A pesquisa aponta indícios de que os professores que atuavam na sala de aula não eram informados sobre o programa, ao passo que os que estavam atuando fora da sala de aula, como apoio pedagógico, por exemplo, tiveram acesso às informações e orientações que a SEDUC/AM repassava aos gestores escolares e às Coordenadorias.

Esta constatação deixa transparecer a falta de envolvimento dos gestores públicos na mobilização em favor da formação docente. Como, no entanto, esperar qualidade na educação se o professor, é uma figura essencial no processo educacional, não tem a formação necessária para a função que exerce? Sem dúvida, é preciso que os gestores abracem as políticas públicas de formação docente, no sentido de comprometer-se politicamente, visto que o estado do Amazonas apresenta elevados dados de carência de professores com formação em cursos de licenciatura, conforme foi descrito no capítulo 1.

O PARFOR, no contexto do estado do Amazonas, representava uma possibilidade para o estado minimizar o quantitativo de professores sem formação que até hoje apresenta. No entanto, o programa, celebrado em regime de colaboração – o que implicava o cumprimento de competências e responsabilidades dos partícipes – não alcançou plenamente tal objetivo, o que se observou foi a desarticulação do programa no estado.

A pesquisa de campo serviu para mostrar que o programa chegou ao estado, mas este – bem como os municípios de Iranduba, Manacapuru e Caapiranga, aqui estudados – promoveram ações insuficientes em prol da permanência do professor no PARFOR, uma vez que a falta de ajuda financeira aos professores se constituiu em grandes entraves para a permanência. Os professores que fizeram curso fora do município em que residem tiveram que arcar com despesas de passagens, hospedagem, alimentação, transportes, salvo raras exceções. Além desses entraves de permanência, a pesquisa revelou também a falta de infraestrutura para realizar as aulas do curso no interior, problemas pessoais do professor e falta de liberação do professor para frequentar as aulas do PARFOR.

Todavia, espera-se que, com a nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 8.752, em vigor no país ainda que timidamente, desde maio de 2016, o estado do Amazonas, juntamente com todos os municípios do estado, representados pelas Secretarias de Educação, elaborem o seu plano estratégico de formação dos profissionais da educação. Tal plano deve expressar apoio institucional para a efetivação da formação do professor, não só dando direito ao acesso, mas assegurando também a permanência, de forma a corrigir os entraves de permanência evidenciados na pesquisa de campo.

É inadmissível aceitar que a liberação do professor para frequentar as aulas do PARFOR represente contrapartida dos estados e dos municípios, sendo os professores profissionais da rede pública. Nesse sentido, afirma-se a importância de que as secretarias, sobretudo a SEDUC/AM, efetivem a liberação do professor para as aulas do curso e sua hospedagem nos alojamentos do CEPAN, mas se comprometendo e assumindo a

responsabilidade com a formação docente em todos os aspectos, inclusive aqueles associados à substituição desses docentes durante suas atividades no curso.

Em virtude disso, verifica-se a importância do seminário com as secretarias municipais de educação sobre o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, com vistas à elaboração do plano estratégico de formação, que foi proposto no PAE. Nesse sentido, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas (FEPAD/AM) – que tem assegurada a participação da UFAM, UEA, IFAM, Sindicato dos Professores, dentre outros – seja o porta-voz do professor, no sentido de assegurar a eles todas as condições para frequentar os cursos, visto que o PARFOR, de acordo com Souza (2014), foi um embate de forças que envolveu os professores, as secretarias de educação, os estados, municípios e as instituições de ensino.

Certamente, a pesquisa ratificou os entraves de acesso e permanência que as Atas do FEPAD/AM afirmavam existir acerca do PARFOR, bem como o conhecimento empírico que se tinha sobre os problemas que prejudicavam a formação do professor pelo programa. Os resultados da pesquisa vieram reforçar os dados de outras pesquisas que foram usadas como parâmetro para a análise desta investigação, como, por exemplo, Oliveira (2015), Alves (2015), Scaff (2011), Menezes e Rizo (2013), Souza (2014).

No entanto, uma questão muito peculiar à SEDUC/AM, não abordada pela pesquisa, refere-se à falta de incentivo à participação do professor por meio da valorização de sua nova titulação em seu plano de cargos e salários, tendo em vista que a maior carência da SEDUC/AM é por cursos de 2ª Licenciatura. Assim, o estudo sobre a temática, por ser amplo, oferece abertura para novas pesquisas no estado, visto que os estudos sobre o programa são, ainda, escassos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima. Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas. **Revista Collatio** 11, abr-jun de 2012 - CEMOrOc-Feusp / IJI - Univ. do Porto, p. 23-32 (ISSN 1516-5132). Disponível em: <<http://www.hottopos.com/collat11/23-32FatAbd.pdf>>. Acesso em: 09 de jun. 2015.

ALVES, Rosana Maria de Souza. **(Des)caminhos da profissão docente: sobre a experiência do curso PARFOR no IFMA/Campus Codó (2010-2014)**. Rio de Janeiro 2015. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Planejamento e Gestão Financeira. Gerência de Pesquisa e Estatística. **Número de docentes, segundo escola e município – Rede Estadual / 1999**. Manaus, 1999.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Planejamento e Gestão Financeira. Gerência de Pesquisa e Estatística. **Número de docentes em 2007, por escolaridade, no Amazonas e no Brasil**. Manaus, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN. **Relatório da presidente da comissão do Planejamento Estratégico**, conforme ofício circular nº 118/2008/GM/MEC. Manaus, 2008

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN. **Quadro 1 – Quadro Geral de Demanda e Oferta de Formação Inicial para Professores**. Manaus, 2008b.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN. **Relatório Quinquenal 2005/2010/ Ações Desenvolvidas e Projeção de Ações para o quadriênio 2011/2014 pelo Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN**. Manaus, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas. **Ata de instalação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas**, de 25 de fevereiro de 2010. Manaus, 2010b.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas. **Regimento do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas**. Manaus, 2010c

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas. **Ata da Reunião ordinária do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas**, de 04 de maio de 2010. Manaus, 2010d.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas. **Ata da Reunião ordinária do**

Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas, de 13 de junho de 2012. Manaus, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta. **Release sobre os polos no estado do Amazonas**. Novembro, Manaus, 2012b.

_____. **Portaria GS nº 1369 de 11 de setembro de 2012**, que institui o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas. Manaus, 2012c.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Gestão de Pessoas. Gerência de Lotação. **Relatório Geral de Professores 2015**. Manaus, 2015.

ANFOPE. Documento Final do XVI Encontro Nacional da Anfope. In BRZEZINSKI, I (Org.) **Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: PNE, Sistema Nacional na Conae/2014 e Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente**. Brasília, 2012. Disponível em <http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=186> . Acesso em: 25 out. 2015.

Associação Amazonense de Municípios. **Distância dos Municípios em Relação à Capital Manaus**. Disponível em <http://portal.cnm.org.br/sites/8100/8133/Distancia_dos_Municipios_em_relacao_a_cap.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque; RAMOS, José Ademir Gomes. **Proformar e a Educação no Amazonas**. 2 ed. Manaus: Editora Valer, 2011.

_____. *et.al.* **Políticas Públicas e Educação**. Manaus: UEA, 2007.

BASTOS, Robson dos Santos. **A formação de professores de Educação Física no PARFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **LDB. Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 22 de março de 2015.

_____. **Decreto Nº 6.094/2007**, de 24 de abril de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 18 de setembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **PAR – Plano de Ações Articuladas**. Relatório Público. Apresentação. 2007b. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 01 out. 2015.

_____. **Decreto nº 6.755**, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Acordo de Cooperação Técnica nº 002/2009**. Brasília, 2009.

_____. **Portaria nº 883**, de 16 de setembro de 2009. Diário Oficial da União – Seção 1. Brasília. 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. CAPES. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR – Manual Operativo**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2014**. 2.6 Número de Funções Docentes na Educação Básica, por escolaridade, segundo a região geográfica e a unidade da federação – 2014.

_____. CAPES. **Relatório de Gestão – PARFOR**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. **Lei nº 5.692** - de 11 de agosto de 1971 - DOU de 12/8/71 - Lei de Diretrizes de Bases. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>> Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. Jornal do Senado. **Edição de 07 de julho de 2010**. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2010/07/07/projeto-exige-nivel-superior-de-professores-da-educacao-basica>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art2>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **PAR – Plano de ações Articuladas**. Relatório Público. Apresentação. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 01 out. 2015.

_____. Plataforma Freire. **Cursos ofertados de 2009 a 2015 na Plataforma Freire**. Disponível em: <<http://freire.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016**. Brasília, 2016.

BRASIL TURISMO. **Mapa Físico do Amazonas**. Disponível em: <<http://www.brasil-turismo.com/amazonas/imagens/mapa-fisico.jpg>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 out. 2015.

CAPES. **Resposta ao recurso SIC_23480003498201688_Marilucy Pereira Marques**. Solicitação realizada no Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) sobre o Dados do PARFOR, no âmbito da UEA e IFAM, no período de 2009 a 2015. Mensagem recebida por <marilucymarques@gmail.com> em 23 mar. 2016.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Gestão escolar: da centralização à descentralização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES, a.9, v.18, n. 36, p. 33-53, jul/dez 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/5373>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

CASTANHA, André Paulo. **A introdução do método Lancaster no Brasil**: história e historiografia. ANPEDSUL, 2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

CP 1. COORDENADORA PEDAGÓGICA 1. Entrevista concedida a Marilucy Pereira Marques em setembro de 2016.

CP 2. COORDENADORA PEDAGÓGICA 2. Entrevista concedida a Marilucy Pereira Marques em setembro de 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203 – 1230, out. 2007. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 08 set. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº 50, out/dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf >. Acesso em: 09 ago. 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

LUQUE, Letícia. **Re: Fale Conosco**. E-mail enviado à UNESP sobre sua atuação no Amazonas. Mensagem recebida por <marilucymarques@gmail.com> em 25 de setembro de 2015.

MENEZES, Janaina; RIZO, Gabriela. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 87-103, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a07.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NAKAGAWA, Marcelo. **Ferramenta: 5W2R** – Plano de Ação para Empreendedores. 2014. Disponível em <http://cms-empreeenda.s3.amazonaws.com/empreeenda/files_static/arquivos/2014/07/01/5W2H.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, nº 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, Jorge Barbosa de. **O curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no município de São Paulo de Olivença (AM)**. Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015..

OLIVEIRA, Adriana Rivoire Menelli de; SILVEIRA, André Stein da. **Acesso e permanência** - desafios à problemática da evasão na educação superior do Brasil. Disponível em <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesI/ST_3_Politica_Planificacion/15_RivoireA_AcessoPermanencia.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2016.

OSSAME, Ana Célia. Professores do Amazonas ainda sem formação adequada, aponta governo federal. **A Crítica**, 03 jan. 2014. <<http://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/professores-do-amazonas-ainda-sem-formacao-adequada-aponta-governo-federal>>. Acesso em: 10 de mar. 2016

PC 1. PROFESSOR CONCLUINTE 1. Entrevista concedida a Marilucy Pereira Marques em setembro de 2016.

PC 2. PROFESSOR CONCLUINTE 2. Entrevista concedida a Marilucy Pereira Marques em setembro de 2016.

PC 3. PROFESSOR CONCLUINTE 3. Entrevista concedida a Marilucy Pereira Marques em setembro de 2016.

PC 4. PROFESSOR CONCLUINTE 4. Entrevista concedida a Marilucy Pereira Marques em setembro de 2016.

PC 5. PROFESSOR CONCLUINTE 5. Entrevista concedida a Marilucy Pereira Marques em setembro de 2016.

PD 1. PROFESSOR DESISTENTE 1. Entrevista concedida a Marilucy Pereira Marques em setembro de 2016.

PD 2. PROFESSOR DESISTENTE 2. Entrevista concedida a Marilucy Pereira Marques em setembro de 2016.

PD 3. PROFESSOR DESISTENTE 3. Entrevista concedida a Marilucy Pereira Marques em setembro de 2016.

PD 4. PROFESSOR DESISTENTE 4. Entrevista concedida a Marilucy Pereira Marques em setembro de 2016.

PD 5. PROFESSOR DESISTENTE 5. Entrevista concedida a Marilucy Pereira Marques em setembro de 2016.

UEA. Universidade do Estado do Amazonas. **Unidades acadêmicas**. Disponível em: <<http://www3.uea.edu.br/gestao.php?dest=unidade&tipo=CNT>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

UFAM. **Edital nº 055/2010** sobre o Processo Seletivo do PARFOR/UFAM. Disponível em <http://proeg.ufam.edu.br/attachments/163_2010_2_edital.pdf>. Acesso em novembro de 2016.

_____. **Banco de Dados de Alunos no PARFOR/UFAM**. Dados obtidos pelo e-mail cepan@seduc.net, enviados pela coordenadora geral do PARFOR na UFAM, em setembro de 2015.

_____. Universidade Federal do Amazonas. **Unidades Acadêmicas**. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/institucional>> Acesso em: 22 mar. 2016.

UNESCO. **Relatório da UNESCO Ensinar e Aprender Alcançar a qualidade para todos**, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Desktop/EFAreport_pt_2014_ppt-presentation.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, jan/abril. 2009, p. 143 – 155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 34, 2011, p. 461-481. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6240/5114>>. Acesso em: 08 set. 2015.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação e o Plano Nacional de Educação (2014-2024)**: prescrições legais e contradições. Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – PPGE. Brasília, 2015.

SILVA, Caio Henrique Faustino da; ZOGAHIB, André Luis Nunes. Proformar: uma experiência Amazônica em política educacional. **Revista Intersaberes**, v. 10, nº 20, p. 110-125. Jan.- abr. 2015. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/688/437>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

SILVA, Almir Liberato da; MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro; BARBOSA, Walmir de Albuquerque. **Pesquisa e Prática Pedagógica I**. Manaus: UEA, 2006.

SINOPSE do Censo Demográfico 2010 Amazonas. Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=13&dados=0>. Acesso em 04 de junho de 2015.

SOUZA, Donaldo Belo de. Principais elementos do Marco Constitucional de 1988 e sua influência sobre a produção de legislação e implementação de políticas públicas na área de Educação: principais debates sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Revista do PPGP em Gestão e Avaliação da Educação Pública**, UFRJ, v. 4., nº 2, 2014.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de Formação de Professores para a Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 58 jul.-set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/06.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A– Roteiro da entrevista com professores da rede estadual residentes em Manaus, desistentes ou concluintes do PARFOR/UFAM, nos municípios de Manaus, Manacapuru e Iranduba, no período de 2009 a 2014.

Prezado(a) Professor(a),

Sou Marilucy Marques, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Estou desenvolvendo uma pesquisa com objetivo de analisar os entraves ao acesso e à permanência dos professores no processo de formação de professores dos cursos validados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Sua participação e contribuição são de extrema relevância, a fim de identificar as dificuldades de acesso e permanência dos professores no PARFOR.

As perguntas estão estruturadas em dois eixos: 1) Acesso ao PARFOR e 2) Permanência no PARFOR. Dada a importância de suas percepções sobre o caso, destaco a necessidade em gravá-la e, posteriormente, transcrevê-la para análise das informações, com a garantia absoluta do sigilo das informações e da sua identidade, sendo utilizada apenas para esse fim.

FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL IMPRESSÃO GERAL

1. Qual a sua formação?
2. Fale um pouco de sua trajetória profissional.
3. O que você achou do PARFOR?

EIXO 1: SOBRE O ACESSO AO PARFOR

Questão Geral:

1. O que você acha do processo de acesso do professor da Educação Básica no PARFOR?

Questões Auxiliares:

1. Como foi o seu ingresso no PARFOR?
2. O que lhe levou a se pré-inscrever e a se matricular nos cursos do PARFOR?
3. Você enfrentou alguma dificuldade para ter acesso ao PARFOR? Qual?

4. Você tem sugestões de melhoria no tocante ao acesso do professor no PARFOR? Quais?

EIXO 2: SOBRE A PERMANÊNCIA NO PARFOR

Questão Geral:

1. Que fatores foram determinantes para que você chegasse ao final do curso? O que atrapalhou?

Questões Auxiliares:

1. Você teve dificuldades em arcar com alguma despesa durante o seu curso pelo PARFOR? Quais?
2. E quanto ao período que o PARFOR ocorre, houve alguma dificuldade? Quais?
3. Como foi conjugar as atividades do PARFOR com suas outras atividades?
4. Como você avalia as aulas do PARFOR?
5. O PARFOR foi criado em regime de colaboração entre os entes federados. Quais as suas impressões acerca do cumprimento e das ações dos partícipes (seu município, estado e união) no programa?
6. Que sugestões de melhoria você daria para assegurar a permanência do professor no PARFOR?

**APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com os coordenadores de polos do
PARFOR/UFAM nos municípios de Iranduba e Manacapuru.**

Prezado(a) Coordenador (a) de Polo,

Sou Marilucy Marques, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Estou desenvolvendo uma pesquisa com objetivo de analisar os entraves ao acesso e à permanência dos professores no processo de formação de professores dos cursos validados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Sua participação e contribuição são de extrema relevância, a fim de identificar as dificuldades de acesso e permanência dos professores no PARFOR, uma vez que você atuou como Coordenador (a) de Polo.

As perguntas estão estruturadas em dois eixos: 1) Acesso no PARFOR e 2) Permanência no PARFOR. Dada a importância de suas percepções sobre o caso, destaco a necessidade em gravá-la e, posteriormente, transcrevê-la para análise das informações, com a garantia absoluta do sigilo das informações e da sua identidade, sendo utilizada apenas para esse fim.

FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E IMPRESSÃO GERAL

1. Qual a sua formação?
2. Fale da sua trajetória profissional.
3. Fale da sua experiência de coordenador(a) de polo.
4. O que você achou do PARFOR?

EIXO 1: SOBRE O ACESSO AO PARFOR

Questão Geral:

1. Quais as suas impressões acerca do processo de acesso do professor da Educação Básica no PARFOR?

Questões Auxiliares:

1. O que dificulta o acesso do professor ao PARFOR?
2. Quais as razões que tem levado os professores a desistirem do PARFOR?
3. Qual o trabalho desenvolvido pela coordenação de polo com vistas a combater a desistência dos professores-alunos dos cursos, pelo PARFOR?

4. Quais as sugestões de melhorias no tocante ao acesso do professor ao PARFOR?

EIXO 2: SOBRE A PERMANÊNCIA NO PARFOR

Questão Geral:

1. O PARFOR, um programa emergencial de formação de professores, foi criado em regime de colaboração entre os entes federados. Quais as suas impressões acerca do cumprimento dos partícipes, no sentido de garantir a formação dos professores em cursos de licenciaturas, por meio do PARFOR?

Questões Auxiliares:

1. Qual o apoio institucional da UFAM destinado aos alunos do PARFOR?
2. Como a coordenação do PARFOR da UFAM monitora a permanência do professor-aluno nos cursos do PARFOR?
3. Na sua avaliação, quais os principais entraves que dificultam a permanência do professor no PARFOR?
4. Como era a infraestrutura das salas de aula para o desenvolvimento das atividades pedagógicas?
5. Como você avalia as aulas do PARFOR?
6. Que sugestões de melhorias você daria para assegurar a permanência do professor no PARFOR?

APÊNDICE C - Perfil dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Matrícula	Rede de Ensino que atua	Início e Tempo de Serviço	Formação no início da carreira	Formação Superior
PC 1	2ª Licenciatura em Química	Estadual	Início 1987 e 29 anos	Bacharel em Filosofia	Bacharelado em Filosofia (UFAM), Licenciaturas em Normal Superior (PROFORMAR/UEA) e Pedagogia (UNIASSELVI)
PC 2	2ª Licenciatura em História	Estadual	Início 1996 e 20 anos	Acadêmico de Ciências Sociais	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UFAM) e Pós-graduação
PC 3	2ª Licenciatura Língua e Literatura Inglesa	Estadual e Municipal	Início 1999 e 17 anos	Acadêmico de Geografia	Bacharelado e Licenciatura Geografia (UFAM)
PC 4	2ª Licenciatura em Matemática	Estadual e Municipal	Início 1999 e 17 anos	Ensino Médio	Licenciatura em Normal Superior (PROFORMAR/UEA) e Pós-graduação
PC 5	1ª Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa	Estadual	Início 1984 e 32 anos	Magistério	Bacharelado em Psicologia (UNINILTON LINS)
PD 1	2ª Licenciatura em Artes Visuais	Estadual e Municipal	Início 1993 e 23 anos	Magistério	Licenciatura em Pedagogia (PEFD*/UFAM) e Pós-graduação
PD 2	1ª Licenciatura Língua e Literatura Inglesa	Estadual e Municipal	Início 2000 e 16 anos	Magistério	Licenciatura em Pedagogia (PEFD/UFAM)
PD 3	1ª Licenciatura em Pedagogia	Estadual	Início 2007 e 9 anos	Língua e Literatura Portuguesa	Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa (UFAM)
PD 4	1ª Licenciatura em Pedagogia	Estadual	Início 1993 e 23 anos	Magistério	Licenciatura em Normal Superior (PROFORMAR/UEA) e Pós-graduação
PD 5	1ª Licenciatura em História	Estadual e Municipal	Início 1990 e 26 anos	Geografia	Bacharelado e Licenciatura em

Sujeito	Matrícula	Rede de Ensino que atua	Início e Tempo de Serviço	Formação no início da carreira	Formação Superior
		de Manaus e Iranduba			Geografia (UFPB) e Pós-graduação
CP 1	Não se aplica	Municipal	Início 2000 e 16 anos	Magistério	Licenciatura em Pedagogia (PEFD/UFAM) e Pós-graduação
CP 2	Não se aplica	Municipal	Início 1990 e 22 anos	Magistério	Licenciatura em Pedagogia (PEFD/UFAM) e Pós-graduação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas concedidas pelos sujeitos da pesquisa

*Programa de Formação Docente em cursos de licenciaturas desenvolvido pela UFAM, no período de 1999 a 2005.

ANEXO

COMPETÊNCIAS DOS PARTICÍPES DO PARFOR

Competências dos partícipes do Parfor, conforme prevê Manual Operativo do Programa	
Partícipes	Competências
CAPES	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o processo de articulação entre as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e as IES na organização da oferta e implantação dos cursos; • Realizar, em parceria com as entidades que integram os Fóruns, ampla divulgação das ações e da oferta dos cursos e vagas do Parfor presencial; • Analisar, homologar e publicar na Plataforma Freire, o Quadro de Oferta de Cursos e Vagas; • Transferir os recursos à IES, nos termos da legislação federal pertinente; • Efetuar, diretamente aos beneficiários, o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do Parfor presencial.
Estados e Municípios	<ul style="list-style-type: none"> • Implantar, organizar e presidir o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, nos termos do §1º, do Artigo 4º, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Não compete aos municípios); • Indicar um servidor, que será responsável pela articulação e acompanhamento das atividades do Programa no âmbito das redes estaduais e municipais, inclusive na Plataforma Freire, bem como dar segmento aos encaminhamentos deliberados no Fórum; • Acompanhar as atividades do Parfor presencial no âmbito de sua rede; • Promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas no âmbito do Parfor presencial de sua rede; • Realizar o processo de validação dos pré-inscritos de sua rede; • Garantir as condições necessárias para que os docentes de sua rede possam frequentar os cursos de formação; • Liberar os professores nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso.
IPES	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar ao Fórum seu interesse em participar do Programa; • Participar do Fórum Estadual do estado em que for sediada; • Participar da elaboração e revisão do Planejamento Estratégico do estado; • Promover a divulgação das ações do Parfor presencial; • Apresentar ao Fórum Estadual sua capacidade de oferta de cursos e vagas, com a finalidade de compatibilização da oferta com a demanda; • Implantar as turmas especiais conforme deliberação do Fórum e homologação da Capes; • Garantir todos os procedimentos necessários à certificação de todos os alunos das turmas especiais do Parfor Presencial; • Articular-se com os estados e municípios para definir o calendário escolar; • Selecionar, acompanhar e certificar o pagamento dos bolsistas do Parfor presencial, no Sistema de Gestão de Bolsas, SGB; • Realizar a seleção dos alunos pré-inscritos na Plataforma Freire para concorrer às vagas do Parfor presencial.
Fórum	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a articulação do Programa no âmbito de sua Unidade da Federação;

	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a necessidade de realização de Editais para a seleção das entidades privadas sem fins lucrativos e, se for o caso, encaminhar solicitação de realização de Edital à Capes;• Indicar o membro responsável pelas ações e seu acompanhamento na Plataforma Freire que compreende, entre outras atividades: a) analisar e aprovar o Quadro de Oferta de Cursos e Vagas conforme a demanda das redes estaduais e municipais; b) ativar, na Plataforma Freire, os cursos aprovados para ser ofertados no seu Estado.• Acompanhar a execução do Parfor presencial no âmbito das redes estaduais e municipais;• Observar as normas deste documento na deliberação sobre os critérios de participação dos docentes em exercício nos cursos do Parfor presencial, bem como na aprovação do Quadro de Oferta de Cursos e Vagas e participação das IES.
--	--

Fonte: BRASIL, 2013