

**Parfor e os tabus à formação inicial de professores no contexto amazônico: limites e possibilidades**

*Parfor and the taboos to initial teacher training in the Amazonian context: limits and possibilities*

Raimundo Sérgio de Farias Júnior  
**Universidade do Estado do Pará (UEPA)**  
Belém/PA-Brasil

**Resumo**

O objetivo desse artigo foi analisar os tabus à formação inicial de professores no contexto amazônico. Além do estudo bibliográfico, efetivou-se uma pesquisa empírica, realizada junto a egressos do curso de pedagogia ofertados pela UEPA (Parfor). A coleta de dados foi feita mediante entrevista semiestruturada e priorizei entrevistar egressos das turmas ofertadas nos municípios de Castanhal, Vigia, Capitão Poço e Acará. O campo amostral se delimitou em 16 egressos, sendo entrevistados 4 alunos de cada turma desses municípios. A análise de dados se orientou por meio da pesquisa social interpretativa. Os resultados indicam a necessidade de repensar a dimensão didático-pedagógica, considerando as especificidades da região amazônica, objetivando adequações nos processos de implementação e de gestão dessa política e a otimização dos aspectos qualitativos da formação de professores.

**Palavras-chave:** Parfor; Formação inicial de professores; Contexto amazônico.

**Abstract**

The objective of this article was to analyze the taboos to initial teacher training in the Amazonian context. In addition to the bibliographical study, an empirical research was carried out with graduates of the pedagogy course offered by UEPA (Parfor). Data collection was carried out through semi-structured interviews and I prioritized interviewing graduates from classes offered in the municipalities of Castanhal, Vigia, Capitão Poço and Acará. The sample field was limited to 16 graduates, with 4 students from each class of these municipalities being interviewed. Data analysis was guided by means of interpretative social research. The results indicate the need to rethink the didactic-pedagogical dimension, considering the specificities of the Amazon region, aiming at adapting the implementation and management processes of this policy and optimizing the qualitative aspects of teacher training.

**Keywords:** Parfor; Initial teacher training; Amazon context.

## *Parfor e os tabus à formação inicial de professores no contexto amazônico: limites e possibilidades*

### **1. Introdução**

É oportuno refletir que as licenciaturas são cursos que tem como principal objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental, ensino médio, além das modalidades de oferta: ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação especial (Gatti, 2010).

Segundo Gatti (2010) a preocupação com a melhoria da qualidade da formação dos professores se justifica pela importância em propiciar às próximas gerações, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas e isso significa que escolas e professores assumam o papel de ensinar-educando, tendo em vista oferecer aos indivíduos conhecimentos sólidos para interpretação do mundo, indispensáveis para a formação de valores e para o exercício da cidadania.

Nos anos de 1990, segundo Souza (2014), a formação de professores para a educação básica no Brasil era uma das principais pautas das políticas públicas educacionais. Mas é necessário compreender as contradições envolvidas nesse movimento, pois

Tal movimento pode ser analisado em duas perspectivas aparentemente contraditórias: a primeira, do movimento em prol da qualidade da escola pública para a formação de quadros necessários à sustentação do novo paradigma do capitalismo mundial (qualificação dos trabalhadores e utilização do seu poder criativo no aumento da produtividade e do lucro); a segunda perspectiva é a da oportunidade potencialmente gerada pela melhoria da educação básica para que o cidadão alcance emancipação financeira e política, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país e para a consolidação da democracia nacional (Souza, 2014, p. 631).

É importante destacar o aspecto legal inerente ao fomento das políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores materializadas na Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), no antigo PNE (Plano Nacional de Educação BRASIL, 2001) e no atual PNE (BRASIL, 2014). No campo específico das políticas públicas educacionais, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) constitui umas das principais iniciativas governamentais no campo da formação de professores para enfrentar o déficit de docentes qualificados em atuação na educação básica, sobretudo, pois, conforme exposto no inciso IX, artigo 2º do decreto n. 6.755 (Brasil, 2009), o Parfor deve atuar no sentido de expandir direitos, reduzir desigualdades regionais e propiciar equidade no acesso à formação de professores para a educação básica (Souza, 2014).

Mas qualquer política pública no seio de uma sociedade capitalista faz emergir suas contradições, sobretudo considerando as inúmeras especificidades do contexto amazônico. Tendo em vista essas especificidades, esse artigo irá analisar: a) os tabus à formação inicial de professores no contexto amazônico e b) e os limites e possibilidades colocados na dialética inerente à formação de professores via Parfor na realidade amazônica.

De um modo geral, verifico que há um déficit histórico no país no que tange “Políticas de Estado voltadas à construção de um sistema educativo verdadeiramente republicano, comprometido com a construção de uma sociedade democrática” (Pinto; Marques; Silva, 2020, p. 769). Por isso, é sempre relevante a realização de investigações (macro e micro) que revelem os limites e possibilidades de políticas educacionais, em particular aquelas voltadas a formação de professores, um dos pilares para uma educação de qualidade social.

## **2. Metodologia**

A pesquisa é resultado de um estudo bibliográfico que consistiu num levantamento, leitura e sistematização de obras que abordam a temática aqui proposta. Em seguida, tendo em vista alcançar os objetivos apontados, realizou-se uma pesquisa empírica junto a discentes concluintes do curso de pedagogia pelo Parfor ofertados pela UEPA.

O instrumento de coleta de dados foi a aplicação de uma entrevista semiestruturada. Priorizei, enquanto delimitação amostral, realizar as entrevistas com concluintes das turmas ofertadas no interior do estado do Pará nos municípios de Castanhal (região metropolitana de Belém), Vigia, Capitão Poço e Acará (Mesorregião do Nordeste Paraense), sendo entrevistados 4 (quatro) alunos de cada turma, totalizando, assim, 16 (dezesesseis) concluintes.

Esse recorte espacial se justifica em razão de serem localidades onde foram abertas turmas da UEPA na modalidade Parfor e que estavam em fase de conclusão de curso no ano de 2019/20. Adotei como recorte para a seleção dos entrevistados em cada turma alunos com o melhor rendimento. A análise de dados se orientou pelo que se recomenda a pesquisa social interpretativa (Rosenthal, 2014), cuja preocupação residia em apreender tanto o conteúdo manifesto como também o latente, especialmente aquilo que se encontra nas entrelinhas dos depoimentos fornecidos pelos entrevistados. Por questões éticas, tendo em vista preservar o anonimato dos informantes, identifiquei os participantes de forma simples, por meio do emprego do algarismo romano (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI). No que tange a validação, recorreremos a concepção transformacional, pois “[...] a validade transformacional na pesquisa qualitativa baseia-se num processo progressivo, que conduz

para a mudança social, a qual é alcançada por meio do próprio esforço da pesquisa” (Oliveira; Piccinini, 2009. p. 91). A seguir, apresento os resultados da pesquisa.

### **3. Resultados e discussão**

#### **3.1. O Parfor enquanto política de formação de professores no Brasil**

Gatti, Barreto; André (2011) destacam que decisões governamentais, em especial aquelas relacionadas a educação, indicam o grau de importância que esse setor tem na agenda governamental. Nesse cenário, o Parfor surge como importante política de formação de professores no Brasil.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto presidencial n.º 6.755/2009 e apresentava como finalidade, de acordo com Boschetti (2017, p. 531), “[...] organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”. Boschetti (2017, p. 531) explica como se dá a funcionalidade do Parfor:

Do ponto de vista prático, a dinâmica do Parfor se organiza com funcionalidade: o governo federal - no caso a Capes – por meio de bolsas de estudo vincula os docentes que ministram as aulas e para os coordenadores fornece uma verba de custeio. Às instituições universitárias parceiras cabe oferecer a infraestrutura e proceder o processo seletivo. As secretarias estaduais e municipais de Educação colaboram no equacionamento da demanda e da oferta de vagas e modalidades de cursos. As graduações oferecidas no âmbito do Parfor são exclusivas para professores em exercício na rede pública que não têm grau superior ou que lecionam disciplinas diferentes das de área de formação.

Assim, em grande medida, o Parfor oportuniza a determinados sujeitos históricos a possibilidade de exercerem seus direitos sociais coletivos. Em um país de gigantescos processos históricos de exclusão social e educacional, essa política de formação de professores, ainda que apresentando determinados limites impostos pelo sistema de acumulação de capital vigente, permitiu o acesso à formação universitária no nível do magistério a significativos extratos da população, em particular, a professores em exercício na rede pública que não possuíam formação universitária ou que lecionavam disciplinas diferentes das de sua área de formação inicial.

E o Parfor vem se destacando no campo de formação de professores no Brasil nos últimos anos. Como toda política pública, no seio de uma sociedade capitalista, apresenta

limites mas também possibilidades, além de oferecer situação desafiadoras, sobretudo ao se desenvolver na região amazônica.

O Parfor, sem esquecer as contradições que envolvem essa política de formação docente no Brasil, vem garantindo o acesso a educação superior de forma gratuita e acessível a indivíduos que outrora não tinham essa perspectiva. Daí a importância de pensarmos o Parfor na ótica de uma política pública que ocorre na contraditória tessitura societal que vivemos. Nesse sentido, Pessoa e Araújo destacam (2013, p. 17) que:

A formação docente é parte essencial da política educacional e deve ser pensada como direito social de educadores e educandos. Ordena-se pelo acesso dos profissionais da educação à formação e à profissionalização e pelo direito do aluno de aprender com profissionais que possuam as competências e habilidades próprias do processo de ensinar. Portanto, é função do estado e da sociedade garantir o acesso dos professores a uma formação de qualidade que atenda às necessidades do processo formativo de todos os cidadãos. Essa garantia de acesso é alcançada por meio de políticas públicas efetivas, formuladas a partir de programas e ações que garantam igualdade de oportunidades.

Por outro lado, é oportuno salientar o grande interesse dos organismos internacionais - a exemplo do BM (Banco Mundial) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – na formação de professores, tendo como uma de suas preocupações ocultas o afastamento de certas teorias pedagógicas que fomentem concepções contra hegemônicas, como a bandeira de luta em defesa da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, essenciais para o desenvolvimento de ideais sociopolíticos contrários a acumulação do capital.

Duarte (2010 e 2012) entende que na sociedade capitalista, considerando a existência da luta de classes, é preciso situar a pedagogia em um projeto que parte da contradição entre a função específica da escola de socialização do saber sistematizado, sem desconsiderar o fato de o conhecimento ser parte dos meios de produção e sua essência não pode ser plenamente socializada no capitalismo.

Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos (Duarte, 2010, p. 14).

### *Parfor e os tabus à formação inicial de professores no contexto amazônico: limites e possibilidades*

Em concordância com Freitas (2002), entendo que é necessário perceber a tensa e contraditória relação que se estabelece entre a escola e o trabalho pedagógico e colocar em “[...] evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza” (Freitas, 2002, p. 138).

E nessa tessitura, registro a permanente preocupação dos organismos internacionais em adequar a educação superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva em voga, cuja influência das premissas da meritocracia, do neotecnicismo e do neoliberalismo se revelam cada vez mais robustas.

Urge, pois, a necessidade de refletir a complexa trama social em que está inserido o Parfor, mas sem perder de vista que trata-se de analisar a prática dos sujeitos históricos que nela se envolveram, identificando e refletindo as contradições inerentes entre o *dever* da referida formação e os limites e possibilidades, considerando a complexa realidade amazônica, sem negligenciar a necessidade de repensar a superação das condições que dificultam um projeto societal de formação humana para além do capital. A seguir, analisarei especificamente o Parfor e os tabus à formação inicial de professores no contexto amazônico, procurando destacar seus limites e possibilidades.

#### **3.2. O Parfor e os tabus à formação inicial de professores no contexto amazônico: limites e possibilidades**

Adorno (2020), filósofo da Escola de Frankfurt, elencou algumas reflexões sobre os “Tabus acerca do magistério” a partir do contexto alemão no final da primeira metade do século passado. Em resumo, o referido autor já indicava algumas questões que até hoje podem ser apontadas como interditos ao exercício do professorado como a “imagem do magistério como profissão de fome” e baixo prestígio social.

É oportuno registrar que todos os partícipes da parte empírica da pesquisa (16 concluintes) não residiam no município onde o curso foi ofertado. 11 (onze) deles possuíam apenas a formação de magistério (nível médio) e atuavam na educação básica enquanto que 13 trabalhavam em turmas multisseriadas em suas localidades de origem. 3 (três) possuíam formação universitária (licenciatura), mas atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental. 1 (um) possuía formação universitária (licenciatura), mas exercia o labor do magistério em mais de uma disciplina no ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Todos já desempenhavam suas

atividades de docência há pelo menos cinco anos na educação básica (um critério utilizado para selecionar os partícipes das entrevistas) e nenhum era concursado. Todos já haviam constituído família e possuem renda familiar que varia entre um e três salários mínimos, sendo que a maioria (nove) informou receber mesmo apenas um salário. Essas são as características comuns entre os partícipes da parte empírica da pesquisa. A seguir, aponto os limites e possibilidades do Parfor de acordo com as informações dos depoentes.

### **3.2.1. Limites**

Em função dos partícipes desse estudo não residirem na localidade onde o curso era ofertado, os mesmos enfrentavam muitas dificuldades para o deslocamento. A Amazônia, por exemplo, tem dimensões maior que muitos países. O Pará, por seu turno, tem dimensões geográficas maior que muito países europeus. Além disso, há o difícil processo de locomoção, em função do precário sistema de transporte público em nosso estado. Muitos alunos enfrentam dificuldades de locomoção interna no próprio município e também de uma cidade para a outra. E, considerando que são trabalhadores cuja renda familiar não ultrapassa os três salários mínimos, o custo é elevado: “A universidade é gratuita, mas tenho despesa. Pego um ônibus de meu interior e venho até a sede do município. Depois pego outro que me deixa no terminal e de lá um moto-taxi que me deixe na UEPA” (Entrevistado III).

Essa dificuldade no deslocamento é ainda maior quando percebemos as especificidades da região amazônica e cujo rio cumpre importante papel social no transporte da população, tal como está exposto no fragmento a seguir: “Eu moro em região ribeirinha. Então venho de barco até a cidade. Oito horas de barco. E do porto pego uma condução que me deixa no terminal e do terminal até a UEPA” (Entrevistado X).

Outra questão apontada diz respeito a permanência no município. Muitos discentes informam que seria inviável o deslocamento todos os dias. Então, eles preferem passar o período das aulas no município onde o curso se realiza, o que implica em alugar um imóvel por pelo menos dois meses. A despesa, geralmente, é dividida por colegas de turmas que se encontram na mesma condição, o que, em parte, ameniza os custos, mas, ainda assim, permanece elevado, pois: “Aqui dividimos o aluguel. Uma kit-net pequena, aonde vamos nos acomodando. Dividimos também outras despesas como água, energia, alimentação. A gente tenta um local perto da UEPA, pois assim não temos que pagar transporte” (Entrevistado V). Além do mais há situações comuns em que a solidariedade acaba sobressaindo: “Há colegas que enfrentam dificuldades financeiras para ajudar na despesa. Aí nos ajudamos. Cada um dá

*Parfor e os tabus à formação inicial de professores no contexto amazônico: limites e possibilidades*

um pouco. Hoje é ele. Amanhã pode ser qualquer um. Enquanto ele não pode ajudar financeiramente, faz algumas tarefas domésticas na casa” (Entrevistado V).

É importante considerar que tais sujeitos cursam as disciplinas no Parfor nos meses em que geralmente estariam de férias. Estudar, então, implica em abrir mão durante 4 (quatro) anos de férias e repouso. Dado que torna a trajetória ainda mais complicada, pois, sem o devido e necessário descanso, é comum os anos finais de curso serem muito tensos, nervosos, angustiantes, uma vez que:

*Teve momentos em que eu não suportava mais. Pensava em desistir, mas o apoio dos amigos e da família foi muito importante. Cheguei a vir com a filha doente. Mas mesmo assim vim (Entrevistado XII).*

*A reta final do curso foi muito cansativa. Houve um momento em que eu arrumei as coisas pra vir embora. Graças a intervenção dos colegas desisti da ideia. Era um misto de saudade, angústia e medo (Entrevistado IX).*

*Quase não volto para o último semestre. Na verdade, cheguei uma semana atrasado para uma disciplina e o professor disse que eu já estava reprovado. Expliquei a ele que realmente estava cansado e com problemas financeiros. Ainda bem que ele entendeu. Certamente se me reprovasse, teria abandonado o curso (Entrevistado VIII).*

Como evidenciado nos testemunhos dos participantes dessa pesquisa, os fatores extraescolares tem uma grande interferência nos sujeitos aprendizes. Assim, o peso das contradições sociais, em particular a pobreza, têm repercussões nos indivíduos e em seu processo formativo.

De um modo geral, as condições objetivas mantêm íntima relação com as condições subjetivas, sobretudo no que tange o processo de aprendizagem no seio de uma sociedade que aguça as contradições sociais, em especial no contexto e crise estrutural capitalista que gera desemprego e o empobrecimento dos trabalhadores. Por isso é importante considerar que

[...] o que aparece como natural é social; o que aparece como a-histórico é histórico; o que aparece como relação justa, é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade, é produto de dominação e desigualdade de direitos determinada historicamente (Patto, 1997, p. 57).

Em suma, há um limite exposto pelo metabolismo de desenvolvimento do sistema capitalista que produz relações de opressão e exploração que obstaculizam as boas intenções

de qualquer política pública, uma vez que: “Eu quero me formar, tenho força de vontade e sei da oportunidade que o Parfor representa em minha vida. Mas tem fatores fora da escola que dificultam minha vida e minha aprendizagem” (Entrevistado II).

Assim, conforme demonstrado por Bourdieu e Passeron (1975) em “A Reprodução”, ainda há determinados mecanismos escolares de discriminação e reprodução das desigualdades sociais presentes no sistema de ensino. Por isso, destaco a seguinte ponderação: “Pelo sistema não estaria aqui. Todo dia é uma dificuldade. Mas eu sou teimoso. Vou vencer por teimosia. Vou até o fim. Pobre todo dia vai enfrentar uma dificuldade para estudar. Então vou resistir contra elas todos os dias também” (Entrevistado XVI). A partir do fragmento do entrevistado XVI percebo que, analisando o sistemático processo de exclusão dos extratos mais pobres da sociedade a educação superior, cursar uma licenciatura em uma universidade pública, ainda que imperando condições subjetivas que dificultam a permanência, enseja possibilidades históricas de que estes sujeitos se apropriem do saber sistematizado, fundamental para determinadas formas de resistência.

O ensino superior no Brasil tem, como uma de suas características históricas, a dificuldade de acesso e permanência para a maior parte da população. Além disso, seu percurso evidencia que este nível de ensino se forjou a partir de um perfil elitista em nosso país, pois foi instituído apenas a partir da vinda da família real, em 1808, com o objetivo de garantir um diploma para aqueles que deveriam ocupar postos de trabalho privilegiados, destinados à nobreza da colônia portuguesa e aos seus descendentes. A história do ensino superior brasileiro também nos indica que ele foi uma bandeira dos trabalhadores que lutaram incansavelmente por condições favoráveis para alcançar esse grau de escolaridade, principalmente a partir da segunda metade do século XX (Ramos; Turmena; Nascimento, 2017, p. 169).

E as dificuldades de acesso e permanência no Parfor não se resumem apenas as condições de existência material. Há, também, questões relevantes indicadas pelos testemunhos. Tipo o ritmo alucinante das aulas que ocorrem de segunda a sábado manhã e tarde, totalizando uma carga horária diária de dez horas.

Outro fato relevante é referente ao tempo disponível para leitura e realização de atividades acadêmicas. Observei, primeiramente, que, em função da extensa jornada de aulas, os discentes indicam reduzidos momentos que podem dedicar a leitura, compreensão, sistematização e aprofundamentos dos textos utilizados pelos professores: “Durante o curso quase não consigo ler os textos. Só resta o domingo. E domingo quero descansar um pouco e cuidar dos afazeres domésticos que vão se acumulando” (Entrevistado IV).

*Parfor e os tabus à formação inicial de professores no contexto amazônico: limites e possibilidades*

Além do pouco tempo que pode ser destinado à leitura, os discentes apontam a dificuldade de interpretação dos textos usados pelo professor. Lembro que os textos usados pelos docentes, na maioria dos casos, são produzidos em forma de “apostilas”, numa linguagem “mais acessível”, elaborados por professores formadores do Parfor pertencentes ao quadro docente da universidade. Recorro, aqui, a uma reflexão de Freire (2006, p. 59), quando diz que:

Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. [...] Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade. [...] Estudar exige disciplina [...] é criar e recriar e não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário

Procurando a aproximação dessa compreensão de leitura e interpretação de texto apresentada por Freire (2006), verifico que os discentes partícipes do momento empírico da pesquisa – não apenas por conta do tempo limitado dedicado a leitura, mas também devido a ausência de habilidades básicas que requerem a interpretação crítica de um texto e que dificultam o entendimento do mesmo – realizam um grande esforço na tentativa de interpretar os textos utilizados durante o curso.

Em concordância com Coelho (2000), compreendo que a leitura, no sentido de compreensão do mundo, é condição básica do ser humano. Nesse sentido, reforço o entendimento de Martins (2002) de que é fundamental uma reflexão teórico-crítica sobre a prática de leitura na universidade. Ocorre que na realidade amazônica, os discentes do Parfor se locomovem por muitos quilômetros até chegar a UEPA. Em seguida retornam para a dura realidade de lecionar em turmas multisseriadas e em condições de trabalho precárias e pessimamente remunerados. E nessas escolas, geralmente, ele realiza todos os afazeres laborais da unidade escolar, cuidando da merenda, da vigilância e de secretária escolar, sobrando pouco tempo para a prática de leitura. Por isso admitem: “Realmente leio pouco. Tenho muita dificuldade para entender os textos que o professor ensina. Falta tempo e condição. Onde trabalho, tudo é difícil e complicado” (Entrevistado XIII).

Observando o conjunto das informações analisados nos depoimentos dos entrevistados nessa pesquisa, venho a concordar com o que reflete Witter (1997), ao destacar que o fator socioeconômico é extremamente impactante na formação do sujeito-leitor. Quando o aluno chega à universidade, tendo passado por toda a educação básica, espera-se

desse sujeito o domínio da leitura e da escrita, habilidades exigidas na conclusão do ensino fundamental. No entanto,

Existe um ciclo vicioso de responsabilidade no ensino da leitura na escola. Em geral, os professores das séries iniciais acusam os pais por não colaborarem no processo da leitura, os professores das séries seguintes, por sua vez, acusam os anteriores. A Universidade culpa os professores de ensino médio que ela própria formou pela falta de habilidades que muitos estudantes apresentam no desenvolvimento da leitura. Enfim, é cada um passando a responsabilidade pela deficiência de leitura dos estudantes (Alves, 2007, p. 03).

Em resumo, a leitura é condição basilar para um bom desempenho na educação superior. A metodologia científica, disciplina essencial na educação superior, requer a condição basilar de que o aluno saiba fazer resumos, resenhas e fichamentos. No entanto, muitos alunos apontam que a dificuldade é realmente na leitura e interpretação dos textos, o que inviabiliza, por tabela, a realização dos demais trabalhos acadêmicos.

No que concerne especificamente os limites, identifiquei as questões pontuadas como as mais relevantes no contexto da pesquisa aqui desenvolvida e que impõem obstáculos ao trabalho pedagógico realizado no processo de formação do Parfor. A seguir, analisarei, as questões relativas as possibilidades.

### **3.2.2. Possibilidades**

Paiva (2006) entende que há uma premissa que orienta o caráter das políticas públicas centradas na educação básica, uma vez que “[...] formar o professor é estratégico, por atravessar todos os setores da sociedade e por conter, em seu âmago, a questão do projeto de sociedade que se almeja para o país, pois o professor molda gerações” (Paiva, 2006, p. 11).

No entanto, é preciso considerar a interferência externa na moldura das políticas públicas, em especial as educacionais. Segundo Moraes (2003) essas políticas se orientam pela racionalidade de reprodução do capital, tendo em vista o aumento do nível de competitividade no mercado de trabalho que demandou uma busca por conhecimentos e informações, sendo que “[...] a educação foi eleita como barreira estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta” (Moraes, 2003, p. 152).

Embora as políticas públicas para a formação de professores sofram forte influência dos organismos internacionais, elas não se reproduzem nos diferentes contextos sem antes passar pelo crivo das contradições inerentes ao tecido societal. Assim, o Parfor representou

*Parfor e os tabus à formação inicial de professores no contexto amazônico: limites e possibilidades*

uma oportunidade educacional e social significativa para esses sujeitos, tal como percebido nos seguintes fragmentos:

*Eu praticamente já havia desistido de ter um curso superior. Sempre quis ser professor, mas nunca dava pra estudar. O Parfor possibilitou esse sonho (Entrevistado I).*

*Embora eu já atue como professora, eu não tenho curso superior. E o Parfor me deu essa chance. Terminei o curso sabendo que não sei tudo, mas entendendo que sei muito mais agora (Entrevistado XV).*

*O Parfor foi uma grande oportunidade de vida. Aprendi muito. Sei que poderia aprender muito mais. Mas agora eu tenho mais ferramentas. Já conheço o caminho. Espero seguir. O Parfor foi o começo (Entrevistado XIV).*

O Parfor, considerando os relatos dos depoimentos, representou na vida desses sujeitos a possibilidade de terem acesso a socialização do conhecimento histórico e socialmente construído, entendendo, pois, o conhecimento enquanto bem social, patrimônio da humanidade. Então, se, por um lado, as reformas educacionais carregam em seu bojo e na sua essência o caráter da reprodução do capital, por outro, em razão das contradições e tensões que envolvem os objetivos de qualquer política pública, oferecem a perspectiva dialética de outras possibilidades.

Historicamente as oportunidades educacionais, no Brasil, foram sempre desiguais entre os grupos sociais e étnico-raciais. Assim, concordo com Arroyo (2009, p. 153) quando destaca que “[...] não conseguimos ainda colocar a educação no campo dos direitos sociais humanos plenos, ela fica à mercê de tantos condicionantes sociais, raciais, territoriais e até escolares, que não acaba de se afirmar como obrigatória”. No acesso à educação superior, a desigualdade é ainda mais evidente.

Para além dos fatores sociais que engendram artifícios de exclusão social e educacional, os indivíduos ainda reconhecem a importância da escolarização formal como forma de potencializar leituras de mundo e processos de resistência contra determinadas formas de opressões: “Sou mulher, negra e lésbica. Antes tinha vergonha da discriminação. O Parfor melhorou minha autoestima. Sou professora com orgulho, formada em universidade pública. Tenho mais consciência política” (Entrevistado IX).

Destaco que as dificuldades no tocante ao acesso a educação superior tornaram a universidade um “espaço dos herdeiros” (Bourdieu; Passeron, 1964), representados por uma

elite sempre privilegiada nos processos de distribuição de bens e oportunidades educacionais. Para Oliveira et al., (2008, p. 88),

[...] é o ideário das aptidões e capacidades naturais e a meritocracia [...] os critérios do mérito e biopsicológicos justificam as diferenças individuais e a hierarquização social. Acaba por haver um processo de naturalização da seleção por meio da idealização de processos seletivos considerados mais isentos e mais justos no que se refere ao princípio de igualdade de condições para acesso.

Os trabalhadores, segundo a racionalidade que justifica a hierarquia social, não seriam “merecedores” do acesso a educação superior. No entanto, contrapondo a estimativa meritocrática, os sujeitos históricos percebem que: “Já passei por muitas dificuldades na vida. Mas hoje estou me formando. Sou a primeira pessoa na família formada. E aprendi que quando o sistema disser não e vou lá e digo sim” (Entrevistado V).

Concordo com Freitas (2002) na crítica que faz de certas políticas de formação de professores baseadas no aligeiramento, especialmente àquelas direcionadas aos licenciados da educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, fazendo com que esses percorram uma “[...] verdadeira maratona pelo diploma” (Freitas, 2002, p. 98). Entendo que no campo das contradições, os discentes conseguem visualizar possibilidades formativas diferenciadas. Por exemplo, identifiquei na recolha dos depoimentos que dois cursistas que haviam sido aprovados em concursos públicos municipais e reconheceram a importância do Parfor nesse êxito:

*Desde jovem, meu sonho era ser concursado. Antes de formar me aventurei no concurso e consegui ser aprovado e classificado. Em breve serei chamado. O Parfor abriu essa possibilidade. Ressenti de muita coisa no curso. Foi longe de ser o ideal. Mas era o que tinha. Eram as armas que eu tinha. E foi com elas que lutei (Entrevistado I).*

*Eu era contratada, terceirizada. Pessimamente remunerada. Era muita humilhação, sem direito a férias, décimo, nada. Abriu o concurso. Era a minha chance de me libertar. Consegui a aprovação, antes mesmo de terminar o curso na UEPA. O Parfor, com todos os problemas que apresenta, muito distante do ideal de formação, deu uma grande contribuição pra minha vida (Entrevistado IX).*

Assim, ainda que compreendendo que as políticas de formações de professores no Brasil absorvem, em grande parte, as concepções do Banco Mundial e outros organismos internacionais (Di Giorgi, 1996), é possível perceber a presença das contradições que involucram os processos formativos, uma vez que, mesmo que reconhecendo o forte

## *Parfor e os tabus à formação inicial de professores no contexto amazônico: limites e possibilidades*

preceito econômico contido em tais políticas (especialmente a Teoria do Capital Humano reconfigurada), os sujeitos possuem uma relativa autonomia de reagir diferente do esperado e engendrarem outras possibilidades para suas vidas. Evidenciei essa situação nos seguintes fragmentos:

*Entre aqui muito ingênuo. Mas o curso, ainda que tendo limitações gerais, me permitiram mudar muito minha visão de mundo (Entrevistado V)*

*Sinto que saio daqui bem diferente. Reconheci que sou um professor, trabalhador é que retorno a escola sabendo que meu ato educativo é, sim, um ato político (Entrevistado II).*

*A maior conquista com o Parfor não será o diploma. Mas a consciência política que amadureceu mais ainda (Entrevistado X).*

Sendo assim, concordo com Saviani (1996) quando entende que a educação pode dialeticamente ser um instrumento que ofereça a possibilidade de avançar do senso comum à uma consciência filosófica, que supere uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista da vida e da sociedade. Essa nova consciência permite ao indivíduo o desenvolvimento de uma consciência crítica que é condicionada, determinada objetivamente, materialmente, diferente com o que ocorre com a consciência ingênua (Saviani, 2007). Talvez seja esse um dos grandes legados do Parfor na formação de professores. Pode não alcançar a totalidade dos indivíduos, mas certamente ensaja a possibilidade histórica de acender uma fagulha perigosa e potencializar a resistência nos que edificam pensamentos críticos.

#### **4. Considerações finais**

A educação sempre cumpriu papel estratégico no modo de produção capitalista, tanto para a reprodução ideológica quanto para a reprodução da força de trabalho e isso sempre repercutiu no processo na formação de professores para a educação básica, geralmente pensada e planejada sob a influência da doutrina neoliberal.

Em um contexto de severa crise estrutural do capital, a educação, bem como a formação de professores, ainda merece atenção especial do Estado, sobretudo num cenário de aumento do emprego de “novas” formas de produção flexível, da inovação científico-tecnológica e de novos modelos de gerenciamento da organização do trabalho.

O Parfor é gestado nessa tensa tessitura no qual está inserida a formação inicial de professores, especificamente o contexto amazônico onde é efetivada. Tendo em vista esta peculiaridade, esse artigo se propôs a analisar os limites e possibilidades dessa política, procurando atentar para suas contradições e especificidades no que tange sua oferta pela Universidade do Estado do Pará, considerando o recorte amostral já informado.

Assim, se no aspecto fenomênico, cabe ao Estado promover políticas de formação de professores coadunando em grande medida com as recomendações dos organismos internacionais, isso não significa, por outro lado, que os sujeitos irão reproduzir automaticamente essa política. Esses sujeitos podem, inclusive, elaborar críticas consistentes ao modelo de formação direcionado a eles.

Mas é oportuno destacar de que nas políticas de formação docente no contexto brasileiro têm se sobressaído mais os aspectos quantitativos do que os qualitativos. De um modo geral, os alunos ressentem das dificuldades no acesso à internet e a falta de livros nas bibliotecas dos polos universitários, além do comprometerem por 4 anos suas férias, resultando, quase sempre, em desgaste físico e emocional. No entanto, registramos a grande oportunidade que representa o Parfor na vida de quem sempre sonhou em se formar numa universidade pública, bem como o certo impacto provocado na forma de pensar e resignificar o mundo e as contraditórias relações sociais que nele se estabelecem, fomentando nos sujeitos uma visão sociopolítica mais fundamentada e compatível com sua condição social.

Acreditamos que mais estudos quanti e qualitativos são necessários para análises mais aprofundadas, sólidas e consistentes que avancem nas possibilidades investigativas sobre a oferta de formação de professores via Parfor no cenário amazônico, tendo em vista repensarmos essa política em nossa região, mas sem ignorar os limites estruturais impostos pela conjuntura externa capitalista.

Por fim, entendo que é sempre oportuno repensar dialeticamente a dimensão didático-pedagógica, considerando as especificidades da região amazônica, objetivando adequações aos processos de implementação e de gestão dessa política e a otimização dos aspectos qualitativos da formação de professores.

### **Referências**

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra. São Paulo, 2020.

*Parfor e os tabus à formação inicial de professores no contexto amazônico: limites e possibilidades*

ALVES, A. L. M. S. Leitura e Universidade: comportamento de leitura na formação do pedagogo da UFPA. In: Simpósio Brasileiro/V Congresso Lusobrasileiro/I Colóquio Ibero-Americano, 23. Porto Alegre. Por uma Escola de Qualidade para Todos. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS/FEFED/PPGEDU, 2007. v. 1. p. 1-15.

ARROYO, M. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, Miguel González; ABRAMOVICZ, A. (Orgs.). **A reconfiguração da escola:** entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 129-159.

BOSCHETTI, Vania Regina. Tempos de fazer, saber e aprender: o Parfor da Universidade de Sorocaba. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 529-543, Aug. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141440772017000200529&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772017000200529&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 nov. 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers:** les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1, edição extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 27 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 14 dez. 2009.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 28 jun. 2019.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil:** Teoria, Análise, Didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DI GIORGI, C. A. G. Concepções do Banco Mundial e outros organismos internacionais sobre educação: problemas e contradições. **Revista Nuances** – volume II – out.1996. Unicamp, SP.

DUARTE, Newton O Debate Contemporâneo das teorias Pedagógicas. MARTINS, L.M.; DUARTE, N., (org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B; BARRETO, E; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

MARTINS, L. M. B. Prática de leitura na universidade: uma reflexão teórico-crítica. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 1, n.1, jan./fev. 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, João F. *et al.* **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós LDB**. Brasília: INEP, 2008. p. 71-88

PAIVA, F. S. Formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no Brasil: avanços ou recuos? Políticas educativas na América Latina: consequências sobre a formação e o trabalho docente. Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente. VI, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006, p. 1-14.

PATTO, M.H.S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PESSOA, Izabel Lima; ARAÚJO, Ninna Carla Zamariolli. Educação básica: o Parfor em questão. In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; MAIMONE, Fábio Cardoso; MOREIRA, Marly Saba (orgs). **Caderno Parfor: da política de formação. PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa**. Santos: Leopoldianum, 2013.

PINTO, R. Â. B.; MARQUES, W.; SILVA, L. V. DA. O Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR em uma Universidade Comunitária: impactos e resultados. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 25, n. 3, p. 769–790, set. 2020.

RAMOS, A. de J.; TURMENA, L.; NASCIMENTO, Z. M. A Inclusão dos jovens do campo no ensino superior: limites e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 167-189, dez. 2017.

ROSENTHAL, G. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Tradução de Tomás da Costa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

*Parfor e os tabus à formação inicial de professores no contexto amazônico: limites e possibilidades*

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 9ª ed. Campinas/Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez. 11ª Edição. 1996.

SOUZA, V. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**. V. 19 n. 58 jul.-set. 2014.

WITTER, G. (Org.). **Leitura e universidade**. Campinas-SP: Alínea, 1997.

### **Sobre o autor**

#### **Raimundo Sérgio de Farias Júnior**

Pedagogo e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Pará onde atua no curso de licenciaturas e é docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião.

E-mail: [jrbarcafarias@yahoo.com.br](mailto:jrbarcafarias@yahoo.com.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5116-0360>.

Recebido em: 11/09/2023

Aceito para publicação em: 03/12/2023