



**UNIVERSIDADE TIRADENTES**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E  
EXTENSÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**PARFOR: POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA EM SERGIPE, ALAGOAS E AMAZONAS (2009 – 2016)**

**LINHA DE PEQUISA: Educação e Formação Docente**

Vanda Maria Campos Salmeron Dantas

Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra

(Orientadora: *In Memoriam*)

Profa. Dra. Simone Silveira Amorim

(Orientadora)

**Aracaju**

**2018**

**VANDA MARIA CAMPOS SALMERON DANTAS**

**PARFOR: POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA EM SERGIPE ALAGOAS E AMAZONAS**

(2009 – 2016)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Campo de Confluência; Educação e Formação Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra

(Orientadora: *In Memoriam*)

Orientadora: Profa. Dra. Simone Silveira Amorim

**Aracaju**

**2018**

**VANDA MARIA CAMPOS SALMERON DANTAS**

**PARFOR: POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA EM SERGIPE, ALAGOAS E AMAZONAS  
(2009 – 2016)**

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/2018

**BANCA EXAMINADORA:**

Orientador(a) Simone Jansen

Examinador(a) Interno(a): André

Examinador(a) Interno(a): Rita de Cássia Araújo Barros

Examinador(a) Externo(a): Marcos Aurélio Souto

Examinador(a) Externo(a): André: George

Doutorando(a): Vanda Maria Campos Salmeron Dantas

---

D192p

Dantas, Vanda Maria Campos Salmeron

PARFOR: política pública de formação de professor da educação básica em Sergipe, Alagoas e Amazonas (2009 a 2016) / Vanda Maria Campos Salmeron Dantas ; orientação [de] Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Silveira Amorim – Aracaju: UNIT, 2018.

180 f. il ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2018  
Inclui bibliografia.

1. Formação de professor. 2. Políticas educacionais. 3. Trabalho docente. 4. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). 5. Cicatrização  
I. Dantas, Vanda Maria Campos Salmeron. II. Amorim, Simone Silveira. (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

---

CDU: 371.13

## HOMENAGEM ESPECIAL



*Consagro esta tese à Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra por ter contribuído de forma significativa, para minha caminhada como professora, amiga e orientadora na minha trajetória acadêmica e profissional.*

*Com sua alegria contagiante e otimismo via a educação como um espaço de transformação social, cultural, política e humanista.*

*Ser humano singular, conduzia sua prática com paixão, respeitando a singularidade de cada ser que a procurava e o acolhia com palavras fortes de valorização e respeito ao que produzíamos, sempre achando maravilhoso e, com sutileza, reconstruindo o pensamento que precisava ter uma “pintada de temperos” da sabedoria como educadora: amor, fé, cumplicidade, compromisso e acreditar que somos capazes.*

*Ser humano angelical, com sorriso radiante e uma grande educadora.*

*Só tenho a agradecer-lhe por ter feito parte da sua vida, de sua trajetória como educadora compartilhando de tantos momentos especiais que contribuíram e farão parte da minha história de vida-os seus ensinamentos, sabedoria e simplicidade.*

*Obrigada minha amada e inesquecível professora.*

*Dedico*

*Aos professores da rede pública da educação básica, meus colegas e parceiros do PARFOR Amazonas que contribuíram muito, com suas narrativas sobre a vontade de ter sua formação em nível superior, em vencer vários obstáculos para correrem atrás dos seus sonhos. A minha admiração e respeito em especial ao Prof. Geovanni Ramos Amazona, por estar sempre solícito a contribuir, e um amigo que encontrei em Manaus nessa caminhada.*

## AGRADECIMENTOS

A DEUS!

Aos meus familiares que contribuíram para essa caminhada.

À minha orientadora, Prof. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra, com suas palavras sábias, carinho e paciência proporcionou a realização do meu trabalho e, mesmo distante, ainda sinto suas orientações.

À Profa. Dra. Simone Silveira Amorim, por acompanhar, com carinho e respeito, o caminhar da minha tese.

À Banca Examinadora, que tão gentilmente aceitou e contribuiu de forma significativa: Profa. Dra. Iria Brzezinski;( PUC/Goiás) Profa. Dra. Rita de Cássia Amorim Barroso (UNIT); Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz (UFS); Profa. Dra. Eliana Sampaio Romão (UFS); Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato (UNIT); e Prof. Dr. José Gomes da Silva (UNIT).

Às professoras Joana, Viviane e Bete, com um sorriso e palavras de carinho

A Maria José, pela formatação segundo a da ABNT e revisão do vernáculo.

Aos professores da rede pública da Educação Básica em Sergipe, Alagoas e Amazonas.

### ALAGOAS

Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente da Educação Básica de Alagoas

Secretária do Fórum, Profa. Tereza Neuma Barbosa de Oliveira

### AMAZONAS

Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente da Educação Básica de Amazonas

Diretora do Fórum, Profa. Kátia Regina Menezes Mendes

### SERGIPE

Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente da Educação Básica de Sergipe.

Ao Secretário de Educação, em exercício, no início da pesquisa., Prof. Dr. Jorge Carvalho

Ao Secretário do Fórum, também no início da pesquisa, Jorge Costa da Cruz Júnior

À Secretária atual, Tirza Mangueira Teixeira

Aos professores da UFS, UFAL, UFAM, IFAM e UEA em especial ao Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado (UFAL) e Prof. Dr. Fernando Silva Cavalcante Pimentel (UFAL).

À Secretaria Municipal de Educação de Aracaju

Aos colegas e amigos da minha caminhada,

**O MEU MUITO OBRIGADA!**

## RESUMO

A investigação tem por objetivo analisar a eficácia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pelo Governo Federal, através do Decreto nº 6.755 de 29/01/09, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento ao programa de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a rede pública da educação básica nos estados brasileiros. Dando continuidade às políticas educacionais, no final de 1997, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) divulgou o Plano Nacional de Educação com metas a serem contempladas, dentre elas a Formação de Professores e a Valorização do Magistério. As Diretrizes Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica (2006) e os Planos Nacionais de Educação (2001 - 2010; 2014 - 2024) deram prosseguimento a esse processo, no contexto da política neoliberal. A legislação pertinente à educação reforça a necessidade de ofertar um ensino de qualidade, respeitando as diversidades regionais do país. Para atender esse objetivo, sobreveio uma problematização que norteou esta investigação: Qual o papel do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, considerado emergencial, e realizado através de uma compactação entre União, estados federativos e instituições superiores, na sua aplicação em contextos e realidades diferenciadas, analisando de que forma ele repercutiu nos estados para a atuação didático-pedagógica, no trabalho docente do professor cursista? A metodologia, através de pesquisa de natureza qualitativa, inspirada na investigação do tipo: estudo de casos múltiplos, como sujeitos da pesquisa professores da rede pública da educação básica. A delimitação do estudo alcança os estados de Sergipe, Alagoas e Amazonas (2009 – 2016), com a respectiva documentação e o estado da arte, a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A tese defendida é que o PARFOR como política pública elevou a qualidade do ensino e da formação docente, pela via da ação-reflexão-ação, apesar dos limites do programa analisado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professor; Políticas Educacionais; Trabalho Docente; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is to analyze effectiveness of National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR), instituted by Federal Government, through Decree No. 6,755 of January 29, 2009, which regulates performance Coordination for the (CAPES), in the promotion of the program of initial and continuing training of teaching professionals for the public network of basic education in the Brazilian states. Continuing education policies, at the end of 1997, the Ministry of Education and Culture (MEC) released the National Education Plan with goals to be contemplated, among them Teacher Training and the Valorization of Teaching. The National Guidelines for the Formation of Basic Education Teachers (2006) and the National Education Plans (2001-2010, 2014-2024) continued this process in context of neoliberal politics. Legislation relevant to education reinforces the need to offer quality education, while respecting the country's regional diversity. To meet this objective, a problem emerged that guided this research: What is the role of the National Plan for the Training of Teachers of Basic Education, considered to be emergency, and carried out through a compaction between Union, federative states and higher institutions, in its application in contexts and differentiated realities, analyzing how it reverberated in the states for the didactic-pedagogical performance, in the teaching work of the students teacher? The methodology, through research of a qualitative nature, inspired by research of the type: multiple case study, as subjects of research public school teachers of basic education. The delimitation of the study reaches the states of Sergipe, Alagoas and Amazonas (2009 - 2016), with the respective documentation and the status of art, from the Bank of Thesis and Dissertations of CAPES. The thesis is that PARFOR as a public policy has raised the quality of teaching and teacher training, through action-reflection-action, despite the limits of the program analyzed.

**KEYWORDS:** Teacher Training; Educational Policies; Teaching Work; National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR).

## RESUMEN

La investigación tiene por objetivo analizar la eficacia del Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica (PARFOR), instituido por el Gobierno Federal, a través del Decreto n° 6.755 de 29/01/09, que disciplina la actuación de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), en el fomento al programa de formación inicial y continuada de los profesionales del magisterio para la red pública de la educación básica en los estados brasileños. El Ministerio de Educación y Cultura (MEC) divulgó el Plan Nacional de Educación con metas a ser contempladas, entre ellas la Formación de Profesores y la Valorización del Magisterio. Las Directrices Nacionales de Formación de Profesores de la Educación Básica (2006) y los Planes Nacionales de Educación (2001 - 2010; 2014 - 2024) prosiguió este proceso, en el contexto de la política neoliberal. La legislación pertinente a la educación refuerza la necesidad de ofrecer una enseñanza de calidad, respetando las diversidades regionales del país. Para atender este objetivo, sobrevino una problematización que orientó esta investigación: ¿Cuál es el papel del Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica, considerado emergencial, y realizado a través de una compactación entre Unión, estados federativos e instituciones superiores, en sólo aplicacional en contextos y realidades diferenciadas, analizando de qué forma repercute en los estados para la actuación didáctico-pedagógica, en el tabajo docente del professor cursista? La metodología, a través de investigación de naturaliza cualitativa, inspirada en la investigación del tipo: estudio de casos multiplex, temendo como sujetos de la investigación profesores de los três estados que cursaram y / o está cursando primeira y segunda licenciaturas, La delimitación del estudio alcanza los estados de Sergipe, Alagoas y Amazonas y (2009 - 2016), con la respectiva documentário y el estado del arte, a partir del Banco de Teses y Dissertações de la CAPES. La tesis defendida fue confirmada: el PARFOR como política pública elevó la calidad de la enseñanza y de la formación docente, por la vía de la acción-reflexión-acción, a pesar de los límites del programa analizado.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de Profesor; Políticas Educativas; Trabajo Docente; Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica (PARFOR).

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 – Número de professores da educação básica sem nível superior, nos estados de Alagoas, Amazonas e Sergipe .....	029
Tabela 02 - Financiamento de turmas especiais presenciais especiais do PARFOR - 2009 a 2013 .....	097

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 01 - PARFOR: Percentual de vagas solicitadas por curso em 2013 .....	099
--	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Teses da CAPES .....	038
Quadro 02 - Dissertações da CAPES .....	040
Quadro 03 - Situação quanto ao alcance dos objetivos do milênio em Alagoas, no Amazonas e em Sergipe .....	049
Quadro 04 - Estimativa de matrícula de alunos por estado .....	093
Quadro 05 – Número de alunos matriculados em Sergipe, Alagoas e Amazonas <i>versus</i> repasse de recursos .....	093
Quadro 06 – Vagas ofertadas em primeira e segunda licenciaturas na Universidade Federal de Sergipe (2009-2011) .....	106
Quadro 07 - Ofertas de vagas dos cursos em Licenciatura em Artes e municípios contemplados, em Sergipe, na modalidade a distância na UFS .....	107
Quadro 08 - Ofertas de vagas dos cursos e municípios em Licenciatura em Biologia e municípios contemplados, em Sergipe, na modalidade a distância na UFS .....	107
Quadro 09 Ofertas de Licenciaturas em Educação Física, Espanhol e Filosofia e municípios contemplados, em Sergipe, na modalidade a distância na UFS .....	107
Quadro 10- Ofertas em Licenciatura em Física e municípios contemplados, em Sergipe, na modalidade a distância na UFS .....	108
Quadro 11 – Ofertas do curso de Licenciatura em Geografia e municípios contemplados, em Sergipe, na modalidade a distância na UFS .....	108
Quadro 12 - Ofertas de cursos: Licenciatura em História e municípios contemplados, em Sergipe, na modalidade a distância na UFS .....	109
Quadro 13 - Ofertas em Licenciatura em Inglês e municípios contemplados, em Sergipe, na modalidade a distância na UFS .....	109
Quadro 14 - Ofertas em Licenciatura em Matemática e municípios contemplados, em Sergipe, na modalidade a distância na UFS .....	110
Quadro 15 – Ofertas em Licenciatura em Português e municípios contemplados, em Sergipe, na modalidade a distância na UFS.....	110
Quadro 16 - Ofertas em Licenciatura em Licenciatura em Química e municípios contemplados, em Sergipe, na modalidade a distância na UFS .....	110
Quadro 17 - Ofertas em Licenciatura em Sociologia e municípios contemplados, em Sergipe, na modalidade a distância na UFS.....	111

Quadro 18- Professores da educação infantil, por escolaridade, em 2009 – Estado de Sergipe .....	112
Quadro 19- Professores do ensino fundamental – anos iniciais - por escolaridade, em 2009 – Brasil e Estado de Sergipe .....	113
Quadro 20 – Quadro de vagas em primeira licenciatura nas IESs de Alagoas (2009-2011) .....	120
Quadro 21 - Ofertas de vagas dos cursos de Licenciatura em Letras - Espanhol e municípios contemplados .....	124
Quadro 22 - Oferta de cursos de extensão, no Estado de Alagoas (2014 .1 e 2014.2).....	126
Quadro 23 – Quadro de vagas do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica .....	129
Quadro 24 - UFAM PARFOR /2009 .....	132
Quadro 25 - UFAM PARFOR /2010 .....	133
Quadro 26- UFAM PARFOR /2011 .....	133
Quadro 27- UFAM PARFOR /2012 .....	134
Quadro 28- UFAM PARFOR /2013 .....	135
Quadro 29 - UFAM PARFOR /2014 .....	136
Quadro 30 - UFAM PARFOR /2016 .....	136

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Estrutura da DEB .....	061
Figura 02 - Os componentes da política pública de formação docente (PARFOR).....	077
Figura 03 - Composição dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente .....	079
Figura 04 - Adesão dos estados ao PARFOR - 1ª etapa .....	080
Figura 05 - Categorias primárias e intermediárias do PARFOR como política pública de valorização do magistério .....	085
Figura 06 - Categorias primárias e intermediárias da rede de cooperação técnica entre a CAPES e os estados da Federação .....	086
Figura 07 - Papel dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPADS) .....	087
Figura 08 - Participação dos municípios no PARFOR.....	088
Figura 09 - Atribuições da CAPES no PARFOR.....	089
Figura 10 - Papel das IES no PARFOR .....	090
Figura 11 - Da participação dos alunos .....	091
Figura 12 – Depoimentos dos professores-alunos .....	143

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CGDOC	Coordenação Geral de Formação de Docentes da Educação Básica
CGV	Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério
CIED	Coordenadoria Institucional de Educação a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Conselho Nacional de Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEPADs	Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPAF (AL)	Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente do Estado de Alagoas
FEPAD (AM)	Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente do Estado de Amazonas
FORPEB (SE)	Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente na Educação Básica (Sergipe)
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDES	Fundo de Manutenção da Educação Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGC	Índice Geral de Cursos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAM	Instituto Federal da Amazônia
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Planos de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPFC	Projeto Pedagógico de Formação Continuada
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação do Estado do Amazonas
RFB/MF	Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEDUC/AM	Secretaria Estadual de Educação do Amazonas
SEE/AL	Secretaria de Educação e Esportes de Alagoas
SEED-SE	Secretaria de Estado da Educação de Sergipe
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINTESE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe
SNE	Sistema Nacional de Educação
SNFPM	Subsistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério
TEs	Tecnologias Educacionais
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual da Amazônia
UFAM	Universidade Federal da Amazônia
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	019
<b>2 ESTADO DA ARTE SOBRE O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	035
<b>2.1 Doutorado em Educação - Teses sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica</b> .....	036
<b>2.2 Mestrado em Educação: Dissertações sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica</b> .....	040
<b>3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	047
<b>3.1 As Políticas Educacionais que Apontam para um Sistema Nacional de Educação</b> 065	
<b>3.2 O Subsistema Nacional de Valorização e Formação de Professores</b> .....	070
<b>4 PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)</b> .....	076
<b>4.1 Do Regime de Colaboração no Contexto do PARFOR: União, Estados e Municípios: do Alcance as Fragilidades na Prática Contextualizada na Implantação</b> .....	091
<b>4.2 A Proposta Pedagógica do PARFOR</b> .....	094
<b>5 PARFOR NO BRASIL, COM DESTAQUE PARA SERGIPE, ALAGOAS E AMAZONAS</b> .....	105
<b>5.1 O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica em Sergipe</b> .....	105
<b>5.2 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado de Alagoas</b> .....	118
<b>5.3 O Amazonas e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica</b> .....	127
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	145
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	152

<b>ANEXOS</b> .....	169
ANEXO A .....	170
ANEXO B .....	174
ANEXO C .....	175

## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer do século XX, com continuidade no século XXI, o Brasil apresentou transformações significativas na política educacional. A sociedade brasileira ansiava por uma educação de qualidade que já vinha sendo reivindicada desde o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), a qual deveria consistir na construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE) que preconizava uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos.

O ideal de educação influenciou a Constituição Brasileira de 1934, pois a mesma ressaltava a importância do Plano Nacional da Educação e a necessidade da criação do Conselho Nacional de Educação, cuja principal função seria, justamente, a de elaborar o Plano Nacional de Educação, o qual, quando concretizado, serviu de orientação às diretrizes e bases da educação nacional, mas, quanto ao conteúdo, afastava-se do ideal defendido pelo Manifesto. Com a implantação do Estado Novo, o Plano representava, para Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, um instrumento cujo objetivo era defender o interesse do controle político-ideológico exercido pela política educacional.

Com o decorrer dos anos, houve debates em relação ao Plano de Educação, resultando na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4.024 de 20/12/1961), sancionada pelo então Presidente João Goulart, retrata uma descentralização do poder, mais autonomia dos estados e a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação; em termos de legislação, a prescrição de não exigir um currículo fixo, e rígido para todo o território brasileiro em cada nível e ramo foi um grande avanço. Porém, na prática, foi timidamente aplicada. Os Estados tinham a liberdade de alterações, porém a falta de recursos humanos e materiais impossibilitaram a eficácia da ação. O avanço esperado, por ser uma lei mais democrática, não foi totalmente efetivado e prevaleceram os desencontros entre avanços na estrutura educacional em prol da educação popular e a necessidade de atender o sistema econômico. Na realidade, persistiram os interesses da elite e da iniciativa privada os jogos de influência que prosseguiram na sociedade brasileira, no qual as camadas dominantes exercem sobre os representantes políticos do Legislativo.

A partir da década de 1970, ocorreu a reforma educacional brasileira, especificamente a do ensino do primeiro e segundo graus, através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692/71, revogada pela Lei 9.394 de 20/12/1996) que representou um instrumento tecnocrata, consoante a concepção tecnicista. Essa lei foi totalmente contrária à finalidade democrática da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, havendo imposição do regime

militar dos seus ideais de educação, impossibilitando a liberdade de expressão dos educadores. Naquela década, foi elaborado o I Plano Setorial de Educação (1972 – 1975), seguindo a mesma concepção de um ensino conteudista, elitista, entretanto persistia insuficiente o atendimento à demanda, principalmente na base, isto é, na educação infantil e no ensino fundamental.

Nas décadas subsequentes, com a política de globalização neoliberal e de padronização dos processos educativos pontuando a descentralização e o financiamento da educação no Brasil, a partir da década de 1980, diante da redemocratização da sociedade brasileira, começou a se configurar o processo de descentralização, o qual tinha como ponto fundamental a defesa ampla do processo de modernização da escola pública, sendo ressaltados nos planos governamentais os seguintes planos: o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980-1985, e o II Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989, o qual abordava a descentralização administrativa.

Nesses planos governamentais, a qualidade da educação, para o Ministério da Educação, estava interligada à gestão e ao financiamento que se apresentavam como temas relevantes para a reforma educacional, como ‘solução’ para resolver os problemas estruturais; porém, como afirmam Cabral Neto et al (2007, p.177): “A descentralização está associada à ideia de individualização e de privatização, cujo objetivo de descentralização é o mercado”. Havia, e ainda há, uma preocupação em sobrepor a forma social capitalista sobre a política educacional para atender ao mercado de trabalho, segundo a qual os trabalhadores seriam mais produtivos se tivessem um melhor nível de formação.

A partir da década de 1990, desenvolveram-se ações, programas e políticas na educação brasileira para nortear o projeto educativo do país, com destaque para o Plano Decenal de Educação para Todos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1993), que se preocupou não somente com os recursos financeiros, mas também com uma política educacional para o ensino fundamental, fazendo um diagnóstico da situação do ensino, dos obstáculos a enfrentar, formulando as estratégias para a “[...] universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo, limitando-se à esfera federal e ao atendimento das condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação conforme ditames do Banco Mundial.” (SAVIANI, 2008a, p. 2).

Na realidade, as especulações em torno dos custos sociais e econômicos das políticas educacionais que foram implementadas estavam voltadas para atender aos anseios do mercado capitalista. Os embates entre governo, partidos políticos e movimentos sociais e acadêmicos foram constantes, no sentido de cumprir uma política educacional que favorecesse a escola

pública, a busca de oportunidade de escolarização, reivindicando dos poderes públicos os direitos assegurados pela lei, mas negados na prática.

Em relação aos financiamentos para a educação, a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei nº 9.394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecem as seguintes fontes de financiamento: os impostos próprios da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, assim como as receitas provenientes de transferências que tenham como origem o recolhimento dos impostos; b) a contribuição social do salário-educação; c) outras contribuições sociais; d) receitas de incentivo fiscais. Por fim, dessas receitas, a de Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual, Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) e a contribuição social do salário-educação recebem maior evidência, justamente por financiarem a expansão e a capacitação da educação escolar pública nas três esferas do governo (BRASIL, 1988; 1996).

Em relação ao salário-educação, vale ressaltar que foi instituído em 1964 e se constitui em uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública. A contribuição está prevista no artigo 212, § 5º da Constituição Federal de 1988, regulamentada pelas leis 9.424/96, 9.766/98, Decreto nº 6.003/2006 e Lei nº 11.457/2007; ela é calculada com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais, e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda (RFB/MF).

São contribuintes do salário-educação as empresas em geral e as entidades públicas e privadas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social, entendendo-se como tais qualquer firma individual ou sociedade que assumam o risco de atividade econômica, urbana ou rural, com fins lucrativos ou não, sociedades de economia mista, empresas públicas e demais sociedades instituídas e mantidas pelo Poder Público, nos termos do § 2º, art. 173 da Constituição Federal de 1988.

Ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) compete a função redistributiva da contribuição social do salário-educação. Do montante arrecadado, e após as deduções previstas em lei (taxa de administração dos valores arrecadados pela RFB, devolução de receitas e outras), o restante é distribuído em cotas pelo FNDE, observada em 90% de seu valor a arrecadação realizada em cada estado e no Distrito Federal, da seguinte forma:

a) **cota federal**, correspondente a 1/3 do montante dos recursos, é destinada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e aplicada no financiamento de programas

e projetos voltados para a educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais entre os municípios e os estados brasileiros.

b) **cota estadual e municipal**, correspondente a 2/3 do montante dos recursos, é creditada mensal e automaticamente em favor das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, para o financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica.

Seguiram-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); dando continuidade às políticas educacionais, no final de 1997, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) divulgou o Plano Nacional de Educação com metas a serem contempladas, dentre elas a Formação de Professores e Valorização do Magistério. As Diretrizes Nacionais de Formação de Professores da Escola Básica (2006) e os Planos Nacionais de Educação (2001 - 2011; 2014 - 2024) deram continuidade a esse processo, na perspectiva da política neoliberal. A legislação pertinente à educação reforçou a necessidade de ofertar um ensino de qualidade, respeitando as diversidades regionais do país.

Na busca pela melhoria do ensino em 30 de junho de 2006 foi editada a Portaria Ministerial nº 09 do Ministério da Educação, instituindo o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006); para concretizar as pretensões, foi instituída, pelo governo - através do Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 - a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, preferencialmente na modalidade presencial (BRASIL, 2009a) e a Portaria MEC nº 883, de 16 de setembro do mesmo ano, fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

O Decreto 6.755/2009 representava a necessidade de reverter a situação dos professores da educação básica da rede pública, a necessidade de proporcionar o nível superior gratuito para esses professores, conforme sinalizava o Educacenso de 2007.

Meu interesse pela temática surgiu quando estava como membro da ANFOPE em Sergipe, e a Professora Iria Brzezinski explicou no Encontro Nacional da ANFOPE - em Campina Grande-PB (2014) - acerca da falta de dados do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PARFOR) em Sergipe e Alagoas, justamente para a pesquisa que estava realizando sobre a política educacional em relação à formação do professor, denominada “Observatório da Formação e Valorização Docente: Configurações e

Impactos da Implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério”. Por não existirem dados sobre Sergipe e Alagoas, comecei a pesquisar e fiquei curiosa em saber como foi realizado o pacto, já que a inclusão dos estados ocorreu mediante sua adesão via Acordo de Cooperação Técnica (ACT) com a CAPES e as Instituições Superiores credenciadas pelo Ministério da Educação. Antes desse encontro, a Professora Iria Brzezinski, como Presidente da ANFOPE, solicitou a presença da Professora Ada Augusta C. Bezerra para ser presidente da ANFOPE em Sergipe, e fiquei como suplente integrando como membro do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe em 2011, através de um ofício enviado ao então Secretário de Estado da Educação em Sergipe, Belivaldo Chagas Silva, o qual me apresentava como representante da ANFOPE e solicitava que eu pudesse colher subsídios para o desenvolvimento da pesquisa.

Os estados de Sergipe e Alagoas na região Nordeste, aos quais foram ofertados os cursos a distância e tinham assumido trajetórias diferentes quando se efetivou a sua implantação e da região Norte, mais precisamente no estado do Amazonas, por apresentar um elevado número de professores matriculados no Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica, no qual os cursos ofertados estão sendo presenciais. Além disso, as regiões Norte e Nordeste apresentavam um índice elevado de professores sem formação, como será abordado mais adiante.

Assim, o objeto da pesquisa é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o qual foi sancionado para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 correspondente à Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica, como um plano emergencial, instituído em regime de colaboração entre a CAPES/Ministério da Educação, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IESs), no sentido de proporcionar uma formação em nível superior para todos os professores da educação básica da rede pública que não tinham (e ainda não têm) o ensino superior, tanto na primeira licenciatura, como também na segunda, e formação pedagógica, com foco nos estados de Sergipe, Alagoas e Amazonas.

Diante da legislação pertinente, a respeito da formação do professor, surgiu uma indagação que se tornou uma problematização desta tese: Qual o papel do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, considerado emergencial e realizado através de uma compactuação entre União, estados federativos e instituições superiores, na sua aplicação em contextos e realidades diferenciadas, analisando de que forma ele repercutiu nos estados, para a atuação didático-pedagógica, no trabalho docente do professor cursista?

Nesse ponto de vista, as questões norteadoras da investigação foram: Qual o perfil profissional dos professores da Rede Pública da Educação Básica nos estados de Sergipe, Alagoas e Amazonas, de 2009 a 2016? O acompanhamento e a avaliação dos Fóruns Estaduais Permanentes, na perspectiva das suas atribuições, foram contemplados de modo a atender a qualificação profissional dos professores via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)? Como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) contribuiu para a formação de intelectuais, ao discutir a política de formação e de valorização dos profissionais da educação, em seus princípios e práticas? Que impactos os currículos desenvolvidos nos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) tiveram sobre a formação e prática docente?

Esses questionamentos emergiram da realidade apresentada na qual foi instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), já que a formação docente em nível superior, ressaltando a Emenda Constitucional nº 59/2009, que apontava a necessidade de professores formados em nível superior para, até 2014, ocuparem postos de trabalho docentes, requeridos pela escola básica; há ainda que se considerarem as políticas que implantaram os cursos de primeira e segunda licenciaturas, formação pedagógica para professores atuantes nos sistemas públicos de educação básica e sem formação em nível superior.

A hipótese orientadora da pesquisa a respeito do problema é que, talvez, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica provocou mudanças na formação do professor e na qualidade da educação básica, uma vez que proporcionou aos docentes contemplados analisar a realidade e produzir alternativas pedagógicas mais qualificadas para seu trabalho, inclusive através das Tecnologias Educacionais. O PARFOR, em tese, conscientiza e desenvolve a identidade profissional dos professores, valorizando seus saberes experienciais, a reflexão, a interatividade e a criatividade.

O objetivo geral da investigação foi o de analisar a eficácia do programa na formação do professor/aluno dos estados de Sergipe, Alagoas e Amazonas que cursaram ou estão cursando o PARFOR no período de 2009 a 2016, como uma das políticas públicas de valorização dos professores em prol da qualidade da educação básica na rede pública.

Como objetivos específicos destacam-se:

- a) abordar professores que concluíram e/ou estão cursando o ensino superior, primeira e segunda licenciaturas, ou a formação pedagógica, no período delimitado, via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

(PARFOR), quanto à sua eficácia e efetividade para a elevação da qualidade da educação básica desenvolvida pela rede pública;

- b) Apresentar dados para a organização de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, articulado ao Sistema Nacional da Educação e guiado pelos princípios da Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujas diretrizes estão apoiadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/2007), programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como política fundamental para garantir educação de qualidade sem interferência de política partidária; e
- c) analisar o papel desempenhado pelos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente na eficácia do PARFOR;

Os referenciais objetivos (*locus*) da investigação são: os fóruns permanentes de apoio à formação docente (FPAFDs) e do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) dos estados de Sergipe e Alagoas, e as instituições superiores (Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas (IFAM)) no Amazonas, pontos de partida para obtenção de informações. Os fóruns foram criados com respaldo no art. 4º do Decreto nº 6.755 de 21/01/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual, entre outras atribuições, tem de realizar as articulações do Programa no âmbito de sua Unidade da Federação; informar à CAPES, mediante consulta às redes de ensino, os cursos a serem disponibilizados para a oferta pelas IESs do estado; acompanhar a execução do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) presencial e a distância, no âmbito das redes estaduais e municipais (BRASIL, 2009a).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) ressalta o papel do professor como agente fundamental no processo de aprendizagem do aluno, de modo a contribuir para sua formação, como cidadão reflexivo e atuante na sociedade, para que possa exercer a docência com profissionalismo, fortalecendo sua identidade e valorizando-o como ser humano e profissional competente.

Portanto, o desafio é reconstruí-lo como objeto de estudo, no nível de política pública, considerando as produções oficiais do Ministério da Educação, as produções acadêmicas, teses de doutorado e dissertação de mestrado em educação, depositadas no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, identificadas no

estado da arte sobre o tema, assim como as representações dos que estão cursando e dos egressos dos Fóruns Estaduais em Alagoas, Amazonas e Sergipe, no período de 2009 a 2016, que representa o recorte temporal de início do PARFOR até 2016 um período elevado de formandos e produções científicas.

Os sujeitos da pesquisa são docentes da rede pública que estão cursando a primeira ou segunda licenciatura, os egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), bem como aqueles que, ainda hoje, não possuem a primeira ou segunda licenciatura e a formação pedagógica; de acordo com o Censo de 2015, nos estados pesquisados, a situação é a seguinte: em Sergipe 505 docentes, em Alagoas 820 docentes e no Amazonas 1.203 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015).

Para responder as questões norteadoras da pesquisa, foram considerados planos estratégicos dos fóruns, relatórios e outros documentos da CAPES, as atas de reuniões dos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, como também entrevistas aos professores de instituições formadoras, na perspectiva do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, os quais têm como pressuposto que os professores são protagonistas da articulação entre a educação superior e as escolas de educação básica e destas com a comunidade local. Foram entrevistados 12 professores de cada Estado, perfazendo um total de 36 profissionais da educação.

Configura como pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. Inspira-se no estudo de casos múltiplos, Goode e Hatt (1979, p. 421-422) definem o estudo de caso como um método de olhar para a realidade social. “Não é uma técnica específica, é um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado”. Como etapa prévia, destaca-se a pesquisa bibliográfica, na definição do estado da arte em torno da temática. Levantamento das Dissertações e Teses no Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) abordando o período que iniciou as produções que foi 2012 e vai até 2016, correspondente ao recorte cronológico da pesquisa (2009 a 2016) e utilizando as seguintes expressões de filtro no campo do assunto: PARFOR; Formação de Professores e PARFOR. Segue-se a pesquisa de campo mediante entrevistas com professores das Instituições Superiores, professores da educação básica, professores egressos e alunos do PARFOR e representantes dos Fóruns dos estados pesquisados com análise do conteúdo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado do CEP, CAAE nº 56499716.0.0000.5371, através da Plataforma Brasil, Universidade Tiradentes (ANEXO A).

A pesquisa foi realizada através de entrevista narrativa, já que cada ser é único nas suas experiências, optou-se por deixar cada um falar de si e de sua experiência com o Programa em análise, usando, para isso, gravador para depois transcrever as conversas, identificando as menções mais relevantes para esta pesquisa, quando se percebeu que o tema falou mais fundo na experiência do/a professor/a. Como afirma Bauer e Gaskell (2007, p. 65), “O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. Antes das entrevistas, os/as professores/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B) em atendimento ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e com isso os procedimentos éticos foram cumpridos. O acesso a registros documentos e similares foi autorizado pela Universidade Tiradentes (ANEXO C).

Para a leitura dos dados e resultados do Plano Nacional de Formação de Professores utilizou-se a categoria de análise *identidade e experiências* que propicia a análise dos depoimentos e o desvelamento das relações com o PARFOR.

Assim, a trajetória teórico-metodológica da investigação foi desenvolvida tendo como base as contribuições Bauer e Gaskell (2007), na pesquisa empírica de Bezerra (2007), a qual retrata a natureza do trabalho pedagógico e as políticas públicas da educação, defende a formação teórico-metodológica, autonomia intelectual e respeito aos saberes dos educandos, por parte dos professores; Brzezinski (1997) defende a valorização e formação do professor para exercer a docência com dignidade e profissionalismo, através da formação presencial. Morin (2002) aborda que a escola negligencia a formação integral e não prepara os alunos para enfrentarem mais tarde o imprevisto, ou seja, desenvolve o conhecimento sem consciência; propõe o conceito da complexidade do ser; Tardif e Lessard (2014) explicam a docência como profissão de interação humana, com base na dialética histórica, valorizando os saberes docentes; Saviani (1982) entende trabalho como concepção histórica crítica e social; Frigotto (2010) discute os enfoques economicistas que reduzem a educação a um mero fator de produção, a “capital humano” (2010); e Gatti, Barreto e André (2011) discutem as políticas docentes no Brasil; entre outros, todos esses autores defendem que, além de garantir a formação adequada dos profissionais em Educação, é preciso oferecer condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atraí-los e mantê-los em sala de aula.

A trajetória teórico-metodológica desta exposição não dissocia a análise documento do trabalho empírico desenvolvido junto aos sujeitos da pesquisa. Assim, ao tempo em que se apresenta o prescrito pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

(PARFOR), confronta-se de imediato com a realidade constatada, o que torna desnecessária uma seção voltada apenas para a apropriação dos dados empíricos.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2013 - realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em relação à formação de professores -, a porcentagem de professores da educação básica com nível superior no país correspondia a 74,8%; já os professores dos anos finais do ensino fundamental que têm licenciatura na área em que atuam são 32,8%; professores do ensino médio, com licenciatura na área em que atuam, correspondem a 48,3%. Os dados do Censo ressaltam que, em relação às outras regiões do Brasil, Nordeste e Norte detinham 60% dos docentes com formação adequada e 70% dos professores da educação infantil ainda sem o magistério de nível médio e sem curso superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

Dos dados acima expostos decorreu o interesse pelas duas regiões (Norte e Nordeste), pois apresentavam um alto índice de professores sem formação adequada, regiões penalizadas por uma herança cultural de dominação das elites no poder, que nunca se importaram em elevar a educação básica, numa perspectiva de controle da população para interesses eleitoreiros. Com o advento de cobranças de órgãos internacionais que viam o Brasil como uma fonte de investimentos em prol do consumo capitalista, houve influência e cobrança para mudança do quadro econômico brasileiro e a educação faria parte dessas transformações, além dos movimentos sociais e entidade acadêmicas que cobravam uma educação de qualidade e investimento na formação do professor.

Além de que se observou, através das fontes pesquisadas, como citado anteriormente, que em Sergipe e Alagoas não existem registros sobre o desenvolvimento das ações do Programa Emergencial proposto pelo Ministério da Educação (MEC) em regime de colaboração com os sistemas de ensino e instituições públicas de educação superior, fator indicativo da relevância da pesquisa; Amazonas houve, desde 2010 - com a implantação do programa -, um investimento em melhoria da educação, há uma preocupação do governo materializada na formação do professor da rede pública, porém com muitas dificuldades relatadas nas narrativas dos professores – cursistas em relação ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), desde a dificuldade na inscrição pela Plataforma Freire, a carga horária dos cursos, locomoção e recursos financeiros, dentre outros que serão relatadas na quinta seção. As especificidades das regiões foram aprofundadas através da pesquisa *in loco* e documental, para conhecimento da real situação dos estados citados, em

relação ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), sua implantação e continuidade.

Nesta tese de doutorado analisa-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) como política pública que se viabiliza por programas emergenciais, conforme planos estratégicos formulados pelos fóruns estaduais permanentes de formação (inicial e continuada) e de valorização do magistério, em parceria com as instituições de ensino superior. Com a mediação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente na Educação Básica dos estados de Sergipe, Alagoas e Amazonas, doravante denominados FORPEB (SE), FORPAF (AL) e FEPAD (AM), respectivamente.

Através dos indicadores auxiliares, professores da educação básica, segundo sua formação (OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2017), é possível visualizar a situação no período de 2009 quando foi implantado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Em 2009, no Brasil, a porcentagem de professores da educação básica da rede pública, com curso superior, era de 69,1%, e, em números absolutos, representavam 1.121.372 docentes. Em Sergipe representavam 67,8% , em números absolutos 13.174 professores; em Alagoas, o percentual de professores com educação superior era de 45%; em números absolutos representavam 12.408; no Amazonas, o percentual era de 64,6%, em números absolutos 21.684. Já o perfil dos professores da educação básica sem formação em nível superior, em 2009, está identificado na Tabela 01, nos estados de Sergipe, Alagoas e Amazonas, com a predominância de professores com formação em ensino médio voltado para o Magistério.

Tabela 01 – Número de professores da educação básica sem nível superior, nos estados de Sergipe, Alagoas e Amazonas

Estado	Valor Absoluto			Valor Relativo		
	Ensino Médio: Magistério	Ensino Médio: Normal	Ensino Fundamental	Ensino Médio: Magistério	Ensino Médio: Normal	Ensino Fundamental
Sergipe	5.658	1.920	207	24,5%	8,3%	0,9%
Alagoas	14.072	3.005	261	45%	9,6%	0,8%
Amazonas	9.504	3.394	394	26%	9,3%	1,1%

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2015).

Assim, a finalidade da implantação das políticas educacionais, entre várias dificuldades enfrentadas na educação básica, foi justamente melhorar a formação e valorização do professor para que pudesse exercer a docência com qualidade e dignidade, já que ela representa a base

da sua formação. Numa perspectiva de legislação, porém na contextualização da realidade brasileira, prevaleciam os interesses de melhorar a qualidade da educação através da formação do professor, sem levar em consideração os outros obstáculos que, juntamente com a formação do professor, poderiam permear uma educação popular eficaz. Havia uma necessidade dos gestores mostrarem para as organizações internacionais o avanço brasileiro da educação para atender aos interesses do mercado econômico.

Para atingir o objetivo acima exposto, o Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB) destinou para o ano de 2013, o valor de R\$116 bilhões, sendo que 60% desse montante foi dirigido ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013). O atual Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) aborda que a qualidade do ensino está vinculada à valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada (BRASIL, 2014).

Nessa visão, percebe-se a contradição o interesse da política educacional do governo em proporcionar a qualificação docente, porém, na realidade, enfrentaram-se muitas dificuldades para sua concretização, devido aos interesses políticos e empresariais que impediam - e impedem - a efetivação da política docente. As políticas educacionais remetem mais ao plano das esperanças do que ao das realizações; com efeito, quando é possível dizer que, realmente, foram contempladas todas as metas para efetivação de uma educação de qualidade? A formação do professor está vinculada à qualidade de ensino que foi ofertada no nível básico, fechando um círculo vicioso de dependência mútua, já que as pessoas que procuram o magistério, na sua grande maioria, são oriundas da rede pública, de acordo com os resultados da pesquisa coordenada pela Professora Gatti em sua obra *Políticas Docentes no Brasil* (2011).

Essa dissociação retrata a real situação da educação pública brasileira, a qual é precária, forma alunos despreparados e, concomitantemente, vai influenciar na formação dos futuros professores. Ainda persistem vestígios do sistema discriminatório da sociedade de uma escola excludente.

A pesquisa se integra ao projeto matriz “Observatório de Políticas e Gestão Educacional da Educação Básica e Superior” e ao “Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE)” que já efetua pesquisa nos outros estados da Federação, desde 2010. Diante do que acontecia em outros estados, a pesquisa denominada “Observatório da Formação e Valorização Docente: Configurações e Impactos

da Implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério” destacados no Relatório Técnico Final elaborado por Iria Brzezinski, coordenadora da pesquisa financiada pelo CNPq, desenvolvida no período de nov./2010 a dez./2012 anunciava que:

O propósito de desenvolver o presente projeto foi estimulado pela luta da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) no campo das políticas educacionais, visando à organização de um *Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação*, articulado no sistema Nacional da Educação e pelos princípios da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, instituída por meio do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. (BRZEZINSKI, 2012, p.4; destaque no original).

A docência, como base da formação do professor, na modalidade presencial, representa a bandeira de luta das entidades em prol da qualidade do ensino, especialmente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), justamente porque é nela que o professor terá meios para organizar sua práxis pedagógica. Enfrentar a complexidade do cotidiano escolar e, respectivamente, encontrar instrumentos didáticos para viabilizar o processo de aprendizagem do aluno são elementos fundamentais para o exercício da cidadania com domínio do conhecimento da ciência e tecnologias e habilidades como interpretar e saber viver na coletividade com respeito, ética e dignidade. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), criada em 1990, a qual tem caráter político-acadêmico, e na Conferência Nacional de Educação (CONAE) /2010 passou a ser reconhecida como Entidade de Estudos e Pesquisas em Educação.

O educador, na condição de profissional da formação integral do aluno, é aquele que tem a docência como base da identidade profissional; domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (BRZEZINSKI, 2011, p. 23).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi fruto de encaminhamentos de uma coletividade, com representações significativas não somente dos sindicatos dos professores, movimentos sociais, como também dos movimentos das entidades científicas; além da ANFOPE, mobilizaram-se: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outras.

A análise documental revela que o projeto de formação continuada do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) contempla o fazer profissional e os saberes, experiências disciplinares e a operacionalização da docência. Como também possibilita a superação do aprendizado, atualização conceitual, inovações pedagógicas e compartilhamento das ideias; visa ao aproveitamento dos próprios professores do Estado para formar intelectuais comprometidos; acompanha egressos para credenciamento da metodologia que prevê continuidade dos estudos de educadores/educando, trazendo o futuro como objeto da educação. Brzezinski (1997, p.15) afirma que as “diversas formas de debates e reflexões vêm permitindo um sério e consistente aporte político, técnico e científico para o tratamento das questões educacionais”.

A realidade apresentada na qual foi instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), já que a formação docente em nível superior, ressaltando a Emenda Constitucional nº 59/2009, apontava a necessidade de professores formados em nível superior para, até 2014, ocuparem postos de trabalho docentes, requeridos pela escola básica; há ainda que se considerarem as políticas que implantaram os cursos de primeira e segunda licenciaturas, formação pedagógica para professores atuantes nos sistemas públicos de educação básica e sem formação em nível superior.

A formação inicial e continuada do professor como política pública (portanto o PARFOR), em princípio, assegura aos docentes em exercício na rede pública da educação básica sua valorização, condições materiais, sociais, pedagógicas, como também acompanhamento e continuidade dos estudos, sua certificação, a melhoria da práxis pedagógica e a elevação da qualidade da educação básica. Esta é a questão temática que se defende nesta tese, como ponto de partida, durante a pesquisa empírica, que foi submetida ao confronto com a realidade e a antítese, no decorrer da reinserção da pesquisadora na prática dos sistemas estaduais de ensino. Nas considerações finais, faz-se um esforço no sentido de retomar toda a análise e daí reconstruir o objeto através de uma síntese.

A educação pública de qualidade ainda atravessa grandes desafios, a começar pela educação básica, iniciando-se na educação infantil, tais como a dificuldade em ofertar condições que vão desde recursos materiais, tempo integral, alimentação adequada e professores com formação superior, além de erradicar o analfabetismo, o índice baixo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e a evasão no ensino médio; as maiores dificuldades estão presentes principalmente nas creches.

Estudos realizados por Gatti, Barreto e André (2010) constataram que a carreira de Magistério não é atrativa para os jovens que saem do ensino médio, e os que nela estão se

sentem desmotivados pela falta de definição clara sobre a identidade do curso, do descolamento teoria e prática, a fragmentação dos cursos de licenciatura, a separação entre formação específica e formação pedagógica e o desconhecimento do contexto social do aluno (principalmente dos cursos noturnos) que precisam ser levados em consideração, além do esvaziamento das licenciaturas, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas principalmente no sistema presencial.

Atualmente, ainda prevalece uma orientação das políticas educacionais no sentido de considerar a escolarização como algo mecânico, mais preocupadas em assegurar as estatísticas junto aos organismos internacionais, através de avaliações, sem levar em consideração as especificidades de cada região, e assim garantir a aprendizagem dos alunos. “A docência e seus agentes ficam subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 17).

Diante do exposto, no método de exposição deste relatório de pesquisa, segue na segunda seção o estado da arte sobre o Pano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, cuja finalidade é analisar dissertações e teses sobre o PARFOR em termos de sua procedência, das temáticas e metodologias privilegiadas e da natureza do conhecimento produzido. Na terceira seção da tese cujo objetivo é analisar as políticas educacionais, ocasião em que são aprofundados os tópicos apresentados no decorrer deste texto, e os avanços e retrocessos da política e da formação do professor com as lutas das entidades na defesa da docência como base para a formação do educador. Além disso, enfatiza as políticas educacionais que apontam para um Sistema Nacional de Educação, uma abordagem sobre o subsistema nacional de valorização e formação de professores.

Na quarta seção, que versa sobre a discussão do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), será abordada a criação do programa, a organização para sua implementação, a criação dos fóruns e a sua importância na formação do professor, em prol da melhoria da qualidade da educação. Na quinta seção a implantação e o processo de evolução do PARFOR nos três Estados do Brasil: Sergipe, Alagoas e Amazonas. Por fim, encerra-se com as considerações finais.

A formação do professor em primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica proposta pelo PARFOR possibilita-lhe, em sala de aula, realizar seu sonho como afirma a maioria nas suas narrativas no decorrer da pesquisa de campo, mesmo com os problemas enfrentados com o programa, que serão analisados na quarta seção. É a possibilidade da realização pessoal e profissional.

A política educacional em relação à formação e valorização do profissional da educação não foi, e ainda não é, algo fácil de conquistar, justamente porque o professor é um agente de transformação responsável pela formação de crianças, jovens e adultos. Por isso investir na sua formação com educação superior de qualidade impossibilita a produção e reprodução da força de trabalho e de seguir com a política assistencialista e neoliberal. O controle da educação está interligado às demandas do capital e, segundo Bezerra (2007, p. 26) “[...] tem produzido o rejuvenescimento do discurso ideológico formalizado na teoria do capital humano, de modo a sedimentar perspectivas e práticas neoconservadoras de ajustes econômico-sociais e acatamento das leis de mercado, inclusive na educação”.

É uma política selvagem que procura a qualquer custo enquadrar a educação aos interesses mercantilista de forma que o sistema educacional contemple seus objetivos de preparar o cidadão para atender suas expectativas de mão de obra qualificada.

Entretanto, os educadores, com força e mobilização ideológicas, são os protagonistas da história, incansáveis, enfrentam os obstáculos de uma profissão em que as políticas educacionais são asseguradas pela LDB, mas negadas na efetivação da prática. Agora, não se pode negar que as conquistas alcançadas ocorreram justamente no encontro entre o movimento sindical dos professores, de um lado, e a propagação da crítica acadêmica da educação, de outro, que surgiu o amplo debate sobre a educação.

Na continuidade do debate é que na próxima seção serão analisadas as pesquisas realizadas sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, através de teses e dissertações que estão inseridas na Biblioteca Digital Nacional da CAPES. A pesquisa proporciona conhecer e averiguar como esses pesquisadores estão analisando a implantação do PARFOR e sua contribuição sobre o impacto nas regiões pesquisadas.

## **2 ESTADO DA ARTE SOBRE O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A criação de políticas educacionais no Brasil, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, propiciou um debate amplo sobre a educação brasileira, principalmente pelas contradições existentes na LDB que, em determinados momentos, fragilizava o processo educacional. As entidades científicas e sindicais tiveram um papel relevante nas discussões e conflitos que permearam as mudanças realizadas em prol da defesa de uma escola pública de qualidade como representantes no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Os mesmos criticavam algumas mudanças na LDB/1996 e determinações das políticas educacionais, “[...] como as que venham ferir os princípios da gestão democrática na educação básica e superior e as que facilitem transferências de recursos públicos pelo governo para a iniciativa privada.” (BRZEZINSKI, 2014, p.19).

O Brasil vivia momentos alternados de avanços e conflitos, e o desejo de efetivação de uma educação que defendesse os interesses da população brasileira marcou todo o contexto político, social, econômico e cultural da sociedade que clamava por uma educação de qualidade a qual respeitasse a diversidade dos contextos regionais. Na concepção de Florestan Fernandes (1997, p. 5) “[...] a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história.”

A história da educação brasileira representava um momento de mudança, dentre elas a formação do professor; diante dessa perspectiva é que este capítulo tem como objetivo analisar dissertações e teses sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR em termos de sua procedência, das temáticas e metodologias privilegiadas e da natureza do conhecimento produzido. Para tanto, procedeu-se ao levantamento de análise das teses e dissertações registradas na Biblioteca Digital Nacional da CAPES. A metodologia de análise constitui na leitura dos textos e na organização dos dados, compostos pelos seguintes itens: ano e autoria do artigo, temática contemplada, palavras-chave tendo em vista os objetivos e o referencial teórico abordado no decorrer das obras.

## **2.1 Doutorado em Educação - Teses sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**

No levantamento das teses e das dissertações registradas na Biblioteca Digital Nacional da CAPES constam cadastrada sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) cento e vinte quatro (124) entre dissertações e teses, sendo 87 dissertações e 37 teses até o período de 2017. Justifico a escolha na amplitude das produções, selecionei em atender a significância do meu objeto de estudo - PARFOR: Política Pública de Formação de Professores da Educação Básica em Sergipe, Alagoas e Amazonas (2009 – 2016), o espaço temporal da tese e objetivo proposto na presente investigação. Assim foi realizado um levantamento que culminou com o mapeamento de 18 teses e 51 dissertações até o período delimitado.

Nessa perspectiva a pesquisa sobre as produções acadêmicas, no estado da arte, dos cursos stricto sensu nos programas de Pós Graduação em Educação com a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) proporcionou ter uma visão ampla dos impactos do plano emergencial na formação dos professores em serviço na rede pública da educação básica. As pesquisas científicas contemplaram o espaço temporal das produções iniciadas em 2012 até 2016 já que o PARFOR, por ser uma política recente, implantado em 2009, e, nesse espaço, em 2012 iniciou as primeiras pesquisas nos cursos de licenciatura em andamento e licenciaturas concluídas. O levantamento permite uma visibilidade das diversas pesquisas em Instituições Superiores do Brasil em relação ao plano emergencial.

Em relação às teses, o mapeamento quantitativo das 18 produções acadêmicas, onde foi lida as produções e contempladas na tabela ano, títulos, autores, universidades e palavras-chave. Assim, proporciona ter uma visão complexa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) como Política Educacional desde quando foram implantados primeiros cursos nas Instituições Superiores. As produções científicas retratam visões diversificadas das pesquisas em relação a formação inicial e continuada dos professores possibilitando conhecer de forma mais ampla os diversos olhares dos pesquisadores sobre a mesma temática. São produções que marcam a história de políticas educacionais em relação a formação e valorização dos professores da rede pública da educação básica no Brasil, nesse caso o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Após o mapeamento quantitativo, as teses trouxeram para a pesquisa as diversas concepções dos pesquisadores sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); assim, dentre as constatações, a primeira é que 16 das teses foram realizadas em instituições superiores federais, e apenas duas em instituições privadas comunitárias - a Pontifícia Universidade Católica de Goiás e a Universidade Católica do Salvador -, já que a CAPES tinha incluído as instituições superiores comunitárias, descrito, quando se fala acerca da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Nessa perspectiva, em 2016 foram sete produções, igualando a 2014 que também teve sete produções; já em 2015 houve três produções, e apenas uma em 2013, número que se justifica devido às primeiras turmas estarem concluindo os cursos presenciais.

As regiões contempladas foram a região Sul com duas produções pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); a região Sudeste com três produções pelas Universidade de Sorocaba, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal do Rio de Janeiro; a região Norte foi contemplada com cinco produções, sendo um pela Universidade Federal de Amazonas e quatro pela Universidade Federal do Pará; a região Centro Oeste teve três produções: uma pela Universidade de Brasília; uma pela Universidade Católica de Goiás e uma pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Na região Nordeste houve três produções: uma pela Universidade Federal do Ceará; uma pela Universidade Federal da Bahia, e uma pela Universidade Católica do Salvador. Em relação ao gênero, ressalta-se o avanço da mulher como pesquisadora, pois são 13 mulheres, e apenas 05 homens no universo do tema pesquisado. Dentre as produções destaca-se a formação dos professores nas licenciaturas direcionadas para a formação inicial nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas em Biologia, Ciências e Matemática e Letras; segunda licenciatura, como também discussões sobre a política educacional da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

As produções foram direcionadas em pesquisas que identificam e analisam ideias, saberes, práticas, competências, singularidade do ser, identidade profissional, currículo; relatam sobre projetos, propostas pedagógicas que abordam tanto a influência do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na formação dos professores, em relação à identidade e à profissão docente. Dentre as teses, as pesquisas de Bastos (2015), Ávila (2014), Machado (2014) e Moraes (2014) fazem uma análise dos aspectos relacionados à Política Educacional, à concepção e gestão do Programa. As teses direcionadas ao estudo de caso sobre a formação, currículos e cursos das instituições superiores são contempladas nas

pesquisas de Pinto (2016), Araújo (2016), Carneiro (2016), Vasconcelos (2016), Pereira (2016), Silva (2016), Santos (2016), Souza (2015), Braga Neta (2015), Moraes (2014), Reis Júnior (2014), Oliveira (2014), Jesus (2014). Em relação à identidade do professor apontam-se as teses de Amorim (2013), Monteiro (2014) e Braga Neta (2015).

As teses proporcionaram uma visão ampla e contextualizada em relação ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, pois: (i) ressaltam nas pesquisas o impacto na formação dos professores da rede pública, (ii) enfatizam a formação docente realizada em relação ao progresso na vida pessoal e profissional desses professores, (iii) expõem as dificuldades da implantação dos cursos devido a entraves burocráticos da CAPES nas parcerias com os municípios e estados. As teses estão direcionadas para a especificidade da primeira e segunda licenciaturas com o impacto que causam na vida dos professores, a estrutura curricular dos cursos, como também a análise da política educacional com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Outro aspecto sobre o qual se dissertou foi se a política atende as singularidades da educação do campo, função social da Educação Ambiental, e especificidade na educação infantil. Ressalta as especificidades das licenciaturas, enfatizando a importância de considerar as experiências docentes, como também críticas à implantação e a eficácia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Quadro 01- Teses da CAPES

Continua

Nº/Ano	Autor/IES	Título/Palavras-Chave
01/2013	Ivone de Barreto de Amorim Universidade Católica do Salvador – UCSal	Entre casulo e asa: diálogos e movimentos dos selves de professoras - estudantes no contexto da formação no PARFOR <b>Palavras –chave:</b> Diálogos e movimentos. Selves. Professoras-estudantes. Formação PARFOR. Pesquisa narrativa
02/2014	Marta Licia Teles Brito de Jesus Universidade Federal da Bahia	O valor simbólico do diploma de nível superior: um estudo sobre os percursos formativos das professoras da primeira turma de pedagogia UFBA/PARFOR (2010 – 2013). <b>Palavras- chave :</b> Histórias de vida – biografias - formação de professores – valor simbólico – diploma de nível superior
03/2014	Sonia Maria Maia Oliveira Universidade Federal do Pará	O Ensino de Ciências Naturais nos Anos Iniciais: Concepções e Práticas Pedagógicas dos docentes em Formação pelo Parfor/Pedagogia/UFPA. <b>Palavras –chave :</b> Ensino de Ciências Naturais – Ensino Fundamental - Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências – Pedagogia – Professores em Formação – Formação de Professores.
04/2014	Marta de Faria e Cunha Monteiro Universidade Federal de Santa Catarina	Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do letramento crítico. <b>Palavras –chave :</b> Formação de professores de inglês; letramento crítico; discurso; identidade; agência

Continuação

Nº/Ano	Autor/IES	Título/Palavras-Chave
05/2014	Leandro Passarinho Reis Junior Universidade Federal do Pará	Tramas de Subjetivação: Analítica da Fabricação do Parfor-Pedagogia-Campus de Bragança/UFPA. <b>Palavras –chave</b> : PARFOR. Tramas de subjetivação. Currículo. Formação de professores. História.
06/2014	Jorge Luis D Avila Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS	O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no Estado de Mato Grosso do Sul: Produto de Desenvolvimento do Estado. <b>Palavras –chave</b> : Formação de Professores. Relações Federativas. PARFOR
07/2014	Cristiane Brito Machado Universidade Federal da Bahia	A política nacional de formação de Professores da educação básica: a implementação do PARFOR-Presencial no estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração' <b>Palavras –chave</b> : Políticas Públicas; Formação de Professor, Regime de Colaboração, PARFOR-Presencial
08/2014	Vilma Rodrigues de Moraes Universidade Católica de Goiás	Políticas de Formação de Professores: Impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e a Atipicidade do Distrito Federal (2009-2013) <b>Palavras –chave</b> : Educação Básica. Formação inicial e continuada. Distrito Federal. PARFOR. Licenciatura em Dança.
09/2015	Maria e Gomes Braga Neta Universidade Federal do Ceará	O <i>habitus</i> acadêmico: O Curso de Pedagogia do Parfor – Urca e sua influência na ação docente dos alunos-professores. <b>Palavras –chave</b> : Formação do professor. Currículo. Habitus. Campo e Capital Cultural.
10/2015	Ana Fanny Benzi de Oliveira Bastos Universidade Estadual de Campinas	Análise da Implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em Estados da Região Norte do Brasil. <b>Palavras –chave</b> : Plano Nacional. Formação de Professores. Implementação de Política Pública.
11/2015	Valdinei Costa Souza Universidade de Brasília	Entre o explícito e o latente: revelações do Parfor e do Sinaes sobre a qualidade dos cursos de pedagogia. <b>Palavras –chave</b> : . Políticas Públicas. . Qualidade. Parfor. Sinaes. DCN da licenciatura em pedagogia.
12/2016	Creusa Barbosa dos Santos Universidade Federal do Pará	Formação de Professores: Saberes Pedagógicos e Tradicionais da Etnociência para os Anos Iniciais em Escolas Quilombolas. <b>Palavras-chave:</b> Formação; Professores; Saberes; Etnociência; Quilombolas
13/2016	Marcio Oliveiros Alves da Silva Universidade Federal do Pará, Belém	A Ressignificação da Prática de Leitura dos Graduandos do Curso de Letras Parfor - UFPA: Território de Formação, Subjuntividade e Horizonte Social do Leitor. <b>Palavras–chave:</b> Rede de Significados. Território de Formação do Leitor. Subjuntividade do Leitor. Horizonte Social do Leitor. Curso de Letras PARFOR/UFPA
13/2016	Marcio Oliveiros Alves da Silva Universidade Federal do Pará, Belém	A Ressignificação da Prática de Leitura dos Graduandos do Curso de Letras Parfor - UFPA: Território de Formação, Subjuntividade e Horizonte Social do Leitor. <b>Palavras –chave</b> : Rede de Significados. Território de Formação do Leitor. Subjuntividade do Leitor. Horizonte Social do Leitor. Curso de Letras PARFOR/UFPA
14/2016	Alexandre Macedo Pereira Universidade Federal do Pará	A educação ambiental na formação de professores do curso de pedagogia - UFPA - PARFOR - Altamira-PA <b>Palavras –chave</b> : Educação Ambiental; Formação de Professores; PARFOR.
15/2016	Elizandra Rego de Vasconcelos Universidade Federal de Santa Catarina	A formação de professores na Amazônia e as dimensões socioambientais: um estudo sobre o PARFOR. <b>Palavras –chave</b> : Formação de professores;Socioambiental;PARFOR – Amazônia

Continuação

Nº/Ano	Autor/IES	Título/Palavras-Chave
16/2016	Cristina Rodrigues Carneiro Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	A experiência formativa na 1ª Licenciatura e Pedagogia do PARFOR e seus sentidos constituintes à experiência laboral na Educação Infantil em uma Escola Municipal de Autazes/AM. <b>Palavras –chave :</b> Formação Continuada;Pafor;Docência na Educação Infantil;Experiência;Práxis
17/2016	Edmilsa Santana de Araújo Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Docentes em Formação: Investigando o Currículo do Curso de Pedagogia do Parfor/UFPI <b>Palavras –chave :</b> Currículo. Curso de Pedagogia. História do Currículo. Políticas de Currículo. Formação de professores. PARFOR.
18/2016	Rafael Angelo Bunhi Pinto Universidade de Sorocaba(SP)	Políticas Públicas e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em uma universidade comunitária. <b>Palavras –chave :</b> Políticas Públicas. Políticas Públicas de Educação. Políticas Públicas de Formação de Professores. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor.

Fonte: Banco de teses da Capes (2018).

## 2.2 Mestrado em Educação - Dissertações sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

As dissertações seguiram o mesmo critério das teses uma análise dos textos foram considerado: o ano de produção, a universidade, os autores, os títulos e as palavras-chave.

### Quadro 02- Dissertações da CAPES

Continua

Nº/Ano	Autor	Título/Palavras-Chave
1/ 2012	Denise de Souza Nascimento Universidade Federal do Pará	A Expansão da Educação Superior e o Trabalho Docente - um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) na UFPA. Palavras-Chave: Expansão da Educação Superior; PARFOR, Trabalho Docente Universitário
13/2014	Jackeline Barcelos Correa Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes	O Medo de Escrever: Problemas da Autoria Narrativa entre Alunas/Professoras do Parfor/Uenf Palavras-chave: Escrita Docente; Autoria Narrativa; PARFOR; Medo de Escrever.
14/2014	Cristiane Brito Machado Universidade Federal Da Bahia	A política nacional de formação de Professores da educação básica: a implementação do PARFOR-Presencial no estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração. Palavras-Chave: Políticas Públicas; Formação de Professor, Regime de Colaboração, PARFOR-Presencial.
15/2014	Joventino dos Santos Silva Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Política de Formação de Professores: Reforma e Mudança em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas .Palavras-Chave: Ciências Biológicas. Mudanças. Políticas De Formação De Professores. Reformas.

Continuação

<b>Nº/Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título/Palavras-Chave</b>
16/2014	Itamar Silva de Sousa Universidade Estadual de Feira de Santana	A Formação de Professores em Educação Física no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor/Uneb: Realidade, Tensões e Contradições Palavras-chave: PARFOR. Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Educação Física.
17/2014	Patricia Silva Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié	O Desenvolvimento Profissional de um grupo de professores participantes de um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ligado ao Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor Palavras-chave: PARFOR, Desenvolvimento Profissional, Ciências Biológicas
18/2014	Fabricio Augusto Gomes Universidade Estadual de Goiás	Políticas Emergenciais de Formação Continuada de Professores para a Educação Básica: Estudo da Rede (2009) e do Parfor (2009) no Governo Popular Brasileiro  Palavras-chave: Estado e Educação. Políticas Educacionais. Formação Continuada.
19/2014	Fabiana Golz Ribeiro Universidade Católica de Santos	Avaliação Institucional na Educação Básica como Apoio ao Desenvolvimento Profissional Docente: uma análise a partir da formação de professoras-estudantes do PARFOR  Palavras-chave: Avaliação Institucional. Política de Formação Docente. Profissionalidade Docente. Desenvolvimento Profissional. Educação Básica.
20/2014	Heden Clazyo Dias Goncalves Universidade do Estado do Pará.	Formação Continuada de Professores Para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Curso de Pedagogia: A Experiência do Parfor/UEPA  Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Ensino a Distância. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Docência Online.
21/2014	Mathusalem Macedo Bezerra Universidade Federal do Pará, Belém.	Desenvolvimento Institucional da Educação Superior no Marajó: um estudo sobre a Implementação dos Programas Reuni, Parfor, UAB e Prouni no Município de Breves (PA), no período de 2009 a 2013. Palavras-Chave: Educação Superior; Marajó. Plano de Desenvolvimento da Educação
22/2014	Cristina Pereira Carvalho  Universidade do Estado do Pará	As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/PARFOR sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional Palavras-Chave: Formação de professores. Necessidades/expectativas. Pedagogia/Parfor. Práticas profissionais. Representações Sociais
23/2015	Adriana Lima Monteiro Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina	(Entre) olhares, vivências e sentidos de docência: caminhos construídos por professoras-estudantes do Curso de Pedagogia-UFPI no âmbito do PARFOR. Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Etnometodologia. Etnografia. Docência. PARFOR.
24/2015	Roselma Vieira Cajazeira Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus.	Crenças e Emoções nas Identidades de Professores-Alunos do Parfor Inglês da UESC Palavras-chave: Crenças e emoções. Identidade. Formação de professores de Inglês no PARFOR/UESC
25/2015	Vitor Marques Pereira Universidade Estadual de Maringá	Aprendizagem Significativa: Possibilidades e Dificuldades de se pensar aulas com atividades experimentais nos Ensino Fundamental e Médio Palavras-chave: Ensino de Física. Formação de Professores. Atividades Experimentais.
26/2015	Giovanna Marget Menezes Cardoso  Universidade do Estado da Bahia.	Autoria Docente e Criação no Blog: Desafios e Perspectivas na Prática Pedagógica  Palavras-chave: Autoria; Autonomia; Prática pedagógica; Blog, Criação docente.

Continuação

Nº/Ano	Autor	Título/Palavras-Chave
27/2015	Juraciara Paganella Peixoto Fundacao Vale do Taquari de Educacao e Desenvolvimento Social - FUVATES, Lajeado	Contribuições do Curso de Pedagogia Parfor para as Práticas Pedagógicas de Professores da Educação Infantil'  Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Educação Infantil. Pedagogia Parfor. Contribuições. IFRS-BG.
28/2015	Gisele Santos Fernandez Universidade Católica de Santos	A Gestão Escolar no Contexto das Práticas e dos Efeitos de uma Política de Formação de Professores: Parfor'  Palavras-Chave: Políticas Públicas Educacionais. Gestão Escolar. Formação de Professores. Ciclo de Políticas. Parfor.
29/2015	Priscila Fernandes de Oliveira Santos Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis	A formação do professor de música no Programa PARFOR da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Palavras-chave: Formação de Professores; 2ª Licenciatura em Música; Programa PARFOR; Desenvolvimento Profissional.
30/2015	Gersivania Mendes de Brito Silva. Universidade Estadual de Feira de Santana	A Formação do Professor de Educação Física no Contexto do Parfor: um estudo de caso a partir do Curso de Licenciatura da Uefs  Palavras-Chave: PARFOR. Políticas Públicas. Abordagem Pedagógica da Educação Física. Formação de Professores
31/2015	Rosana Maria De Souza Alves Universidade Federal do Rio de Janeiro	(Des)Caminhos da Profissão Docente: sobre a experiência do Curso PARFOR no IFMA/Campus Codó (2010-2014)' Palavras-chave: História da Educação. História da Profissão Docente. Formação de Professores. Reformas Educacionais. PARFOR . Profissionalização Docente
32/2015	Jorge Barbosa De Oliveira Universidade Federal de Juiz de Fora	O Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no Município de São Paulo de Olivença (AM) Palavras-chave: Parfor; Formação de Professores; São Paulo de Olivença
33/2015	Jennifer Susan Webb Santos Universidade Federal do Pará, Belém	Possibilidades e Limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: A Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor Palavras-chave: PARFOR. Formação Docente. Egressos. Atuação profissional.
34/2015	Adriana Sernajoto Susin Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba	O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Contexto das Políticas de Formação Inicial: pressupostos, contrapontos e desafios a partir de uma experiência em andamento. Palavras-chave: Políticas de formação de professores. Formação de Professores. Parfor.
35/2015	Rene Silva Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista	Contradições na articulação dos entes Federados para a Implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no Estado da Bahia'  Palavras-chave: Política de Formação de Professores. Parfor. Regime de Colaboração.
36/2015	Luis de Nazare Viana Valente Universidade Federal do Pará, Belém	A Formação de Professores de Português em Serviço: Repercussões e Elementos Contraditórios Palavras-chave: Políticas Públicas; PARFOR; Formação/Qualificação; Contradição
37/2015	Deise Costa Prates Universidade Federal do Rio Grande	O PARFOR na FURG e os efeitos na constituição das subjetividades de professoras pedagogas Palavras-chave: Formação de Professores, Currículo, Discurso, Governo das Condutas, Subjetividade.

Continuação

<b>Nº/Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título/Palavras-Chave</b>
38/2015	Edvaldo de Souza Pereira Universidade Católica de Petrópolis	O Acesso dos Professores das Redes Públicas do Estado do Rio de Janeiro ao Parfor da UFRRJ Palavras-chave: PARFOR Presencial; Formação de Professores; Ensino Superior; Acesso e Permanência.
39/2015	Ilvanete dos Santos de Souza Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão	A Formação Inicial em Serviço do Professor/ da Professora de Matemática: Encontros e Desencontros São Cristóvão SE. Palavras-chave: Formação de professores em serviço. PARFOR. Matemática. Políticas Públicas.
40/2015	Gercilene Oliveira de Lima Universidade Estadual do Ceará	Estágio Curricular Supervisionado Para Alunos que já exercem o Magistério: Possibilidades de Ressignificação dos Saberes Docentes? Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Formação Contínua de Professores. Saberes Docentes. Pesquisa Narrativa.
41/2016	Valeria Santana de Freitas Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas.	Acesso e Permanência dos Professores da Rede Estadual do Amazonas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) Palavras-chave: Formação; políticas educacionais; PARFOR; Pro Forma
42/2016	Taize dos Santos Batistti Universidade Regional de Blumenau	As Concepções de Experiência Estética na Formação dos Licenciandos de Artes Visuais Parfor/FURB Palavras-chave: Experiência Estética; Artes Visuais; Parfor; Licenciatura
43/2016	Marilucy Pereira Marques Universidade Federal de Juiz de Fora,	Políticas de Formação de Professores da Educação Básica: A Experiência da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA Palavras-chave: Formação e Profissionalização Docente; PARFOR; Acesso e Permanência no PARFOR
44/2016	Francisca de Carvalho Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel	Políticas de Formação de Professores: O Alcance do Parfor na Região de Abrangência da Unioeste de 2010 a 2014 Palavras-chave: Formação de professores; Política Educacional; PARFOR; UNIOESTE.
45/2016	Marnilde Silva de Farias Universidade Estadual de Roraima	A Formação de Professores pelo Parfor em Roraima e sua Interface com a Educação do Campo Palavras-chave: Currículo; Educação do Campo; Formação Docente; PARFOR.
46/2016	Edilene da Silva Souza Universidade Federal do Amazonas.	Saberes Docentes Produzidos e Mobilizados na Formação de Professores de Ciências Biológicas em Cursos de Graduação do Parfor/UFAM. Palavras-chave: Formação de Professores; Saberes Docentes; Ciências Biológicas; Práticas Pedagógicas; PARFOR.
47/2016	Nilcelio Sacramento de Sousa Universidade do Estado da Bahia	Formação em Exercício e Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas Docentes: um Estudo de Caso no Âmbito do Programa de Formação de Professores – Parfor em Várzea do Poço-BA Jacobina- BA Palavras-chave: PARFOR; Formação Docente em Exercício; Práticas Pedagógicas Docentes; Ruralidade.
48/2016	Maria Elinete Goncalves Pereira Universidade Federal do Maranhão	O Curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores Para a Educação Básica: Implicações na Prática Pedagógica dos Alunos-Professores, do Polo de Imperatriz – MA Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura em Pedagogia. PARFOR. Prática Pedagógica
49/2016	Patricia Lascani Yered Universidade Católica de Santos	Ser Formador do Curso de Pedagogia PARFOR: Implicações para a Profissionalidade Docente Palavras-chave: Professor Formador. Formação Inicial de Professores. Parfor.
50/2016	Naiara de Araujo Sotero Universidade Federal do Ceará	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): As contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente Palavras-chave: PARFOR; Política Educacional; Formação de Professores; Pauperização e Precarização; Trabalho Docente

Continuação

<b>Nº/Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título/Palavras-Chave</b>
51/2016	Fabio Pessoa Alencar Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande	Os Laboratórios Didáticos em um Curso de Física do Parfor no Estado do Maranhão' Palavras-chave: Laboratório Didático; PARFOR; Curso de Licenciatura em Física.
52/2016	Jakson Jose Gomes de Oliveira Universidade do Estado do Pará	Formação Docente no Parfor: Reflexões Sobre a Formação Docente e a Prática Pedagógica de Alunos/Professores do Curso de Pedagogia da Ufpa no Campus Universitário de Altamira. Palavras-chave: Educação; Formação de Professores; Prática Docente; PARFOR; Políticas de Formação.
53/2016	Domeiver Elias Santiago Verni Universidade Católica de Santos	Egressos do Programa Parfor e Profissionais das Escolas em que atuam: Olhares acerca da qualidade da Educação Infantil' Palavras-chave: Política de formação de professores. Educação Infantil. Qualidade da Educação Infantil. Parfor
54/2016	Aldenora Resende dos Santos Neta Universidade Federal do Maranhão	Formação de Professores: um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica Palavras-Chave: Formação de Professores. Condições objetivas. Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica. Emancipação
55/2016	Vanda Francisco Camargo Pontifícia Universidade Católica de Goiás.	Curso de Pedagogia no Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor): Análise de Projetos Pedagógicos do Curso (2010-2013) Palavras-Chave: Curso de Pedagogia; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
56/2016	Maria Geisa Moraes Lins Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia,	O Discurso na Relação entre Teoria e Prática: uma hibridização possível no currículo do curso de Pedagogia – PARFOR – UESB Palavras-chave: Currículo; Dialogismo; Formação Docente; Hibridização. Articulação.

Fonte: Banco de teses da Capes (2018).

As dissertações analisadas trazem discussões sobre a primeira e segunda licenciatura, os impactos na formação dos professores, como também ressalta, em algumas pesquisas, as fragilidades do programa; os temas abordados dão continuidade às temáticas desenvolvidas no doutorado. No mestrado, Lins (2016); Farias (2016); Prates (2015); e Anjos (2013) analisam o currículo dos cursos de Licenciatura que proporcionam a organização do trabalho pedagógico dos professores–alunos na sua prática em sala de aula.

As pesquisas de Nascimento (2012); Nucci (2013); Machado (2014); Silva (2014); Gomes (2014); Ribeiro (2014) Fernandez (2014) ; Susin (2015); Silva (2015) Pereira (2015); Freitas (2016); Marques (2016); Carvalho (2016); Sotero (2016); Santos Neta (2016); e Camargo (2016) analisam estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Nos seus estudos retratam os princípios do Plano como política pública, e mostram ainda: (i) as suas fragilidades para a implantação das licenciaturas, (ii) as dificuldades dos professores para terem acesso e concluírem seus cursos; (iii) expõem o descaso dos governantes para com a formação e valorização dos professores; (iv) afirmam a falta de participação mais ativa dos entes federativos e o desenvolvimento efetivo do regime de

colaboração; (v) mostram a vulnerabilidade dos professores que têm o regime de trabalho por contrato e ficam dependentes dos interesses de quem os indicou, impedindo-os de exercer com autonomia a docência; (vi) apontam que os cursos são aligeirados; (vii) afirmam que a sobrecarga de conteúdos nas disciplinas prejudica o processo de aprendizagem, pois, no período de férias é quando os professores vão estudar e não têm um tempo pra ficar com a família e quando terminam o semestre já é o retorno das aulas nas escolas que trabalham sem oportunidade para descansar das aulas dos cursos frequentados como também do trabalho docente nas escolas.

Já nas pesquisas de Carvalho (2014); Cajazeiras (2015); Monteiro (2015); Alves (2015); Prates (2015) e Batistti (2016) se referem às seguintes temáticas: (i) identidade e subjetividade dos professores (ii) analisam que o Programa proporcionou aos professores–alunos e egressos autonomia, valorização da autoestima como profissional e como pessoa reconhecida na sua cidade com respeito por ter a formação em nível superior, portanto “[...] fortalecendo o processo de (re)constituição identitária dessas profissionais e possibilitando suprir lacunas no interior da Escola e/ou da sala de aula [...]” como afirma Carvalho (2014, resumo).

Em relação as práticas pedagógicas, há 18 dissertações que tratam do referido tema são estudos de caso nos cursos de Licenciaturas do PARFOR. Em 2015 tem as dissertações de Cardoso; Pereira; Peixoto; Santos; Silva; Oliveira; Welb; Santos; e Valente. Em 2016 foi analisada a temática das pesquisas de Farias; Souza; Sacramento; Souza; Pereira; Yered; Alencar; Oliveira; Verni. Destacam-se a Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Música, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Artes; Licenciatura em Física, Licenciatura em Educação Física; Licenciatura em Letras e Licenciatura em Matemática. As pesquisas retratam a importância do PARFOR para os professores que, apesar das dificuldades de apoio pelos gestores e da própria CAPES, da falta de recursos nas escolas em relação a espaço físico e laboratórios, o curso foi uma oportunidade de poderem ter o nível superior e lhes possibilitaram melhoria na sua prática pedagógica .

Nessa perspectiva, percebe-se que as pesquisas - tanto do doutorado como do mestrado - possibilitaram ter uma visão ampla sobre o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, tornando possível perceber que, por ser emergencial, o Plano apresentou fragilidades no andamento das práticas, porém percebe-se que foi a oportunidade que os professores tiveram de ter acesso ao nível superior, possibilitando aos professores desejarem e realizarem o sonho de ter o nível superior de estudo, viabilizando-lhes refletir sobre sua prática pedagógica e melhorar sua experiência em sala de aula.

As pesquisas das dissertações e teses revelam a influência partidária dos gestores criando obstáculos para a eficácia do Programa, porém a comprovação da luta dos professores em querer ter sua formação, tanto para melhoria profissional, como também para valorização como pessoa que conquistou seu espaço na educação.

Os estudos de casos apresentam depoimentos dos professores que demonstram como aprimoraram sua atividade docente em sala de aula e elevaram o número de professores formados nas regiões em que foi ofertado o PARFOR, apropriação da autonomia e postura autoral desses professores e, ao mesmo tempo, levando-o a refletir sobre sua prática pedagógica, conhecer novos autores, através das aulas dos professores universitários.

Os depoimentos dos professores contemplados no estado da arte reportam aos professores que foram entrevistados em Manaus, os quais revelaram que, mesmo com todas as dificuldades impostas pra cursarem as licenciaturas, o prazer de estudar superou as dificuldades dos que persistem. As dissertações analisadas têm em comum: (i) a falta de interesses dos gestores estaduais e municipais na implementação e acompanhamento para que se cumpram as funções de cada órgão a fim de que mais professores tenham acesso e não desistam do curso; (ii) alertam que o programa é fundamental como política educacional e que precisa vencer a burocracia e os interesses ideológicos da política nacional. Os pontos destacados pelos professores encontram embasamento em Tedesco e Lessard (2014, p.38), os quais afirmam que: “O trabalho docente não consiste apenas e cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas, alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola.”

O trabalho docente é diferente das outras profissões, na medida em que envolve outras relações sociais no meio familiar, do trabalho com outros colegas, a comunidade e os próprios alunos com a diversidade cultural que trazem para a sala de aula.

Os relatos dos pesquisadores mostram que a formação inicial e continuada do professor é relevante pra um país que apresenta um quadro docente que não teve oportunidade de ter sua formação acadêmica, que ainda não erradicou o analfabetismo, por isso é preciso oportunizar o desenvolvimento profissional docente como uma das prioridades para ser uma nação desenvolvida, com índice de qualidade na educação e, concomitantemente, que todos possam lutar com equidade por qualidade de vida no espaço público e privado independente de pressões de um sistema capitalista, mas sim pressões por uma população mais esclarecida, politizada e numa perspectiva ideológica da coletividade.

### 3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas educacionais idealizadas no século XX, que estão tendo continuidade no século XXI, estão interligadas às mudanças ocorridas no setor econômico e às necessidades dos países em desenvolvimento quanto à educação.

No Brasil, o governo federal, já no final da década de 1990, vivenciava um processo de embates políticos por maiores investimentos na qualidade do sistema educacional, com a participação da sociedade civil; os movimentos sociais clamavam por uma educação que contemplasse os anseios da população brasileira. Ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB (Lei nº 9.394/1996) possibilitou discussões amplas, dentre elas a de assegurar, através de políticas públicas, a formação e valorização de professores da educação básica. Essa formação apresentava-se como componente essencial à universalização e democratização da educação de qualidade para o desenvolvimento humano e social do país e para seu crescimento inclusivo e sustentável (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p.13).

Nesse contexto, a educação entrelaçava-se com a nova realidade da economia mundial, sob ditames dos princípios do neoliberalismo, no intuito de responder aos litígios do mercado de trabalho e aumentar a competitividade dos países, particularmente daqueles em processo de desenvolvimento, no mundo globalizado.

Para tanto, os organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM) foram impulsionadores externos das reformas, justamente pelos indicadores de carências educacionais existentes nos países da América Latina.

Com o discurso de reverter o quadro da carência educacional dos países, foi realizado pela UNESCO o Fórum Mundial sobre a Educação, em Dakar, em abril de 2000, cujo propósito era a luta pela universalização da educação básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania. Os 164 países membros da UNESCO, no Marco de Ação de Dakar “Educação para Todos”, assumiram o compromisso de perseguir seis metas de Educação até 2015.

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser

alcançadas com urgência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2000).

Tais metas são relacionadas ao cuidado e à educação na primeira infância; educação primária universal; habilidades de jovens e adultos; alfabetização de adultos; paridade e igualdade de gênero; e qualidade da educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p.4).

Essas metas foram perseguidas, em tese, pelas políticas educacionais conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394 promulgada em 1996, e deveriam ser respeitadas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 09/01/2001), sancionado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo como Ministro da Educação Paulo Renato Souza. Dessa forma, a União procurava validar o compromisso assumido em Dakar, através do PNE (2001 -2010).

A obrigação da União em elaborar o Plano Nacional de Educação é enfaticamente explicitada no artigo 87 da LDB, no título das Disposições Transitórias, devendo se constituir num plano decenal, com diretrizes e metas que estivessem em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (SEVERINO, 2014, p.32).

O mesmo governo que promulgou o PNE 2001 – 2010, ao vetar as metas referentes aos recursos, tornou o mesmo inviável. A mudança de governo, para a linha democrática e popular, através do primeiro e segundo mandatos de Luis Inácio Lula da Silva, não anulou esse veto, portanto não investiu na viabilização do PNE, sendo, ao final da sua segunda gestão, desencadeadas as conferências nacionais de educação (CONAEs) na direção de um novo PNE, que só veio a ser aprovado em 06/2014.

Diante da realidade educacional do país, observa-se uma educação para cada classe social, na qual as pessoas de baixo poder aquisitivo convivem com uma educação pública precária. É com esse fundamento que se analisa a dificuldade de construção no Brasil de um Sistema Educacional Articulado; de fato conta-se com dois sistemas: uma para as elites e outro para as camadas populares. Nota-se que a política educacional convive com interesses de grupos partidários que não demonstram empenho de ações práticas em prol da sociedade brasileira que depende da escola pública para escolarização dos seus filhos. O direito social, simultaneamente direito à educação, não está sendo garantido para que a “Educação para Todos” seja realmente efetivada como política pública.

Afirma-se pelo governo federal e governos estaduais que as escolas são ótimas, mas a realidade é bem diferente; de acordo com o levantamento feito pelo movimento “Todos pela Educação” (2015) o qual constatou que apenas 4,5% das escolas públicas do país têm todos os itens de infraestrutura previstos em Lei, no Plano Nacional de Educação (PNE). As condições

mais críticas são das escolas que atendem o ensino fundamental, pois somente 4,8% delas possuem todos os itens de infraestrutura; no ensino médio a porcentagem sobe para 22,6%. Esse levantamento foi feito com base no censo de 2015 levando em consideração o acesso à energia elétrica; abastecimento de água tratada; esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, espaços para prática esportivas e para acesso a bens culturais e artísticos; e equipamentos e laboratório de ciências, como também foi considerada a acessibilidade para as pessoas com deficiência. A situação é de descaso, a população brasileira de baixo poder aquisitivo tem uma escola de péssimas condições e esse fator influencia na qualidade da educação e no trabalho docente.

As afirmações contemplada no movimento “Todos pela Educação” apontam o descaso do compromisso político, a falta de respeito à população brasileira, os interesses imediatistas de uma minoria no poder prevaleceram e as metas não foram atingidas. Retrata como a educação pública é renegada a último plano pelos legisladores, interessados em se manter nos seus cargos, desconsideram o papel que assumiram quando foram eleitos, representar o povo e lutar por eles. Não se pode negar que houve investimento, verbas públicas porém, por falta de um sistema de acompanhamento da destinação das verbas, muitos recursos foram desviados para atender outros interesses que não eram, com certeza, a educação.

A situação dos Estados aqui selecionados permite falar do percentual do alcance das metas do milênio. De acordo com os Objetivos do Milênio, os Estados pesquisados estão distante da meta de erradicação do analfabetismo. No que concerne ao Brasil, a Meta 3A estabelece: “Meta 3A (Brasil) Garantir que, até 2015, todas as crianças, de todas as regiões do país, independentemente de cor /raça e sexo, concluam o ensino fundamental.” (BRASIL, 2009b).

Meta 4 (Brasil) eliminar a disparidade entre os sexos nos ensinamentos fundamental e médio até 2015 (BRASIL, 2009b).

Quadro 03 – Situação quanto ao alcance dos objetivos do milênio em Alagoas, no Amazonas e em Sergipe

<b>Estados</b>	<b>Nº de municípios</b>	<b>(2016) População</b>	<b>(2014) IDH</b>	<b>Meta 03</b>	<b>Meta 04</b>
Alagoas	102	3.358.963	0,667	47%	87,2%
Amazonas	62	4.001.667	0,709	57,8 %	94,4%
Sergipe	75	2.265.779	0,681	40,2 %	87,1%

Fonte: RELATÓRIOS DINÂMICOS: OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO: ALAGOAS, AMAZONAS E SERGIPE. ODM PORTAL, 2017.

A realidade é que os objetivos do milênio não foram alcançados. Lamentavelmente, detecta-se a falta de interesse dos governantes em implantar e implementar uma melhor

qualidade no sistema educacional. A educação ainda é um privilégio para alguns e não para todos, como cita João Cabral de Melo Neto, no poema *Morte e Vida Severina*.

Falam as duas ciganas sobre o nascimento do menino.

Atenção peço, senhores, para esta breve leitura: somos ciganas do Egito, lemos a sorte futura. Vou dizer todas as coisas que desde já posso ver na vida desse menino acabado de nascer: aprenderá a engatinhar por aí, com aratus, aprenderá a caminhar na lama, como goiamuns, e a correr o ensinarão os anfíbios caranguejos, pelo que será anfíbio como a gente daqui mesmo. Cedo aprenderá a caçar: primeiro, com as galinhas, que é catando pelo chão tudo o que cheira a comida; depois, aprenderá com outras espécies de bichos: com os porcos nos monturos, com os cachorros no lixo. Vejo-o, uns anos mais tarde, na ilha do Maruim, vestido negro de lama, voltar de pescar siris; e vejo-o, ainda maior, pelo imenso lamarão fazendo dos dedos iscas para pescar camarão.

— Atenção peço, senhores, também para minha leitura: também venho dos Egitos. Vou completar a figura. Outras coisas que estou vendo é necessário que eu diga: não ficará a pescar de jereré toda a vida. Minha amiga se esqueceu de dizer todas as linhas; não pensem que a vida dele há de ser sempre daninha. Enxergo daqui a planura que é a vida do homem de ofício, bem mais sadia que os mangues, tenha embora precipícios. Não o vejo dentro dos mangues, vejo-o dentro de uma fábrica: se está negro não é lama, é graxa de sua máquina, coisa mais limpa que a lama do pescador de maré que vemos aqui vestido de lama da cara ao pé. E mais: para que não pensem que em sua vida tudo é triste, vejo coisa que o trabalho talvez até lhe conquiste: que é mudar-se destes mangues daqui do Capibaribe para um mocambo melhor nos mangues do Beberibe. (MELO NETO, 2017, p. 17).

A realidade está presente na vida de muitas crianças que nascem e seguem a rotina dos pais, porque a educação que poderia mudar seu destino fica impraticável de alcançar, e a educação que aprende com os saberes dos seus pais e amigos é para sobreviver numa sociedade desigual, numa escola elitista, na qual seus saberes não são considerados e a própria escola, que deve educar, o expulsa deixando inscrito na sua consciência que é incapaz de aprender via educação formal, e apenas seguirá o caminho dos pais ou, muitas vezes, o caminho da marginalidade. Como afirma Freire (1996, p.14): “Daí a crítica permanente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.”

A escola pública de qualidade que representa para as crianças, jovens e adultos a única oportunidade de ter acesso ao trabalho qualificado e ascensão social é negado diante da realidade social e econômica do Brasil que apresenta uma educação é ineficiente e a qual contribui pra segregar as classes de menor poder aquisitivo. Justamente por ter uma política educacional que na base não efetiva o direito do cidadão: de sonhar e ter oportunidade de galgar espaços para uma vida melhor através da educação. Como podemos avançar com seriedade se

uma grande camada da população brasileira é negado o direito de lutar para efetivar seus sonhos com dignidade e respeito? Como podemos combater a miséria, marginalização e consequentemente a violência se não é ofertada a população condições dignas de competir com igualdade com as outras camadas sociais de poder econômico mais elevado? São questionamentos que retratam a ineficiência dos poderes públicos em coibir as irregularidades e punir os governantes que não cumprem com suas funções determinadas na constituição brasileira. O avanço na qualidade da educação perpassa por eficiência e interesse em realmente vencer as mazelas sociais que atrasam o desenvolvimento do país e contribui para as desigualdades sociais.

.A história da educação brasileira perpassa por avanços e retrocessos e, como mostra a pesquisa dos Objetivos do Milênio, ainda se está distante de alcançar o ideal de educação que respeite o cidadão e o fortaleça na sua formação como ser humano com ideais e sonhos a conquistar.

Para atingir as metas da UNESCO, o compromisso com o PNE envolve a ampliação da rede pública, preservação dos prédios com acessibilidade, salas arejadas, espaços pedagógicos adequados para atender a demanda pedagógica de alunos e professores, reformulação dos currículos, qualificação dos professores, e aumento a distribuição de merenda e de livros didáticos.

Assim no percurso da história, diante da pressão das organizações internacionais, além dos movimentos da sociedade civil interessados na mudança da educação nacional, foram elaborados os planos decenais, estaduais e municipais de educação, ampliando a reformulação das propostas educacionais, sem contudo representar uma autêntica política de Estado, cujo processo de discussão e elaboração fossem resultados de um acordo possível entre os projetos em disputa no cenário da sociedade brasileira, como afirma Dourado (2007,p.939).

De acordo com o Ministério da Educação (1986), as primeiras estimativas com gastos do Programa “Educação para Todos” estavam no “núcleo embrionário”, em 1986, na gestão do Ministro de Educação, Marco Maciel e Presidente da República José Sarney, com orçamento estimado para esse fim em 2,9 trilhões de cruzeiros, dos quais 900 bilhões iriam para a construção, ampliação e reforma das escolas; 600 bilhões para o treinamento de professores, especialmente os sem formação; 800 bilhões para o fornecimento da merenda escolar; 500 bilhões para o complemento salarial dos professores; e 100 bilhões para seu aperfeiçoamento. O ministro propôs-se a fazer um diagnóstico geral e promoveu um debate sobre “[...] a escola que temos e a escola que queremos”; o dia desse debate foi chamado “Dia D da Educação.” Com a finalidade de discutir a reforma da educação fundamental, esse debate

mobilizou toda a sociedade brasileira, apesar de as questões discutidas serem as mesmas reivindicações de décadas anteriores, porém o debate foi perdendo fôlego e não houve o investimento financeiro necessário.

Entretanto, com a participação dos educadores, representantes da escola pública, as reivindicações fizeram parte da Carta Constitucional de 1988. Devido à pressão dos movimentos os recursos se materializaram na nova Constituição Federal, houve aumento do valor do repasse das verbas (Governo Federal) para o ensino fundamental, porém, na prática, faltou vontade política para integrar União, Estados e Municípios; além disso, a insuficiência de aprofundamento das discussões, a falta de autonomia dos estados e municípios contribuíram para o fracasso da implementação dos planos. Continuou um período nefasto para a educação brasileira, os índices alarmantes, a taxa de conclusão da educação fundamental, em 1989, de acordo com os dados do Ministério da Educação, era aproximadamente de 14%.

A expansão da escolarização com verbas insuficientes, no ritmo e dimensão que ocorreu sem investir no quantitativo de professores, já que não tinha número suficiente para atender à demanda, causou um colapso no sistema educacional, salas superlotadas e péssima infraestrutura ocasionaram o rebaixamento cultural e a precarização das condições de trabalho do professor. A expansão da rede privada também contribuiu para a deficiência da educação pública, já que a precarização da escola pública e a conseqüente baixa na qualidade do ensino fizeram com que as classes sociais de poder aquisitivo maior migrassem para a rede privada de ensino.

A continuidade dessas reformas foi assegurada em 2005, na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva; o governo federal implementou uma campanha em todos os estados com o *slogan* “Ano da Qualidade da Educação Básica”, tendo por finalidade de desenvolver ações para a melhoria da qualidade da educação e, subsequente, foi instituído em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que definiu uma agenda de fortalecimento da educação básica com metas a serem alcançadas, pautadas na formação de docentes, no piso salarial e em novos instrumentos de financiamento, avaliação e responsabilização das escolas e demais agentes públicos, uma reivindicação dos movimentos sociais.

Nos dois governos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva; houve avanço na educação básica, justamente pela pressão dos movimentos sociais, como também das instituições exteriores, porém não existiam dados concretos sobre a situação educacional do país com as políticas implementadas no decorrer dos anos. Assim, para obter melhores informações sobre o quadro brasileiro na área educacional das regiões, houve a necessidade de reformulação do Censo de 2007, já que os dados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica até 2006

apresentavam-se evasivos sobre o quantitativo de alunos, perfil dos professores e modalidades de ensino.

A incumbência dessa reforma foi dada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - autarquia que coordena os processos censitários e avaliativos da educação brasileira e responsável pela realização anual do Censo Escolar da Educação Básica - sendo o Censo 2007 considerado o mais abrangente levantamento estatístico-educacional do país.

Diante da demanda pela sistematização, no sentido de obter um quadro mais consistente da realidade educacional brasileira, o INEP ampliou as bases de dados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Com as alterações introduzidas, o Censo teve como objetivo principal organizar uma ampla base de dados sobre alunos, professores e escolas das diferentes etapas e modalidades de ensino, com a finalidade de obter maiores informações para a realização de estudos e diagnóstico sobre a realidade educacional e, simultaneamente, definir a implantação de políticas orientadas para a promoção da equidade, da efetividade e da qualidade do ensino que pontuavam as metas a serem alcançadas até 2015.

No intuito de atender ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi criado um novo sistema no Censo Escolar denominado Educacenso, utilizando ferramentas da *web*, na qual o levantamento de dados passou a ser realizado de forma detalhada por alunos, professores, escolas e turmas, mediante a organização de cadastros específicos de informações, antes inexistentes, sobre cada uma das unidades de coleta. O acompanhamento foi realizado pela Diretoria de Estatística do INEP, em todas as fases da execução, de modo a tornar mais fidedignos todos os processos de obtenção, controle e correção de dados e embasar as decisões da política educacional.

Até o ano de 2006, o Censo Escolar foi respondido por meio de formulário próprio que tinha por unidade básica de informação a escola. Dessa maneira, os dados dos professores restringiam-se ao total desses profissionais lotados na escola. Em consequência, um mesmo professor poderia ser contado mais de uma vez, caso lecionasse em mais de um estabelecimento de ensino. No mesmo formulário era coletado, ainda, o número de docentes por etapa ou modalidade de ensino. Quando o professor lecionava em mais de uma etapa ou modalidade de ensino, na mesma escola, o que acontece com frequência, ocorria a dupla contagem do indivíduo. Essas características do levantamento, presentes até 2006, limitavam o alcance das informações e obrigavam todos os usuários do Censo Escolar a utilizar o conceito de função docente (que admite mais de uma contagem do mesmo indivíduo), sem responder à pergunta sobre quantos docentes atuavam na educação básica, informação fundamental para o planejamento e a definição de qualquer política pública afeta ao setor (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p 14).

Assim, o aperfeiçoamento do Censo Escolar propiciou uma visão mais ampla da realidade educacional brasileira no sentido de ter um retrato da situação das escolas, professores e alunos das regiões, através do qual se pudesse perceber o perfil do contexto educacional, e assim direcionar metas e estratégias para melhoria da qualidade da educação, como também definir e implantar políticas orientadas para a promoção da equidade, da efetivação e da qualidade do ensino, intuito proclamado pelo governo federal, através do Ministério da Educação.

A partir dos resultados do novo modelo do Censo Escolar da Educação Básica, foi possível realizar, pela equipe técnica da Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP, um estudo exploratório sobre o professor brasileiro, o qual teve a finalidade de contribuir para a mobilização social em torno de políticas públicas que tivessem como objetivo a valorização dos docentes da educação básica.

O sistema Educacenso (2007) propiciou detectar o perfil de um quantitativo de 1.882.961 docentes, na sua maioria representados pelo sexo feminino, principalmente na educação infantil e ensino fundamental, modificando numa percentagem menor no ensino médio e ensino profissionalizante, em que a grande maioria é do sexo masculino.

Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino. Não obstante, se consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes (1.542.925). (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p. 22).

Os dados confirmam o peso da representação feminina no contexto educacional, herança de uma cultura ideológica patriarcal que naturalizava a profissão de professor dos alunos pequenos para a mulher, por ter mais jeito de lidar com as crianças, devido à maternagem, como também pelo fato de poder conciliar o trabalho privado com o trabalho público. Além do que a remuneração irrisória e a divisão sexista afastam os homens, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, de seguirem a carreira docente. Outro fator importante a ser destacado é em relação à faixa etária dos professores, pois 68% deles tinham, em 2007, mais de 33 anos de idade e 55% estavam na faixa de 30 a 45 anos, ressaltando a maturidade do corpo

docente. Outro aspecto foi a localização do exercício da docência nas escolas das regiões brasileiras.

No que se refere à localização do estabelecimento, urbana ou rural, observa-se que 83% dos professores trabalham em escolas urbanas, 15% em escolas rurais e 2% atuam tanto na área rural quanto na urbana. Destaca-se ainda, na caracterização geral dos professores da educação básica, que 1.507.096 trabalham exclusivamente na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais, atuando em uma ou mais destas redes. Apenas 16,4% dos professores atuam exclusivamente na rede privada, perfazendo, nesse caso, um total de 309.644 docentes. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p. 24 -25).

As informações possibilitaram ao governo ter um diagnóstico mais preciso do perfil docente e confirmar as suposições que se apresentavam sobre gênero, faixa etária, centralização do trabalho na área urbana, em detrimento do rural, e as redes de ensino, com predominância da atuação docente na rede pública naquele ano.

Os resultados do Censo Escolar de 2007, ao mesmo tempo em que oferecem dados sobre o perfil dos profissionais da educação, ampliam o conhecimento sobre a formação do professor, com o fornecimento de dados que melhor caracterizam sua escolaridade (áreas de formação de graduação e pós-graduação, de formação continuada, disciplinas ministradas, dentre outras) e que se constituem em informações importantes para o planejamento e o monitoramento das ações voltadas para a formação inicial e continuada desses profissionais. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p. 25).

Com fundamento nos resultados, impulsionou-se a necessidade de investir na formação de professores, principalmente no ensino superior, a fim de possibilitar ao docente a melhoria da sua prática pedagógica e levá-lo a refletir sobre a sua prática diante da fundamentação teórica elaborada nos cursos superiores. Como afirma Saviani (1982, p. 30), o método de reflexão permite ao professor encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e encaminhando a solução. A insuficiente reflexão (rigorosa e ampla) do educador implica a redução de suas possibilidades de êxito em sua práxis pedagógica.

A concepção de educador que permite uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira, é defendida pelas entidades científicas ratificando o pensamento de Saviani.

No que se refere à escolaridade dos professores da educação básica, os dados revelam um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo, que correspondem a 68,4% do total. Daqueles com graduação, 1.160.811 (90%) possuem licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional vigente.

As áreas de formação superior com maior número de professores em relação ao total de docentes são: Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%).

Dentre aqueles que possuem escolaridade de nível médio, 82,1% cursaram o ensino médio na modalidade Normal ou Magistério, formação mínima admitida por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p.26).

Assim, os dados demonstram que a formação superior ainda estava distante dos professores que lecionavam na educação básica; havia uma necessidade urgente de investir na qualificação docente tanto para melhoria na sua formação e valorização, como também para propiciar aos alunos uma aprendizagem de qualidade.

Os professores que ainda necessitam completar a formação mínima para exercer a docência na educação básica são aqueles que concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio, mas não têm a habilitação para o exercício do magistério. Os denominados “professores leigos” formam um contingente de 119.323 docentes (6,3%), distribuídos em todo o País, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais, atendendo a alunos de todas as redes de ensino. Os professores que cursaram apenas o ensino fundamental representam 0,8% do total, que corresponde a 15.982 docentes. Embora haja maior concentração de professores com essa escolarização na Região Nordeste, verifica-se sua presença também nas demais regiões, em escolas urbanas e rurais e em todas as redes de ensino. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p.26).

Historicamente, a formação do professor não era considerada relevante para a melhoria do sistema educacional; sempre prevaleceu um descaso dos governantes em investir na sua formação; em muitas regiões a profissão era cabide de empregos para manter “votos de cabresto”; professor sem formação é mais fácil de ser manipulado pela elite no poder. Lamentavelmente, essa realidade ainda permanece nas regiões brasileiras em um sistema dual de ensino que Paulo Freire já denunciava e reafirma Frigotto: “[...] educação para pobres e contra os pobres”. (REFORMA,2017).

De acordo com o Censo (INEP, 2007), a Região Nordeste, em relação às outras regiões do Brasil, era a que apresentava um total de 8.434 professores com apenas a formação de nível fundamental; na época, o Brasil tinha 15.982 professores com apenas o fundamental. Para Marx (2008), a divisão do trabalho alcança um patamar superior quando se separa o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, a qual se dedica a pensar. A preocupação da elite é garantir a sua hegemonia através da instituição educacional, permanecer os ideais e valores da sua cultura, e o professor seria o agente transmissor, daí não existir, por décadas, políticas educacionais de

investimento na educação brasileira e, conseqüentemente, na formação do professor. Fica clara a falta de qualificação docente como mostra o relatório da Diretoria de Estatística do INEP, a seguir.

Nas creches brasileiras atuam 95.643 professores, 82,2% dos quais têm a formação requerida pela atual legislação para o exercício do magistério: 45% apresentam o magistério na modalidade Normal e 37,2% possuem nível superior com licenciatura. Do restante dos professores, 4,9% possuem nível superior sem licenciatura, 9,9% nível médio e 3,0% nível fundamental, o que representa, em relação às outras etapas de ensino, o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência. [...] Dos 240.543 docentes da pré-escola, 86,9% possuem a formação exigida pela LDB, sendo 45,5 % com escolaridade superior e licenciatura e 41,3 % com o curso Normal ou Magistério (11.292). (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p. 33 -36; suprimimos).

Os dados estatísticos mostraram a situação dos professores brasileiros, bem assim a necessidade de investir na sua formação como um dos pilares para a melhoria da qualidade do ensino, situações decorrentes das dificuldades de um país representado por uma sociedade conservadora e, conseqüentemente, representantes conservadores que ainda hoje defendem seus interesses de classe. Assim, o investimento por parte do governo federal era irrisório, não havia política pública que investisse na formação em nível superior, propiciando condições para o professor cursar uma universidade. Os estímulos não existiam e a própria LDB determina a flexibilidade no cumprimento da formação, conforme se extrai do art. 62:

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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A educação infantil e o ensino fundamental, anos iniciais, base da formação dos alunos, de acordo com os dados do Censo (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007), tinham professores com o ensino normal, já que a LDB permite ação desse nível e, decorrente desse fato, os próprios governantes não se preocupam em efetivar políticas educacionais que propiciem uma concepção de educador com uma formação sólida, científica, técnica, ética e política, concomitante com uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira, como afirmam os movimentos sociais e das entidades científicas.

Fica evidente a contradição básica do sistema educacional: o cenário retrata um governo preocupado com a trajetória educacional, justamente para se integrar, de forma competitiva, ao mundo globalizado, mas no contexto permanece um sistema de governo com disputa entre os estados federados, as relações partidárias intergovernamentais, a concorrência entre os poderes executivos e legislativos. A supremacia social do capitalismo neoliberal prevalece na sociedade e reflete no contexto educacional, ficando clara a necessidade da formação inicial e continuada dos professores da rede pública da educação básica, de acordo com o relatório do INEP:

A análise realizada sobre a adequação do curso de graduação dos professores às disciplinas em que atuam, ainda que apenas exploratória, pode significar o primeiro passo rumo ao mapeamento mais efetivo das necessidades de formação docente, das disciplinas em que há maior carência de professores, das demandas e necessidades das redes de ensino, e, ainda, pode embasar a discussão sobre propostas de formação inicial e continuada desses profissionais. Os dados evidenciam aspectos positivos como o elevado número de professores com graduação e licenciatura em todas as etapas da educação básica, ainda que haja descompasso entre a formação do docente e a disciplina com a qual trabalha, tanto nas séries finais do ensino fundamental quanto no ensino médio. Entretanto, a persistência da presença de professores leigos atuando nas escolas brasileiras, em proporções que variam entre 10% e quase 30%, indica a necessidade de um olhar diferenciado para o tema específico da formação desses professores. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p. 48-49).

Diante desse quadro, o governo federal reconheceu a necessidade de instituir políticas educacionais para qualificar professores, e, assim, possibilitar uma formação em nível superior tanto para os professores que não tinham licenciatura e estavam atuando em sala de aula, como também investir na formação continuada.

A partir de 2007, com a adesão ao PDE, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), oportunidade em que refletiram suas necessidades e aspirações, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando a assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica (PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009, p 6).

Assim, o governo federal, através dos Planos de Ações Articuladas, deu visibilidade a propostas que melhorassem a formação do professor. Para tanto, no sentido de ter um órgão diretor responsável para gerenciar e acompanhar as propostas de formação docente, em 11 de julho de 2007, foi promulgada a Lei 11.502.

Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modificou os termos da Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, ampliando as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e sua estrutura organizacional, para a agência assumir - além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do País – a indução e o fomento a ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública. Para responder pelas novas atribuições, foram criadas duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB e a Diretoria de Educação a Distância – DED. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 11).

A preocupação do governo federal em instituir políticas públicas para a formação do professor estava em evidência com a ampliação das funções da CAPES, como também a pressão dos movimentos sociais, muitos conflitos e tensões com vistas a conciliar uma proposta favorável que atendesse à melhoria da formação do professor e, por conseguinte, à educação nacional.

Ao iniciar suas atividades em 2007, a DEB teve como diretor o Prof. Dr. Dilvo Ristoff, e como coordenadores-gerais os professores doutores Helena Freitas para Coordenação Geral de Formação de Docentes da Educação Básica (CGDOC) e José André Angotti para a Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV). Em fevereiro de 2009, para assumir as novas atribuições como Diretor, foi designado o Professor Dr. João Carlos Teatine e para as duas coordenações-gerais foram nomeadas a Professora Alba Rossi (CGDOC) e a Profa. Carmen Moreira de Castro Neves (CGV), responsáveis por coordenarem as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Promover ações voltadas para a valorização do magistério, como política de Estado que prioriza a formação inicial e continuada foi o processo inicial de incremento do PARFOR, com a execução orçamentária via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Dando continuidade cronológica, a DEB, em 2011, passou por novas mudanças na sua coordenação; o Diretor, Professor Dr. João Carlos Teatine, assumiu a Diretoria de Educação a Distância e a Professora Carmen Moreira de Castro Neves foi nomeada Diretora de Educação Básica Presencial. Com as alterações, o CGDOC ficou a cargo da Profa. Dra. Izabel Lima Pessoa, e pela CGV, o Prof. Dr. Hélder Eterno da Silveira. Em 2012, houve mudança na nomenclatura, já que o Decreto 7.692 alterou o nome da Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB.

A nova nomenclatura trouxe modificações com o propósito de adequar a estrutura da CAPES a uma realidade que mostrava um crescimento na demanda e no desenvolvimento de programas de formação de docentes e de internacionalização do ensino superior. Refere-se à Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, artigo 15, e ao Decreto 7.692, de 02 de março de 2012.

O referido Decreto aprovou o novo Estatuto da CAPES e alterou a denominação da Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). Esse Relatório refere-se à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica cujas atribuições estão definidas no art. 24 do Estatuto da CAPES, que estabelece:

Art. 24 - À Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica compete:

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

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

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

IV - apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; e

V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação Básica. (BRASIL, 2012a; grifamos).

Embasa, ainda, a atuação da DEB, o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, em especial seus artigos 8º, 10º e 11. O Decreto instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013, p. 11; grifado no original). A estrutura da DEB ficou como demonstra a Figura 01.

Figura 01- Estrutura da DEB



Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013, p. 12).

Assim ficou estruturada a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica e mais clara a sua missão: promover a formação e valorização de professores da educação básica, já na gestão da Presidente Dilma Rousseff. Concomitantemente, não se pode negar que houve um avanço em políticas públicas para a formação e valorização do professor no âmbito da União.

No entanto, há que se fazer justiça admitindo-se o esforço dos órgãos governamentais em capacitar professores “em serviço”. Em 2013, diminuiu substancialmente o número de leigos nos sistemas de ensino que atuam no fundamental de 1º ao 9º ano. Ao tomar por base dados estatísticos de 1975, ano pré-LDB, somavam 64.830 funções docentes no sistema de educação básica, cujos ocupantes sequer tinham integralizado sua escolaridade no ensino fundamental, portanto, não tinham completado estudos da 1ª à 8ª séries do Primeiro Grau, nível em que ministravam aulas, contra 8.339 funções em 2013. Ainda que se configure como dilema a permanência de leigos dando aulas nos sistemas públicos de educação básica, consiste avanço a redução de 87% de leigos que assumiam funções docentes nas escolas públicas do ensino fundamental. (BRZEZINSKI, 2014, p.121).

O contexto da organização da Capes, de modo a perfazer ações em prol da formação do professor, estava evidente na organização e nas alterações, no decorrer dos governos, no aspecto de injetar mudanças na educação do país, focando justamente a formação do professor. Diante de um país que precisava se integrar aos princípios do neoliberalismo, investir na

formação do professor era essencial naquele momento (década de 1990), no qual prevalecia um índice elevado de professores sem formação adequada para exercer a docência.

A preocupação com excelência considera que formar um professor hoje exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática; a busca da equidade deve-se ao fato de a CAPES considerar o Brasil como um todo e a educação como um sistema nacional democrático: portanto, a excelência do processo de ensino e aprendizagem deve estender-se a todo o país. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p.5).

A realidade nacional estava longe de cumprir as metas de educação de qualidade referendadas com as orientações dos organismos internacionais as quais envolvem o caráter cooperativo, quanto ao financiamento para a sua implementação. A perspectiva era a de esquematizar políticas educacionais com vistas a modernizar a educação e o ensino, prevista desde 1990 pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos na Conferência de Jomtien, que afirmava o índice baixo de escolaridade nos países em desenvolvimento e pontuava a valorização da formação do educador.

#### ARTIGO 7

#### **FORTALECER AS ALIANÇAS**

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990).

A Declaração enfatizava a importância da educação superior para a qualificação dos professores da rede pública na educação básica, com a finalidade de proporcionar uma formação

qualificada do professor e assim oportunizar um ensino satisfatório que atendesse às necessidades regionais já pontuadas no Censo Educacional de 2007.

Nessa proposta de avançar na Política Educacional, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), na perspectiva da valorização do magistério, promoveu três programas importantes, conforme relatórios oficiais: O primeiro é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); o segundo é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); e o terceiro é o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência).

Os programas representam medidas educativas para elevar o nível dos professores da educação básica, e, assim, melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, além de atender à política internacional dos países da América Latina que apresentavam um nível de desenvolvimento baixo, sem condições de competir no mundo globalizado.

O sistema educacional brasileiro foi estruturado tendo como base as elites sociais, não levando em consideração a realidade do contexto social brasileiro. Por muitas décadas, a educação estava interligada aos interesses políticos dos Estados, numa educação conteudista e tecnicista.

A formação do professor era precária, não existia plano de carreira, e o salário ficava a critério de cada governo estadual e municipal. Os professores, formados nos “cursos normais” (nível médio), ministravam suas aulas com o conhecimento adquirido nas escolas normais, como também na sua própria sala de aula, observando as políticas educacionais do governo federal, estadual e municipal.

Mesmo comprometido com os alunos e tendo uma formação no decorrer dos anos, a luta por formação e valorização é constante, tanto pelos sindicatos como pelas entidades científicas. A desvalorização social e econômica da profissão e a perda da autonomia docente têm como consequência o mal-estar, frustração, a baixa autoestima, contribuindo para perdas na identidade profissional e aumento dos casos de *Síndrome de Burnout*.

As responsabilidades exigidas do professor requerem desde a disposição de integrar-se como sujeito pessoal e profissional no espaço da construção do conhecimento do aluno, o que demanda progressiva elevação do tempo em seu trabalho cotidiano, reduzindo suas oportunidades de formação continuada, realizações profissionais e convívio social, tornando-se sujeitos propícios para o desenvolver o *burnout*. (BEZERRA; LEITE, 2015, p.29).

O fortalecimento da identidade profissional é compromisso para uma educação de qualidade. Nos seus estudos, Tardif (2014, p.17) enfatiza que o trabalho do professor é

multidimensional e incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional à sua situação socioprofissional ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. Investir na formação inicial e continuada e na valorização tem um papel importante na construção dos conhecimentos, na autoestima, na prática pedagógica e atitudes reflexivas.

Nessa perspectiva, o professor tem mais segurança de agir como um agente importante no desenvolvimento do educando, em seu processo de aprendizagem, como também contribui para a melhoria da qualidade da educação na escola em que trabalha. Na concepção de Tardif (2014, p.16), “[...] um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula.”

A formação continuada proporciona ao professor refletir, pesquisar e atuar em prol da coletividade, pois, além de lutar por um espaço de debate, ele é instigado a ganhar autonomia, a refletir sobre sua prática, a investigar e a construir teorias sobre sua prática pedagógica, pela qual a docência assume como base da identidade a formação do educador.

Por outro lado, a política educacional integra uma organização ampla de diferentes interesses políticos que, em determinados períodos, ocorrem avanços e em outros momentos retrocessos; verifica-se uma conjuntura política mais preocupada com a contingência eleitoral que permeia as ações políticas dos gestores das três esferas de governo, do que com os interesses públicos. Diante dessa circunstância, a questão educacional fica fragilizada numa construção de um sistema nacional de educação.

Se a democratização da educação brasileira vem a muito custo ocorrendo por força da participação popular, principalmente pelo voto, o recuo também tem acontecido por efeito dessa mesma força. Do mesmo modo que os governantes (prefeitos e governadores) fizeram avançar a reorganização da educação segundo parâmetros democráticos, também foram eleitos pelo voto popular direto aqueles que levaram ao retrocesso. Mais do que uma ambiguidade inerente ao processo de construção da democracia, no caso brasileiro, tal contradição retira sua força justamente do caráter difuso dos sujeitos políticos, em especial dos partidos, que não apresentam plataformas consistentes que sirvam de guia para a ação administrativa por mais de uma gestão, além de propiciarem condutas de seus filiados, mesmo quando em cargos dirigentes, contrárias aos programas sob os quais foram eleitos. Dentre o muito que precisa ser feito pela construção de uma escola pública democrática e de boa qualidade no Brasil [...] (CUNHA, 2001, p. 482-483).

Dessa maneira, ainda prevalece, na contemporaneidade, os mesmo entraves para a criação de um Sistema Nacional de Educação, que efetive na prática o que está estabelecido nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), dentre elas, a meta 17: valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica de modo a

equiparar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o 6º ano de vigência do PNE, ou seja, até 2020. Em 2015, no Brasil, o rendimento médio dos professores da rede pública da educação básica em relação aos demais profissionais com nível superior era de 52,5%, valor de R\$ 3.846,40, o profissional da área de Exatas era de R\$12.300,10; profissional da área da Saúde R\$7.821,80; profissional da área de Humanas R\$8.313,10, e profissional com curso superior R\$7.325,10. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Os dados demonstram que é necessário empreender uma grande mobilização com a participação dos movimentos da sociedade civil para que, realmente, possa ser contemplada não somente essa meta, mas todas as constantes do Plano Nacional de Educação como: erradicar o analfabetismo, investir na educação infantil, de modo que as crianças possam usufruir de um contexto pedagógico lúdico que estimule seu desenvolvimento global na fase inicial da vida; ensino fundamental e médio que respeitem as histórias de vida e proporcionem a valorização de cada ser humano.

Investir na qualidade da educação é primordial para que as crianças, jovens e adultos, que já nascem em condições desfavoráveis de poder aquisitivo, possam se integrar em instituições sólidas comprometidas com o desenvolvimento humano. A educação como prioridade de uma política social numa sociedade capitalista requer o pensar na coletividade, para que todos tenham condições dignas de viver, sustentar sua família através do trabalho, momentos de lazer compartilhados com segurança, saúde e habitação. Essa política social contribuiria para a redução dos desajustes sociais (como a violência instalada nas relações sociais vigentes) e a construção de uma sociedade saudável e politicamente ética.

### **3.1 As Políticas Educacionais que Apontam para um Sistema Nacional de Educação**

O Sistema Nacional de Educação não representa algo novo na educação brasileira, foi proposto no contexto histórico a partir da década de 1930, precisamente em 1932, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação, com respaldo na Constituição de 1934, a qual registrou a exigência de fixação, pela União, das diretrizes da educação nacional e a formulação do Plano Nacional de Educação; entretanto, com o advento do Estado Novo, elas não foram asseguradas devido à influência das escolas particulares e ao apoio da igreja católica, temendo o suposto monopólio estatal do ensino. Em outro momento, renasceu a necessidade da criação do Sistema Nacional com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de forma

a regulamentar o disposto na Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, conforme previsto no artigo 214. Porém foi de novo desconsiderada. Como afirma Saviani:

Dessa vez, a organização do Sistema Nacional de Educação foi inviabilizada pela inferência governamental, que preferiu uma LDB minimalista para não comprometer sua política educacional, que promovia a desresponsabilização da União pela manutenção da educação, ao mesmo tempo que concentrava em suas mãos o controle por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino e todos os níveis e modalidades. (SAVIANI, 2010, p. 392).

Mais uma vez, o sistema nacional de educação não aconteceu devido ao conservadorismo das elites empresariais e de grupos político-religiosos que viam no sistema apoiado pela grande maioria dos educadores do país uma ameaça para seus interesses imediatistas de controle à educação, já que, por meio da educação, o sujeito passa a ter uma visão de mundo de forma crítica e luta por uma sociedade mais justa, de equidade e respeito ao cidadão.

Em países como França, Chile, Uruguai, em que foi implantado o Sistema de Ensino como afirma Cury em entrevista (CONAE, 2009) sobre a Educação Escolar e o Sistema Nacional de Educação, apresentaram-se como resultados satisfatórios a universalização do ensino elementar e a consequente erradicação do analfabetismo. Já no Brasil, como pontua Saviani (2008 ,p. 2 apud ALVES, 2008), classificam-se **quatro obstáculos** que impediram a sua implantação: **obstáculos econômicos** que envolvem história de resistência à manutenção da educação pública; **obstáculos políticos** caracterizados pelas discontinuidades nas políticas educativas; **obstáculos filosóficos** à prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional e, por fim, os **obstáculos legais** materializados na resistência da ideia de sistema nacional na legislação educacional.

Os obstáculos abordados por Saviani retratam a realidade da política educacional do Brasil, representam a não valorização do seu povo, um país com grandes diversidades regionais e históricas, porém, a educação não está entre as prioridades para o desenvolvimento econômico e social de forma a oportunizar uma educação de qualidade, independente de classe social. A escola tem seu papel disciplinador, e ainda é considerada como instituição de adestrar o aluno para ser submisso e cumprir ordens, um bom trabalhador. Esse contexto de controle não permite autonomia do sujeito, nem uma educação emancipadora, uma educação que represente a equidade e justiça, na qual todos têm papel importante na formação do cidadão participante e empreendedor.

Assim, a construção de um sistema nacional de educação defendida pelos educadores é definida na I Conferência Nacional de Educação (CONAE) em Brasília, em 2010, como uma unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais que contribuam para a eficácia do processo educacional. Seria autônomo, público com normas próprias a serem cumpridas por seus integrantes em todo o território nacional, em regime de colaboração entre a União, os estados, Distrito Federal e os municípios, conforme disposto na Constituição Federal de 1988, as responsabilidades divididas entre os entes federativos, todos com a mesma finalidade de prover uma educação de qualidade a população.

Para tanto, as normas que regulamentam o funcionamento são de responsabilidade da União, consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação. Os estados e o Distrito Federal poderão aprovar legislação complementar, adequando as normas gerais às particularidades locais, tendo o acompanhamento, como instância normativa e deliberativa, o Conselho Nacional de Educação que tem a função de baixar as normas de funcionamento do sistema, julgar as pendências e decidir, em última instância, sobre os recursos de instâncias inferiores. Portanto, trata-se de um órgão de Estado e não de governo, sendo que o critério de indicação dos membros do CNE deve ter por base as qualificações por experiências de serviços prestados à educação; deve gozar de autonomia financeira e administrativa, e suas deliberações devem entrar em vigor independente da homologação do Ministério da Educação.

Assim é necessário instituir um sistema nacional em sentido próprio, que portanto, não dependa das adesões autônomas e a posteriori de estados e municípios. Sua adesão ao sistema nacional deve decorrer da participação efetiva na sua construção submetendo-se em consequência às suas regras. (SAVIANI, 2010, p. 385).

Porém o sistema nacional de educação no Brasil ficou na organização de ações, subsidiar o ensino nos Estados com a implementação das políticas educacionais, mas não houve um sistema que tivesse autonomia pra avaliar, fiscalizar e exigir o cumprimento determinado pela LDB através de um corpo técnico composto por profissionais qualificados na área da educação, um sistema que não tivesse influência de partidos políticos e assim daria seguridade para a construção de novos parâmetros para qualidade da escola pública .

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação teria autonomia como política independente do Executivo, Legislativo e Judiciário, liberdade pra resolver as dificuldades da educação e proporcionaria um avanço por uma educação de qualidade livre de interesses políticos e sim em prol da sociedade brasileira.

O financiamento para manutenção do Sistema Nacional de Educação deve ser compartilhado pelas três instancias, de acordo com o regime do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), cujo aperfeiçoamento é vital para atender às demandas, além de criar um Fundo de Manutenção da Educação Superior (FUNDES). A União ficará responsável e os estados, em caráter complementar, limitando-se aos casos de experiências já consolidadas na manutenção de universidades. Já a formação dos professores em nível superior será responsabilidade compartilhada entre União e estados. “Ao município cabe a construção e preservação dos prédios escolares e seus equipamentos, a inspeção de suas condições de funcionamento, além dos serviços de apoio, como merenda escolar, transporte escolar, etc.” [...] porém, não impede que eles assumam outras atribuições, em caráter complementar e nos limites de suas responsabilidades específicas no campo educacional, mesmo que essas funções caibam, prioritariamente, aos estados e à União”, afirma Saviani (2010, p. 779).

Para a eficácia do Sistema Nacional de Educação, os conselhos assumirão responsabilidades diretas, por meio das Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação e das Secretarias e Conselhos Municipais, sempre que houver a necessidade para a flexibilização e eficácia da operação que deve ser a finalidade da educação: proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa; o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. (SAVIANI, 2010, p. 387).

Na eficácia de um currículo da educação pública que atenda o aluno numa concepção complexa de respeito ao ser em construção, o qual possibilita interagir na sociedade de forma reflexiva, numa visão crítica de sua participação como sujeito atuante no âmbito social, econômico e político, e represente um cidadão que luta por uma transformação social no qual toda a população tenha oportunidade por uma educação de qualidade, além da saúde, segurança, habitação e lazer, independente da classe social.

O Sistema Nacional de Educação confere um sistema que integra educação pública numa esfera ampla e complexa que envolve ensino contextualizado, como também a

preocupação com a formação do professor, âncora mestra para o processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos da sociedade brasileira.

Não se pode falar em um padrão nacional de qualidade efetivo sem um grande esforço de valorização e profissionalização. Em um SNE que cumpra a responsabilidades de oferecer um serviço com a mesma qualidade para toda a população, independentemente do lugar do país onde ela viva é imprescindível que a carreira do profissional seja igualmente valorizada em todo o território brasileiro. Um quadro de profissionais motivado e comprometido com os estudantes de uma escola é um dos elementos mais importantes do Sistema Nacional de Educação, pois eles atuarão na escola e fora dela, nos órgão de gestão e nas representações nos conselhos de controle social. (ALMEIDA JÚNIOR; NOGUEIRA, 2014, p. 116).

Relevante para uma nação comprometida com a educação é justamente a valorização e formação do professor, carreira equilibrada, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, estímulo ao processo de formação inicial e continuada, ingresso no serviço público mediante concursos públicos, tudo isso favorece a inclusão de bons profissionais na rede pública de ensino, numa perspectiva articuladora e integrante do Sistema Nacional de Educação. Afirma Gatti (2014, p.200) ‘que não haverá Sistema Nacional de Educação consistente sem professores cultos e bem formados para seu trabalho’.

Em síntese, para que realmente se concretize o processo de instituição do SNE e que este cumpra seu compromisso com a educação, como projeto nacional de educação, é necessário um interesse significativo dos governantes em articulação com a sociedade, além de uma agenda bem estruturada em prol dos interesses da população brasileira, com debates, participação dos Fóruns, articulação entre o governo federal os governos estaduais e municipais comprometidos, e que exista real interesse de pensar numa Nação preocupada com os rumos da educação, que consolida uma gestão democrática, justamente pelo respeito e reconhecimento de um país de uma grande diversidade. A educação, diz Saviani (2010,p.785), ‘é um bem de produção, e não apenas um bem de consumo’, e, complementa, ao tratar da possibilidade de que um projeto de Lei para o SNE não seja mais um rótulo a frequentar o discurso educacional.

Nessa perspectiva, para efetivação do Sistema Nacional de Educação, será necessário o desprendimento dos interesses políticos locais, políticas educacionais articuladas em prol da população brasileira. As dificuldades para efetivação ainda são desanimadoras. Como afirma Abicalli ( 2014, p.291), o SNE, a consecução das metas e a implementação das estratégias devem ser efetivadas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, entes federados.

Portanto, para pactuar uma agenda de ações instituinte do SNE, ancorada na realidade e com pauta clara, a partir de consensos e da organização dos interesses, com comunicação e permeabilidade entre os atores, deve-se considerar fundamentalmente o desenho de uma proposta ou projeto nacional de educação, resgatando o espírito do manifesto que possa servir de base para um anteprojeto de lei com vinculação das diversidades regionais ao todo nacional, para que não se tornem desigualdades a responsabilidade deve estar baseada nas circunstâncias e condições próprias de cada ente federativo, tendo por referência o conceito de interdependência (não em parcerias), que concretizará o instituto do regime de colaboração efetivo para garantir o direito à educação. (CUNHA et al., 2014, p.214).

A criação do SNE é fundamental para a qualidade da educação, vencer os obstáculos e estabelecer um consenso de articulação entre União, estados e municípios com academia, movimentos sociais e a sociedade civil são ações primordiais para ter efeitos práticos. “Enquanto não houver o Sistema Nacional de Educação com arranjos de ensino organizados em ‘regime de colaboração’, não existirão garantias efetivas de que o PNE consiga atingir suas metas.” (CUNHA et al., 2014, p 215).

Diante do contexto analisado percebe-se que houve avanço nas políticas educacionais, porém ainda tem muito a conquistar para erradicar o analfabetismo e proporcionar uma educação básica que atenda às condições dignas para a população, como alguns países da América Latina, a exemplo da Argentina, Uruguai e do Chile, já efetivaram essa conquista, como afirma Saviani (2010, p. 770) “O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional.” O compromisso político é fundamental para a continuidade das políticas educacionais, com responsabilidade e continuidade, investindo recursos públicos nas escolas públicas e na formação do professor, com uma política ideologicamente comprometida haverá um Sistema Nacional de Educação do qual se pode afirmar que cumpre sua função de resguardar a educação do país .

### **3.2 O Subsistema Nacional de Valorização e Formação de Professores**

Diante da trajetória histórica dos movimentos sociais, entidades estudantis, das entidades acadêmicas e científicas, nesse contexto de ação, adverte-se quanto à necessidade de se instituir um Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação que estaria articulado ao Sistema Nacional de Educação.

Dentre as entidades que pleiteavam essa articulação estava a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), criada em 26 de julho de 1990, uma entidade de caráter político-acadêmico em defesa da escola pública, laica, gratuita em todos os

níveis da educação básica. A associação delimita, desse modo, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas educacionais, em particular no campo de formação dos profissionais da educação e da forma de organização dos cursos de formação desses profissionais (BRZEZINSKI; 2008; 2010).

A perspectiva exposta acima retrata a contextualização da luta da ANFOPE visando à organização de um Subsistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (SNFPM), articulado ao Sistema Nacional da Educação e pelos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que comunga com esses princípios.

[...] a questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada e inserida nas demais questões educacionais, sociais econômicas e políticas do país;  
 a valorização dos profissionais da educação é fator importante para viabilizar o compromisso com a qualidade do ensino;  
 a formação dos profissionais da educação deve ser feita em nível superior;  
 a elaboração dos Planos de Educação Nacional, Estaduais e Municipais devem ser fruto da participação organizada do magistério;  
 a gestão democrática, em todos os níveis de ensino, é condição significativa para o desempenho institucional com a participação de docentes, estudantes e funcionários;  
 a efetivação da autonomia universitária é aquela sustentada na liberdade acadêmica e científica, na organização administrativa, na gerencia, na gerencia de recursos materiais e financeiros e nas relações com a sociedade.  
 (BRZEZINSKI, 2011, p. 19).

Os princípios destacados pela entidade demonstram a realidade das lutas, no decorrer das décadas, e a incumbência de suprir uma educação ineficiente, proporcionada pelo Estado, interligada aos interesses de grupos neoliberalista que visualizam na educação uma fonte de renda e caminhos para conquistar seus interesses capitalistas.

Nada é essencialmente em prol do cidadão brasileiro e sim em favor do sistema capitalista e suas instituições financeiras, entre tantas, o Banco Mundial, o qual visualiza na política de melhoria do sistema educacional exigência de metas a serem cumpridas pelos países interligadas ao poder do sistema monetário do lucro e exigindo medidas radicais que tiram da população sua cultura, seus valores, em nome do “progresso”.

A edição do Decreto nº 6.755 /2009 foi consequência de estudos e da participação ativa dos setores sociais, políticos e acadêmicos que reivindicavam a instituição do Sistema Nacional de Educação o qual foi proposto pelo MEC, em decorrência de um diagnóstico feito pela CAPES sobre a real situação da formação docente em nível superior no país, assentado na Constituição Federal de 1988.

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 meios de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduza a:

- 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. Acrescentado pela Emenda Constitucional, nº 59, de 11-11-2009. (BRASIL, 1988).

Apesar de estar na Constituição Federal, o caminho para a eficácia, na prática, é arduo para a construção de um Sistema Nacional de Educação, numa formulação como política nacional e, dentro dele, a criação do Sistema Nacional de Formação e de Valorização de Profissionais da Educação o qual exige investimento para eficácia de uma formação superior de qualidade, de preferência presencial e com condições de exercício de estágios remunerados a exemplo das residências médicas. Conforme previsto no art. 206, e incisos, *in verbis*:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Assim, a Constituição Brasileira afirma a relevância de subsidiar um Sistema Nacional de Educação e, dentro desse sistema, o da formação e valorização dos profissionais da educação, uma educação pública de qualidade para a população brasileira, integrada à formação e à valorização dos profissionais da educação.

A necessidade histórica da definição de uma política nacional global de formação e valorização dos profissionais da educação, reivindicando que todos os Estados e o Distrito Federal apliquem a Lei do Piso Salarial Nacional Inicial e proporcione condições dignas de trabalho à categoria. Reafirma-se a importância da construção do Sistema Nacional de Educação, estabelecido na

Constituição Federal de 1988 que inclua, necessariamente um Sistema Nacional de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação, ambos obstaculizados historicamente. (BRZEZINSKI, 2011, p. 23).

A proposta da criação de um subsistema assegura uma qualificação ao profissional da educação, além de promover condições concretas para atender às necessidades profissionais e sociais do professor equiparando o salário a outras profissões e subsidiando condições para a formação continuada, de preferência presencial, com as matrizes curriculares que deverão contemplar a Base Comum Nacional e a pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, interligada a condições adequadas para exercer a docência. Também é a favor da realização de concurso público de títulos e provas para o ingresso na carreira docente, daí é dever do Estado promover formas de regulação dessas políticas e a docência como base da formação profissional. Nessa perspectiva, deveria estar interligado a um agrupamento de subsistemas composto por Subsistema de Avaliação Educacional; Subsistema de Financiamento da Educação e Subsistema de Gestão Democrática.

A base do subsistema tem como foco fortalecer as licenciaturas presenciais para a formação inicial dos profissionais do magistério e garantir que os cursos de formação sejam pré-requisitos para a valorização profissional, materializando-se em promoção funcional por meio de planos de cargos, carreira e remuneração, além de garantir os estágios dos cursos de licenciatura, proporcionando a articulação entre as escolas públicas, como referência e as instituições formadoras de educadores/as.

Nesse sentido, no subsistema está previsto que os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente poderão formular política de ingresso na carreira, de apoio ao professor iniciante, de cursos de modalidades de educação continuada para os professores já atuantes e de elaboração de concursos de provas e títulos para ingresso na carreira. O MEC teria a função de instituir programas de apoio ao professor iniciante para subsidiar os estados e municípios. Ao Comitê de Governança e ao Comitê Nacional de Política da Educação Básica caberá a indicação de ações que impulsionem aprimoramentos necessários aos cursos de licenciaturas e às políticas de formação inicial e continuada em desenvolvimento pelo Ministério, estados, Distrito Federal e municípios. Por fim, à SESu e à CAPES caberiam: o aprimoramento dos processos de avaliação e o acompanhamento e supervisão dos cursos de licenciatura e da educação superior. Estas são as propostas para um subsistema que realmente atenda e contemple a formação e valorização dos profissionais da educação.

A política educacional brasileira precisa está integrada a um Sistema Nacional de Educação que tenha autonomia para gerenciá-la, independente de partido político e de

interesses escusos. A proposta de descentralização é de interesse da União, Estados e Municípios que conquistam mobilidade social, pois terão abertura para realizar seus planos educacionais de acordo com o seu contexto social. Para tanto, é necessário criar subsistemas de acompanhamento, avaliação, gestão democrática os quais possibilitem que os recursos públicos atendam ao contexto educacional de forma séria, sem interesses partidários, mas sim efetivar as metas para a democratização das oportunidades educacionais.

Nesta seção pode-se mostrar que o Sistema Nacional de Educação, com sua estrutura bem organizada e a descentralização dos entes federados, é importante, mas no caso brasileiro, a autonomia dos estados e municípios foi tomando perfil diferenciado justamente pelos interesses ideológicos partidários que ora proporcionavam avanços e depois retrocessos das políticas educacionais como se está vivenciando no governo Michel Temer, pois, dentre vários encaminhamentos que estão prejudicando as conquistas da educação, destaca-se a descontinuidade do PARFOR.

Na seção quinta apresenta-se a efetivação do PARFOR nos estados pesquisados e seu encaminhamento, como no Amazonas, que apresenta um quantitativo elevado de professores que já cursaram e outros ainda cursando o Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica, mesmo com suas fragilidades, representou condições efetivas de realização profissional.

Portanto, se o Sistema Nacional de Educação tivesse autonomia, numa construção sólida, essas mazelas sociais não seriam possíveis, porque os interesses da educação estariam acima dos interesses políticos. Os conflitos federativos, como afirma Araujo (2010, p.758), se configuraram em duas vertentes, por falta de regulamentação do regime de colaboração se tornaram mais complexos: A vertical é mostrada na atitude do governo federal de ficar na defensiva ou livrando-se dos encargos com extinção de sua intervenção, ou estimulando programas de descentralização, assumindo papel de fiscalizador dos processos, como também a ação competitiva e predatória dos entes federados (estados e municípios) na disputa - junto ao governo federal - por recursos, gerando agenda de demandas segmentadas e fragmentadas que só agravam o conflito. Na vertente horizontal existe a “guerra fiscal” entre federados, a qual surgiu após a Constituição de 1988, que atribuiu a cada estado federativo o poder de fixar as alíquotas do ICMS, gerando concorrência entre eles e a busca de maior arrecadação tributária. Com isso, a população brasileira sofre com a perda de recursos que poderiam ser distribuídos entre estados federativos com o acompanhamento e fiscalização da União.

O acompanhamento da educação seria feito pela implantação de um Subsistema Nacional Público que daria suporte para que realmente os recursos dos impostos fossem

direcionados para os setores públicos e não a possibilidade como acontece constantemente desviados para carreira e projeto político pessoal de governantes.

#### **4 PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)**

O objetivo principal do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013). O Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

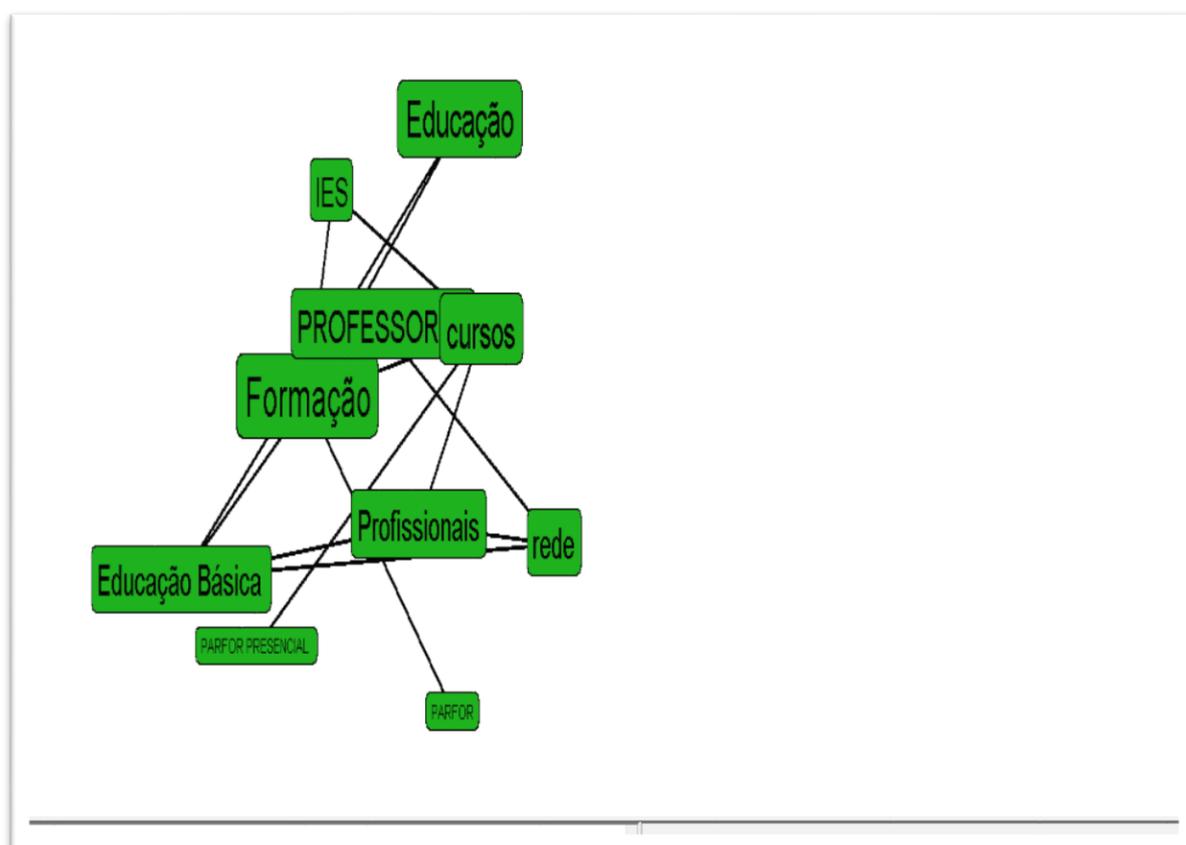
Importa ressaltar que a diretoria considera que uma política de valorização do magistério decorre de um conjunto articulado e orgânico que atraia novos profissionais e mantenha na rede os já atuantes. Esse conjunto envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada articulada à progressão funcional, boa infraestrutura física e tecnológica na escola, ambiente favorável à aprendizagem e ao convívio, gestão comprometida com o sucesso escolar de todos, e ainda, reconhecimento social (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 5).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) responde à necessidade emergencial, presente desde o século passado, de capacitar os professores que atuam na rede pública. A experiência de ensino - de no mínimo três anos - é colocada como pré-requisito, de modo a valorizar o saber dos professores que estão em regência nas escolas. Sua efetividade vincula-se a uma rede de instituições parceiras que compartilham as atribuições, a começar pelas secretarias estaduais de educação que recrutam e validam as inscrições. Com alicerce na validação é que os professores selecionados realizam a matrícula nas respectivas IESs.

O PARFOR destinado a professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuem a formação exigida pela LDB. Portanto, as turmas especiais devem ser compostas exclusivamente por alunos que comprovarem estar no exercício da docência na rede pública, na área ou na disciplina em que atuam e para qual não têm formação superior ou grau de licenciatura. A participação do professor nos cursos de formação deve ser autorizada pelo secretário de educação ou órgão equivalente, por meio do processo de validação da pré-inscrição, que é o ato pelo qual o secretário atesta que o professor atende os requisitos do Programa (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 31).

A análise documental, diante dos dados coletados junto às diversas fontes, referentes ao PARFOR, especialmente do Relatório de Gestão e do minucioso Manual Operativo, com base no site de mineração de textos desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul: <<http://sobek.ufrgs.br/>><sup>1</sup>, que se constitui em uma ferramenta importante de pesquisa, permitiu, de início, a visão ampla do PARFOR como política pública de formação docente, em regime de colaboração (União, Estados e Municípios, Distrito Federal e IESs públicas), na forma de cronograma, que evidencia seu caráter de regime colaborativo, com destaque aos termos (categorias e/ou conceitos) de maior incidência e sua rede de relações, conforme se pode verificar na Figura 02 a seguir:

FIGURA 02 - Os componentes da política pública de formação docente (PARFOR)



Fonte: Elaborado Autora da Tese, a partir das informações do Decreto n°. 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) e do Manual Operativo do PARFOR (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a).

A Figura 02 evidencia cinco questões básicas: a formação de professores como a grande categoria do PARFOR; o papel das Instituições de Educação Superior na profissionalização docente; a modalidade de ensino presencial nas IESs, como marca do PARFOR; e, finalmente,

<sup>1</sup> Sobek é uma ferramenta de mineração de texto que foi desenvolvida para apoiar aplicações educacionais.

o caráter emergencial e temporário desse Plano (PARFOR) como política pública voltada para a valorização do magistério e elevação da qualidade da educação básica ofertada pela rede pública.

O PARFOR, conforme o Ministério da Educação (2009b), foi criado no contexto exposto acima, visando ao acesso dos docentes em exercício na rede pública de educação básica à formação requerida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), oferecendo turmas especiais, nas Instituições de Educação Superior (IES), em cursos de:

- i) Licenciatura – para docente ou tradutor intérprete de Libras, em exercício na rede pública da educação básica, que não tenha formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponha a realizar curso de licenciaturas na etapa/disciplina em que atua em sala;
- ii) segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício, há pelo menos três anos, na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras;
- iii) formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência, ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

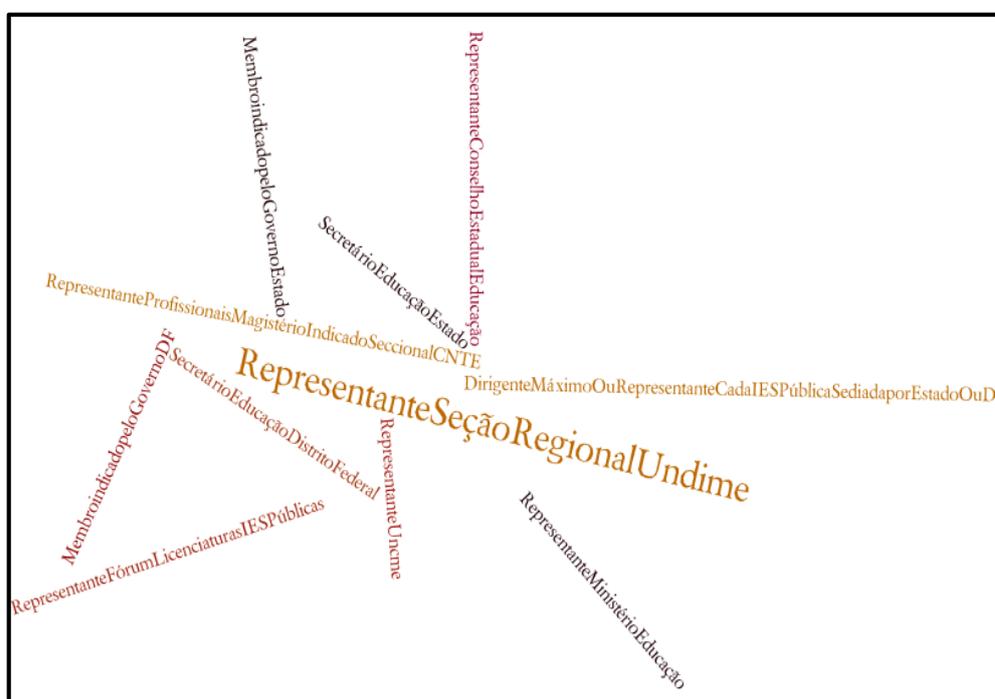
Por meio deste plano, o docente sem formação adequada poderá graduar-se nos cursos de primeira licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de segunda licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação e de formação pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no plano, com cursos nas modalidades presencial e a distância (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a, p.7).

A Figura 03, a seguir, retrata a constituição dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados como dispositivos colegiados encarregados da elaboração e do acompanhamento do Plano Estratégico, considerado cada contexto. A representação dos dirigentes municipais de educação aparece com letras maiores (uma vez que o **programa wordle net nuvem de palavras** considera a incidência das palavras) porque tem asseguradas duas vagas, objetos de indicação das seções regionais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Todos os demais segmentos representados ocupam apenas uma vaga, destacando-se que os governos dos estados e do DF acabam contemplados

de modo triplo (através do Secretário de Estado da Educação, do membro por eles indicados e do respectivo Conselho Estadual de Educação).

Os professores, maiores interessados, têm apenas um representante por Estado, indicado pela Seccional do Conselho Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE). As IESs dos estados maiores poderão também ter sua representação ampliada conforme o quantitativo de universidades públicas (federais, estaduais e municipais). Apenas uma vaga é destinada aos Conselhos Municipais de Educação, objeto de indicação da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

Figura 03 - Composição dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente



Fonte: Elaborado pela autora da tese, a partir das informações do Decreto nº. 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) e Manual Operativo do PARFOR (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a) e com recurso do “Programa Wordle Net Nuvem de Palavras”.

A inclusão dos estados deu-se a partir da sua adesão, via Acordo de Cooperação Técnica (ACT), com a CAPES e as IES credenciadas pelo MEC, com critérios de avaliação qualitativa. Para habilitar as IES, com vistas à implantação de turmas especiais, o requisito básico foi o Índice Geral de Cursos<sup>2</sup> (IGC), igual ou superior a três.

<sup>2</sup> O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em conta os seguintes aspectos: 1. Média dos CPCs (Conceitos Preliminares de Cursos) do último triênio, relativa aos cursos avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; 2 - média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-

A oferta da turma especiais é realizada em cursos de licenciatura credenciados no Sistema de Regulação do Ensino Superior /e-MEC e que apresentem conceito de curso (CC) igual ou superior a 3, se já tiverem sido avaliados pelo INEP. Quando se tratar de IES do sistema estadual ou municipal, cujo curso não esteja cadastrado no e-MEC, poderá ser admitida a participação mediante apresentação do documento de autorização do curso pelo órgão estadual credenciado para tal FIM (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 31).

De acordo com o Ministério da Educação (2009), na primeira etapa, 21 estados aderiram ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (ver Figura 04), entre eles Alagoas, em maio de 2010, Sergipe, em dezembro de 2009 e o Amazonas em maio de 2009. Sergipe e Alagoas aderiram à licenciatura na modalidade a distância, e no Amazonas a modalidade prevista foi a presencial, embora tenha oferecido alguns cursos a distância, de acordo com as planilhas de vagas ofertadas pelo Ministério da Educação através da CAPES.

Figura 04 - Adesão dos estados ao PARFOR - 1ª etapa



Fonte: Elaborado pela autora da tese, a partir das informações do Decreto nº. 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) e Manual Operativo do PARFOR (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a) e com recurso do “Programa Wordle Net Nuvem de Palavras”.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) contribuiu para a formação de professores na modalidade presencial e a distância, por meio da Plataforma Freire, até 2012, uma vez que a partir do final daquele ano os cursos de formação inicial e continuada passaram a ser ofertados e geridos, exclusivamente, via sistema de gestão da Universidade Aberta do Brasil (UAB), devido às dificuldades de acesso à Plataforma Freire,

---

graduação correspondentes; 3 - distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu (INEP, 2017).

embora o Amazonas permanecesse ofertando por essa via, pois os cursos são presenciais (concentrados no período de férias). Em ambas as modalidades de ensino, os princípios pedagógicos e os objetivos do PARFOR interligam-se aos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a). Seus fundamentos são assim explicitados:

Partem do direito de aprender de crianças e jovens, direito este que se estende a seus professores. Nessa perspectiva, a educação deve estabelecer-se em bases científicas e técnicas sólidas e em um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 28).

A formação do professor é definida no PARFOR por uma visão crítica da sociedade que possibilita uma práxis dialógica, reflexiva e contextualizada, de modo a alcançar a aprendizagem contínua e o progressivo protagonismo do cursista como sujeito da história.

O fortalecimento da formação docente foi iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), cujo período de vigência expirou em 31 de dezembro de 2006.

No que diz respeito ao FUNDEF, o artigo 7º da Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 estabelece que pelo menos 60% dos recursos desse Fundo deverão ser utilizados para a remuneração dos professores. O artigo 9º fixa o prazo de seis meses para que estados, Distrito Federal e municípios elaborem o novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério. (BRASIL, 1996).

Para Saviani (2010, p.88), as medidas previstas no Fundo tinham “o objetivo meritório de distribuir melhor os recursos tendo em vista o financiamento do ensino fundamental”; elas se limitaram, no entanto, a regular a aplicação de recursos já vinculados, não prevendo novas fontes de recursos; além disso reduziam a participação financeira da União através da Emenda ao artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias. Assim, na realidade do contexto de política educacional, sua efetivação deixou muito a desejar quanto à real preocupação de vontade política do governo de realmente mudar o quadro precário da educação brasileira.

Já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB) em substituição ao FUNDEF; o novo Fundo foi aprovado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período

de 2007 - 2020 como principal instrumento da política de financiamento que se expandiu às demais etapas da educação básica, visando à elevação do desempenho do setor educacional (com a participação da União).

O FUNDEB integra uma política que visa à diminuição das desigualdades regionais, à definição do custo-aluno que atenda às necessidades do sistema, ao piso salarial digno para os profissionais da educação básica e ao investimento em programas de qualidade do ensino. De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “O aporte de recursos do governo federal ao FUNDEB, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013). Para Saviani (2008, p. 91), a estruturação desses documentos legais segue as linhas básicas que instituíram o FUNDEF, com um importante avanço representado por um relativo aumento da participação da União na constituição do Fundo. O Fundo passou a incluir a educação infantil (creches e pré-escolas) que não era prevista no FUNDEF, como também o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), abrangendo os meios urbano e rural e as modalidades da educação especial, da educação indígena e quilombola, assim como a educação integrada ao ensino médio.

Em relação aos benefícios à formação e à valorização do magistério, registra-se sua ampliação, uma vez que antes esses recursos alcançavam apenas os professores do ensino fundamental e, doravante, foram estendidos para todos os professores da educação básica, através do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, anualmente atualizável, instituído pela Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, que estabelece a complementação da União junto aos entes federados que não tenham disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado, na forma e no limite do disposto no inciso VI do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1988). Também foi definido em lei (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008) que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2008). Sabe-se que o cumprimento da Lei ainda é um desafio e uma luta constante dos movimentos sociais e acadêmicos para o cumprimento dessa lei em todos os Estados brasileiros.

De acordo com os dados do Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013), havia no Brasil mais de 2,1 milhões de professores atuando na educação básica. Dentre os vários aspectos levantados pelo Censo, destaca-se o nível de formação dos professores, já que a melhoria da proporção de docentes com formação superior contribui para uma educação que proporcione aos alunos uma aprendizagem contextualizada e desenvolva uma percepção crítica do contexto social do qual faz parte, num mundo globalizado e, como observa Morin (2011), “sendo responsável por sua cidade e solidário com ela”.

Verifica-se que a formação do professor tem sofrido entraves históricos, a exemplo da metodologia conteudista e tradicional, que repercute na sua qualificação como profissional.

Também é a formação um problema filosófico, visto que se articula ao conceito de homem e das suas relações com o mundo e com o projeto social. É também a formação de professores um processo histórico situado, que reflete os interesses e as perspectivas atuais referendadas pelas políticas de universalização e de certificação como sinônimo de qualidade da formação (SOUZA, 2005).

Considerando a citação acima, a concepção de Souza corrobora a luta dos movimentos sindicais e das entidades científicas preocupados com a universalização, questionando e acompanhando como está sendo realizada a utilidade pedagógica e formativa do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como certificação de qualidade, o qual, na prática, desconsidera a realidade e a singularidade dos contextos escolares. Melhorar a qualidade do ensino representa um problema político: de um lado o reconhecimento do Ministério da Educação acerca da necessidade de qualificar os professores para atender aos interesses econômicos da sociedade capitalista; por outro lado, os movimentos sociais monitorando para efetivação das ações formativas com responsabilidade social.

A compreensão da educação como apropriação da cultura humana e da função social da instituição escolar no sentido de prover a educação sistematizada, ou seja, a socialização formal da cultura historicamente acumulada junto a todos os cidadãos faz emergir a especificidade da natureza do trabalho pedagógico escolar, em especial o do professor. Essa especificidade do trabalho docente é hoje objeto de reflexão contínua por parte de educadores, até como elemento indenitário, diante dos diferentes apelos e novos atributos que são demandados desse profissional pelo estado neoliberal. (BEZERRA; NASCIMENTO; SANTANA, 2012, p.33).

Dentre as políticas públicas voltadas para a educação, destacam-se os Planos Nacionais de Educação 2011-2020 e 2014 – 2024 (PNE), que têm implicações no PARFOR. O PNE enfatiza a importância do investimento na formação do professor da educação básica (inicial e continuada). De fato, urge que os jovens sejam estimulados para a carreira docente, o que

implica a garantia de condições de trabalho digno nas escolas, a valorização da educação formal, como peça fundamental para a melhoria do contexto educacional. A base dessa proposta reside no compromisso público de Estado para com a qualidade da educação, ou seja, para com o processo de emancipação dos indivíduos e grupos sociais – este é o valor social da educação. A presença do marco regulatório tem sido insuficiente e ineficaz.

Um marco regulatório decisivo para a formação docente nas últimas décadas tem sido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996). Acompanhando a tendência mundial, ela determina que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior. (BARRETTO, 2015, p.685).

É proposta do PARFOR instituir uma política de formação que proporcione ao educador vivenciar uma práxis pedagógica compartilhada com os saberes que trazem seus educandos e que essa metodologia reflexiva, experimental e dialógica possibilite o despertar do desejo de aprender.

Ainda essa mesma fonte afirma a necessidade de políticas educacionais na formação e valorização do magistério: “Maior risco ao trabalho da Capes é a ausência de bons planos de carreira do magistério e as condições de trabalho em muitas escolas da rede pública” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 68).

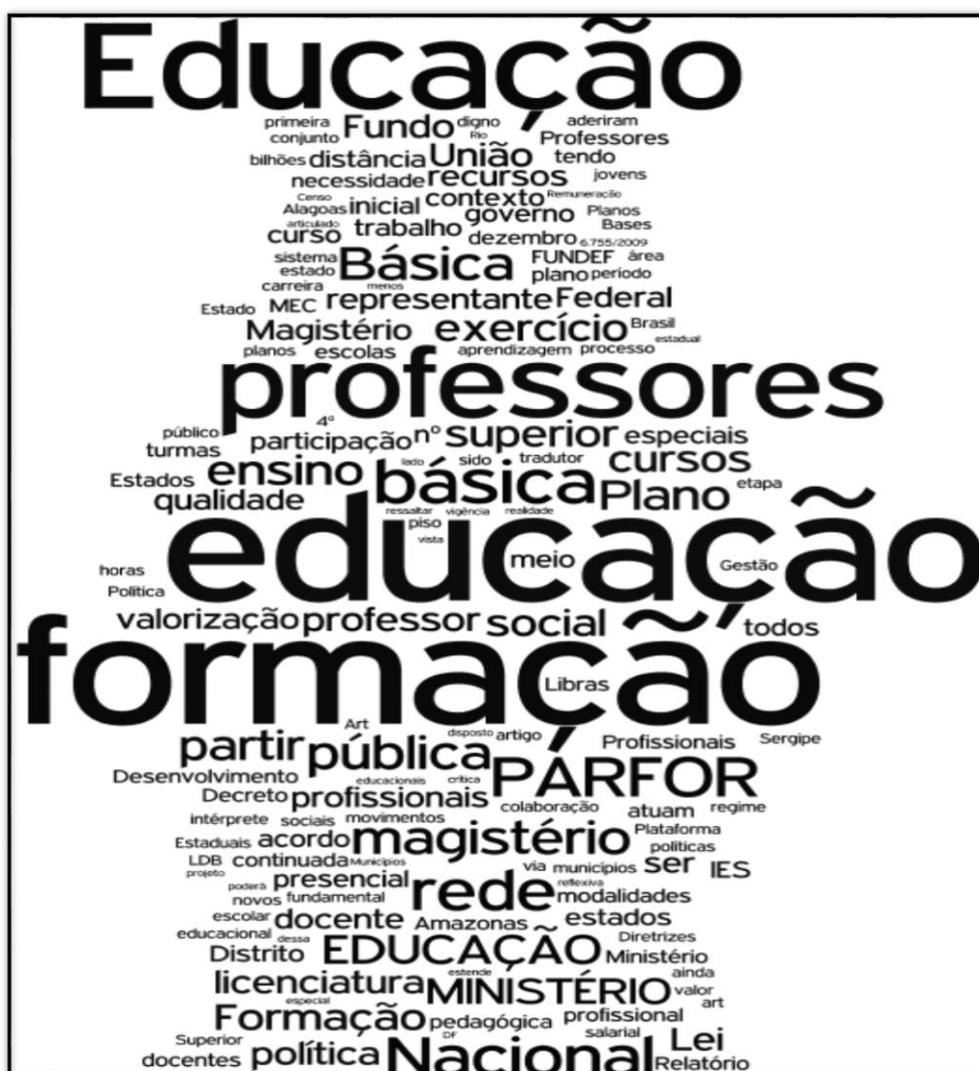
Importa ressaltar que a diretoria considera que uma política de valorização do magistério decorre de um conjunto articulado e orgânico que atraia novos profissionais e mantenha na rede os já atuantes. Esse conjunto envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada articulada à progressão funcional, boa infraestrutura física e tecnológica na escola, ambiente favorável à aprendizagem e ao convívio, gestão comprometida com o sucesso escolar de todos, e ainda, reconhecimento social (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 5).

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p.35), os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.565 municípios assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE em 2010. A partir dessa adesão, foram elaborados os respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), contendo o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores. Por essa via, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios que apresentavam índices insuficientes de qualidade do ensino (tendo como parâmetro o IDEB). A Política Nacional de Professores, atuando na Educação Básica, teve uma evolução social relevante desde 2009, quando detectada pelo censo do professor, Educacenso, a necessidade de investir na formação. O PARFOR representa uma oportunidade de enfrentamento dos entraves da educação, inclusive

como prescrito no seu manual operativo presencial, quanto à formação de docentes, tradutores e interpretes de Libras, lançando mão do regime de colaboração.

Com o apoio do programa *Wordle Nuvens* (FEINGERG, 2017), foram identificadas no exposto nesta seção, as categorias primárias ou principais (Educação e Formação de Professores), assim como os conceitos ou subcategorias intermediárias (Ensino Básico, Licenciaturas, Valorização Social Docente e Rede de Ensino Público), sempre considerando as de maior incidência no contexto do PARFOR (ver Figura 05).

Figura 05- Categorias primárias e intermediárias do PARFOR como política pública de valorização do magistério



Fonte: Elaborado pela autora da tese, a partir das informações do Decreto n°. 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) e Manual Operativo do PARFOR (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a) e com recurso do “Programa *Wordle Net* Nuvem de Palavras”.

Foi dado o mesmo tratamento ao Manual Operativo do PARFOR (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a), porém quanto à da rede de cooperação técnica entre a Capes e os estados

da Federação (representados pelas respectivas Secretarias de Educação); nesse caso, identificaram-se as mesmas categorias (Rede de Educação Pública e Formação Docente); as subcategorias emergentes para manutenção dessa rede foram: a pré-inscrição dos professores na Plataforma Freire, a divulgação dos cursos de licenciatura, o acompanhamento via Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPADs), o apoio, a participação e a validação (ver Figura 06).

Figura 06 - Categorias primárias e intermediárias da rede de cooperação técnica entre a CAPES e os estados da Federação



Fonte: Elaborado pela Autora da Tese, a partir das informações do Decreto nº. 6.755/2009, Manual Operativo do PARFOR (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a) e BRASIL (2009a), com recurso do “Programa Wordle Net Nuvem de Palavras”.

O Manual deixa clara a forma de implantação, divulgação, o apoio ao professor para não ser prejudicado no seu trabalho de docência, além do acompanhamento do Fórum para a eficácia do programa, tanto na inscrição realizada pelos professores na Plataforma Freire nos cursos presenciais, como também o acompanhamento e suporte ao programa.

Os Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPADs) são um órgão vinculado às secretarias estaduais de educação e à Secretaria do Distrito Federal que teria entre as funções citadas abaixo a de elaborar o plano estratégico das políticas de formação de professores em primeira e segunda licenciaturas e a formação pedagógica das Secretarias de estado da educação e na Secretaria de Educação do Distrito Federal, assim como proceder à sua avaliação.

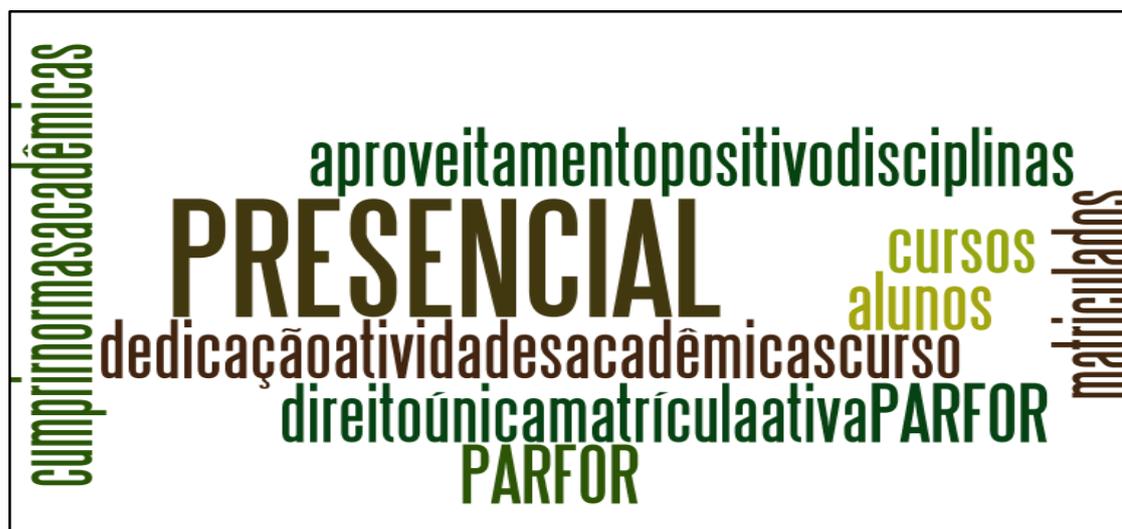








Figura 11 - Da participação dos alunos



Fonte: Elaborado pela Autora da Tese, a partir das informações do Decreto nº. 6.755/2009, Manual Operativo do PARFOR (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a) e BRASIL (2009a), com recurso do “Programa Wordle Net Nuvem de Palavras”.

As categorias são indicativas do grau de exigência da formação docente o que implica as condições que garantam a efetiva participação dos professores cursistas em termos de deslocamento, alimentação, hospedagem e substituição em salas de aulas.

#### **4.1 Do Regime de Colaboração no Contexto do PARFOR: União, Estados e Municípios: do Alcance as Fragilidades na Prática Contextualizada na Implantação**

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica ( PARFOR), como já abordado, é uma parceria com a CAPES, a qual, após aprovar o número de turmas a serem implantadas, realizará os cursos com base na disponibilidade de recursos existente no orçamento para a execução do programa. A CAPES responsabiliza-se pelo financiamento dos recursos destinados ao desenvolvimento das atividades acadêmico-pedagógicas e ao pagamento de bolsas para os professores que ministram aulas nas turmas especiais implantadas. As secretarias de educação estaduais e municipais devem responsabilizar-se pelo apoio (transporte, alimentação, hospedagem, etc.) destinado a viabilizar a participação dos profissionais de sua rede nos cursos de formação do PARFOR presencial, de acordo com o Manual Operativo do programa.

Já os estados e municípios, para dar provimentos às suas responsabilidades na formação de professores, recorrem à cota estadual e municipal de contribuição social do salário- educação que é integralmente redistribuída entre eles, de forma proporcional ao número de alunos

matriculados na educação básica das respectivas redes de ensino, conforme apurado no censo escolar do exercício anterior ao da distribuição. Os 10% restantes do montante da arrecadação do salário-educação são aplicados pelo FNDE em programas, projetos e ações voltados para a educação básica.

As informações básicas e claras das responsabilidades de cada órgão estão bem definidas, mas na efetivação das ações no regime de colaboração, o Plano Nacional de Formação do Professores foi bastante fragilizado, pois, na prática, não houve as atribuições necessárias para que o Programa funcionasse de forma satisfatória.

De acordo com a Carta de Teresina (2013), um documento reivindicatório destinado à CAPES e ao Ministério da Educação, elaborado pelos educadores, os quais apresentavam suas queixas que estão associadas às pesquisas de campo por mim realizada, destacando-se alguns problemas comuns a todos: a) demora no envio dos recursos financeiros para efetivação das ações nas instituições superiores, gerando conflitos no aspecto da comunicação, divulgação, infraestrutura e nos rendimentos dos professores e coordenadores, além da defasagem no valor da bolsa destinada ao pagamento dos coordenadores e professores formadores; b) a impossibilidade de contratação de pessoal para apoio técnico-administrativo, que seria responsabilidade das IESs e da CAPES; c) ausência de bolsas para estudantes de graduação das instituições a fim de participarem de atividades de ensino, pesquisa e extensão; e d) inexistência de financiamento para aquisição de materiais permanentes e equipamentos, atribuições da CAPES.

Some-se ao exposto, a impossibilidade de uso de alguns polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para ofertar os cursos pelo PARFOR por estarem em pendências com a Diretoria de Educação a Distância (DED); a omissão de responsabilidade das prefeituras, governos estaduais e da CAPES; a falta de compromissos dos estados e municípios quanto à obrigatoriedade e à valoração das contrapartidas, comprometendo a articulação para as ações do PARFOR, a ausência de responsabilidade das prefeituras/governos estaduais /CAPES e o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. A infraestrutura deficitária, na maioria dos municípios, para o funcionamento dos cursos superiores, tais como bibliotecas, laboratórios de informática, laboratórios específicos responsabilidades das prefeituras, governos estaduais e CAPES. As estimativas de repasses como mostra o Quadro 02 demonstra que tinha verbas que possibilitavam cumprir o acordo de efetivação do PARFOR, o que aparenta é realmente o desinteresse de aplicar o montante na formação do professor.

O **Quadro 04** apresenta um demonstrativo da estimativa de repasses das quotas estadual e municipal do salário-educação e os respectivos coeficientes correspondentes ao total de

441.724 alunos (FNDE 2015). Em Sergipe, considerado o coeficiente 1,00, o total previsto para 2015 foi de R\$ 66.869.624,14.

Já em Alagoas, observando o mesmo Quadro 04, foram cadastrados pelo Censo Escolar (INEP, 2015) 766.539 alunos, o total previsto para 2015 foi de R\$ 60.630.176,37. Para o Amazonas foram 1.048.580 alunos com o total previsto de R\$ 142.908.278,15.

Quadro 04- Estimativa de matrícula de alunos por estado

Tipo de Matrícula	Alunos por Estado		
	SERGIPE	ALAGOAS	AMAZONAS
Educação Infantil	52.112	88.493	117.107
Ensino Fundamental de oito e nove anos	280.187	461.931	677.223
Ensino Médio Regular	65.308	98.913	175.515
Ensino Médio Integrado	288	7.955	384
Educação Especial	269	143	1.444
Educação de Jovens e Adultos e Presencial	43.418	108.663	76.387
Educação de Jovens e Adultos, Presencial, Integrada à Educação Profissional de Nível Médio	142	441	520

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2015)

Os dados apresentados no Quadro 04 demonstram que foi ampliado o número de matrículas nos estados, principalmente em Alagoas, na Região Nordeste e, mais ainda, no Amazonas, concomitante à necessidade de investir na formação inicial e continuada dos professores, além de ter aumentado os recursos para a educação conforme Quadro 03.

De 2010 a 2017, para Sergipe, Alagoas e Amazonas foram repassados para a Rede Pública os valores indicados no Quadro 05.

Quadro 05 – Número de alunos matriculados em Sergipe, Alagoas e Amazonas *versus* repasse de recursos

Ano	Sergipe		Alagoas		Amazonas	
	Nº de alunos	Repasso (R\$)	Nº de alunos	Repasso (R\$)	Nº de alunos	Repasso
2010	518.636	35.200.299,62	895.215	32.935.915,77	1.071.621	78.273.386,73
2011	493.858	40.924.741,87	845.603	34.931.095,58	1.049.849	85.360.247,74
2012	485.151	54.503.377,29	839.561	49.741.434,08	1052.824	114.442.037,39
2013	470.550	58.196.068,10	802.464	50.639.468,98	1.059.214	118.983.477,07
2014	458.348	62.824.891,71	771.370	54.940,43	1.056.673	134.157.248,06
2015	441.724	66.869.624,14	766.539	60.630.176,37	1.048.580	142.908.278,15
2016	...	64.854.965,86	...	54.745.923,76	...	121.442.649,63
2017	421.373	69.395.644,53	717.332	58.578.839,94	1.051.764	129.945.191,28

Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (2017).

Os financiamentos da contribuição salário-educação, juntamente com o ICMS, representam investimentos que têm financiado a expansão da rede pública e a capacitação docente do país, para sua melhoria e valorização. Entretanto, observa-se que os estados precisam cumprir a legislação, através dos gestores municipais e estaduais, investir na formação dos professores, como também na infraestrutura, em recursos pedagógicos das escolas,

estabelecer estatutos e planos de carreira, pagar o piso salarial profissional nacional dos professores para que os mesmos possam trabalhar em condições adequadas ao exercício da docência. Necessita-se, ainda, de uma supervisão criteriosa, da aplicação da Lei de Responsabilidade Educacional aos poderes executivos estaduais e municipais, para que as verbas do FUNDEB não sejam destinadas a outros fins que não a educação básica.

A Constituição de 1988 promoveu a inversão da tendência, ao cravar, em seu art. 212, os novos percentuais de impostos para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e o adicional do salário educação, ao ampliar as receitas do Fundo de Participação dos Estados e Distrito Federal (FPE) e Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e, sobretudo, por força do art. 60 dos Atos das disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), ao garantir a destinação de metade dos recursos públicos vinculados para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. (MONLEVADE, 2014, p.322).

A aplicação dos recursos destinados à educação pública necessita de acompanhamento da sociedade civil e das diferentes instâncias do poder público, de modo a contemplar a população de baixo poder aquisitivo. “A educação para todos” é o *slogan* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), permeado da ideologia da equidade social, respeito à diversidade da população e meritocracia, entendidos como indicadores de qualidade de vida. Como afirma Frigotto (2010, p.27) “[...] educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica.” Os interesses das elites no poder permanecem em prol de ter o controle e impor suas concepções de sociedade para uma população que por não ter direito uma educação de qualidade se torna massa fácil de manipulação.

## **4.2 A Proposta Pedagógica do PARFOR**

Os princípios pedagógicos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) estão alicerçados nos mesmos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, explicitados no Art. 2º do Decreto 6.755/2009. Partem do direito de aprender de crianças e jovens, direito este que se estende a seus professores. Nessa perspectiva, a educação deve estabelecer em bases científicas e técnicas sólidas e em um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva afirma a CAPES.

Na formação, os princípios que devem orientar as IES no planejamento pedagógico são, especialmente a:

- articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo;
- garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos;
- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e
- reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério.

Aos princípios e aos objetivos da citada Política Nacional, incluem-se os objetivos específicos do Parfor que são:

- a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;
- b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação;
- c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;
- d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;
- e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 28).

A proposta envolve como já abordado, a parceria de todos os órgãos, o que demanda de cada instituição suas obrigações para efetuar os cursos de formação. A concepção do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) envolve vontade política dos estados e municípios para qualificar seu corpo docente e elevar a qualidade da educação básica.

Diante da proposta pedagógica, pode-se averiguar que houve dificuldades em direcionar a teoria, pesquisa e extensão, no aspecto de integrar a teoria e prática ficava apenas com as suas experiências em sala de aula; de acordo com os depoimentos dos professores, a integração é difícil devido à carga horária elevada e que após a disciplina tinha provas e seminários que acarretavam muita informação em pouco tempo, fora a dificuldade que os professores cursistas tinham pra assimilar os conteúdos novos na sua formação. Porém, mesmo com o ligeiramento do curso, pra eles foram importante para ampliação do seu conhecimento e desenvolvimento da sua prática pedagógica. Outro ponto de fragilidade foi em relação à carência de oportunidades de produção, publicação e divulgação da produção acadêmica dos professores-alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Quanto aos Fóruns, nota-se principalmente em Alagoas e Sergipe, dificuldades de realizações das atividades, por falta de autonomia e recursos, dependentes da gestão estadual que não apoiava de forma sólida as atividades do Fórum e, daí, as quais, muitas vezes, ficavam

restritas às reuniões na sede das secretarias de educação. Percebe-se que os secretários dos fóruns dos estados pesquisados tinham dificuldades de exercer seu papel por falta de recursos e apoio mais efetivo por parte dos estados e municípios. Como também os interesses partidários que desconsiderava as ações dos mesmos.

Mesmo assim a eficácia ou não das normas estabelecidas no Manual Operativo, na prática, é fruto do comprometimento de todos para a realização do Programa. O poema **Tecendo a Manhã**, de João Cabral de Melo Neto, demonstra esse princípio:

1

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

2

E se encorpendo em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão. (MELLO NETO, 2006).

A proposta para efetivação satisfatória da evolução do PARFOR com experiências exitosas precisa da união de todos os envolvidos, como se configura no poema de João Cabral de Melo Neto (2006), trabalho, responsabilidade e compromisso das pessoas envolvidas tecem uma formação docente de qualidade por uma educação também de qualidade. Portanto, como já foi ressaltado anteriormente, precisa compromisso dos governos federal, estadual e municipal juntos para vencer os desafios que foram acumulando no decorrer dos anos na história da educação. O compromisso de acompanhamento, sistematização e avaliação daria suporte para eficácia do programa e concomitantemente eficiência do sistema educacional brasileiro.

Para atender o programa foi criada a Plataforma Freire, ela é um sistema criado pelo Ministério da Educação para realizar a gestão dos cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância. A Plataforma é a forma de o professor escolher as licenciaturas que deseja cursar, fazer a inscrição, cadastrar e atualizar seu currículo, como também para a pré-inscrição em cursos de formação continuada, e tem como finalidade realizar a gestão e o acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

No final de 2012, a gestão da Plataforma Freire passou a ser realizada integralmente pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), uma vez que antes disso as responsabilidades eram divididas com a Diretoria de Educação a Distância (DED), ficando com a missão de responder pelos cursos de formação inicial na modalidade presencial. O fluxo e a organização das atividades até 2012 apresentavam dois calendários para oferta de cursos e vagas no PARFOR; a partir de 2013, a DEB, com o assentimento das IES e do Fórum, passou a ofertar um cronograma de atividade anual, com a justificativa de que a alteração teve o objetivo de permitir que todos os participantes do Programa pudessem preparar-se antecipadamente para o processo de elaboração do planejamento estratégico, tornando-o mais eficiente.

O Calendário apresenta o seguinte fluxo: inserção da demanda pelas secretarias de educação estaduais e municipais; disponibilização da oferta de cursos e vagas pelas IES; análise do mapa da oferta e demanda pelo Fórum e publicação do Quadro Geral de Oferta de Cursos e Vagas para a pré-inscrição dos professores das redes.[ ..]. Após a efetivação das matrículas na IES, esta deve registrar os matriculados na Plataforma Freire para que a Capes possa efetuar o repasse dos recursos de custeio (e capital, quando houver) e concessão das cotas de bolsas. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 36).

Assim, o calendário anual facilitou a organização para efetivação das matrículas e oportunizou um processo mais ágil de efetuação das turmas do PARFOR. Entre 2009 e 2013, foi investido pelo PARFOR o valor de R\$ 529.111.171,35, conforme detalhado na Tabela 02, a seguir

Tabela 02 - Financiamento de turmas especiais presenciais especiais do PARFOR - 2009 a 2013

ANO	TOTAIS POR ANO
2009	12.394.341,09
2010	70.914.408,33
2011	110.987.220,82
2012	162.895.436,02
2013	171.919.765,09
<b>TOTAL</b>	<b>529.111.171,35</b>

Fonte: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (2013, p. 39)

As verbas contemplaram o processo de implantação do programa para a realização dos planos estratégicos voltados para a formação de professores em serviço na rede pública da educação básica. Em 2012, foi introduzido na Plataforma Freire o módulo “Demanda”, oportunizando às redes de ensino informarem sua demanda por formação inicial para 2013. De

acordo com a DEB, as parcerias com as IESs e os fóruns buscou orientar as secretarias de educação estaduais e municipais no intuito de estimularem a identificar quem e quantos são seus professores que necessitam de formação inicial.

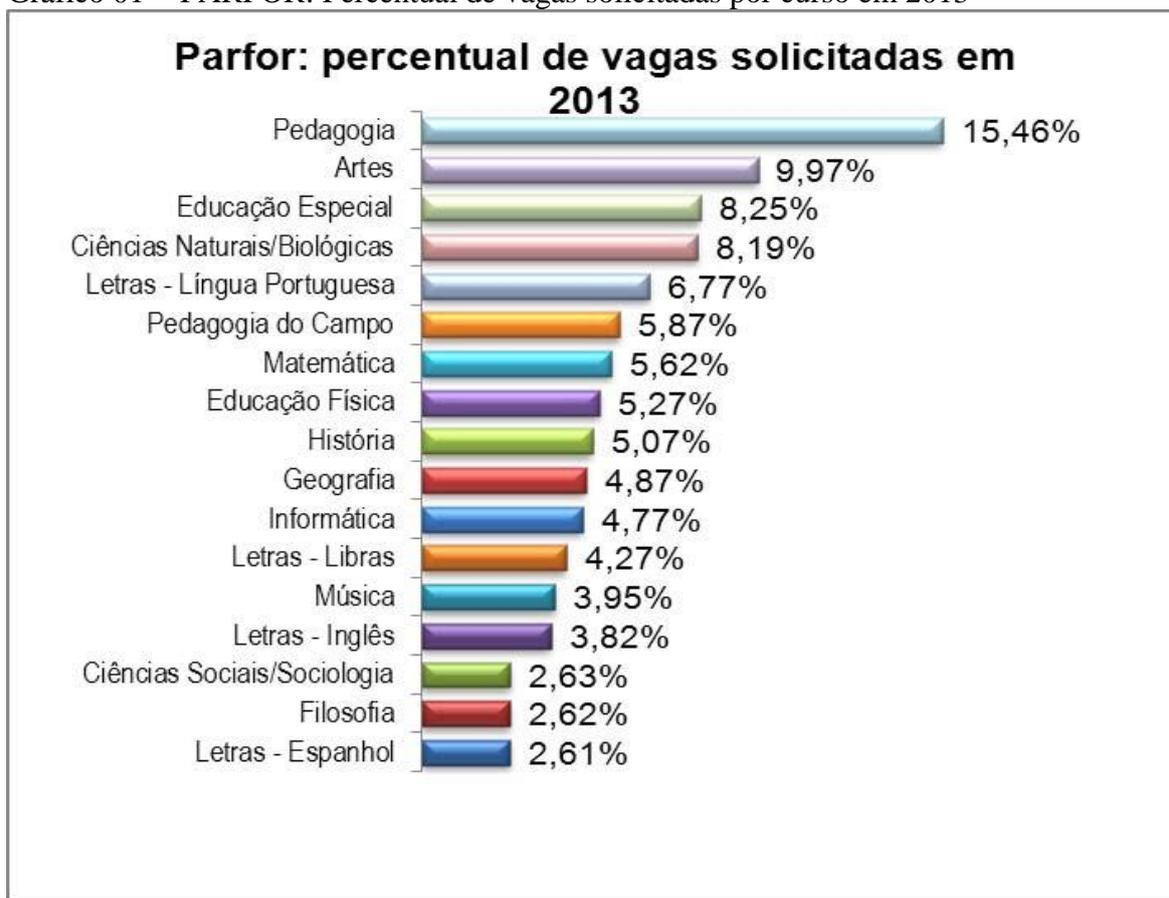
Para 2013, foram solicitadas 361.020 vagas. Desse total 78,92% é demanda da rede municipal e 21,08% da estadual. Com relação ao tipo de turma observa-se que 71,07% das vagas foram solicitadas em cursos de Primeira Licenciatura, 26,31% em Segunda Licenciatura e 2,62% em Formação Pedagógica. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 39).

A procura pelo programa, em 2013, detectou que os estados brasileiros estavam querendo melhorar a qualidade da educação, investindo na formação docente acentuando a necessidade de investir em cursos na primeira licenciatura; mostrou também que a rede municipal tinha uma demanda maior em relação à rede estadual para a qualificação dos professores em serviço. De acordo com a DED, observa-se a dificuldade dos municípios em seguirem as orientações do PARFOR.

Os dados das redes estaduais demonstram que elas conhecem os objetivos do Programa e realizaram sua demanda visando dar aos docentes de sua rede a formação na área, disciplina ou etapa em que atuam, mas para a qual não tem a formação. Quanto às redes municipais, por sua vez, os números superestimados de demanda em áreas que não se aplicam ao ensino fundamental indicam que alguns municípios não entendem objetivamente o Parfor e que ainda não estão suficientemente preparados para elaborar o planejamento das ações de formação docente em suas unidades administrativas. Tal cenário é um indicativo que é necessário investir e atuar na formação dos gestores em educação. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p.39).

A reflexão feita pela DEB demonstra que há necessidade de os Fóruns atuarem mais na divulgação e capacitação dos gestores que possam contribuir para efetivação do programa, constata-se também que o curso de Pedagogia lidera os números de vagas solicitadas, como mostra o Gráfico 01, a seguir.

Gráfico 01 - PARFOR: Percentual de vagas solicitadas por curso em 2013



Fonte: PLATAFORMA FREIRE apud COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, (2013, p. 40).

O Programa demandava um acompanhamento constante e apoio dos órgãos governamentais; o Gráfico 01 indica que a licenciatura em Pedagogia detém 15,46% das vagas solicitadas, justamente dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, sob a responsabilidade da gestão municipal. De maio de 2009 a dezembro de 2012, o PARFOR colocou em sala de aula 54,8 mil professores em turmas especiais, segundo balanço da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013). No período, foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios. Nesse contexto atendeu 28.073 educadores da Região Norte e 20.781 do Nordeste; no Sul foram atendidos 3.422 professores, no Sudeste 1.847 e no Centro-Oeste 753 professores.

A demanda pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica mostra que houve uma aceitação por parte dos estados e municípios principalmente nas regiões que apresentavam dificuldades econômicas, sociais e educacionais, o Norte e o Nordeste. A procura pelo programa e a participação das instituições superiores representavam uma aliança de cooperação, porém nem tudo foi satisfatório, as fragilidades existiam e precisavam ser

superadas para a eficácia do programa. Entre elas, as apontadas na Carta de Teresina, como também pela pesquisa de campo, que se constituiu no desencontro de informações quanto ao Educacenso, responsabilidade do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Outro fator foi o descompasso entre o tempo de publicação dos editais e o tempo hábil para permitir a mobilização dos docentes em formação do PARFOR, como também ausência de informações precisas e confiáveis fornecidas pelas secretarias municipais e estaduais quanto à demanda para os cursos, item essencial ao planejamento e à execução das atividades.

Essas dificuldades apontadas pelos educadores na Carta de Teresina, como também na pesquisa de campo desmistifica a perfeição do PARFOR, pois, sabe-se que este é um programa que ajudou na formação do professor, mas teve suas dificuldades, representou para os professores oportunidade de ter o curso superior, porque não tinham condições de cursar uma universidade pública ou universidade privada por concorrência nas instituições federais e sem condições financeiras nas instituições privadas. No estado do Amazonas, principalmente, por apresentar um número elevado de professores sem formação, situação que ficou constatada nos depoimentos. Outra queixa específica para o Estado foi, justamente, a inexistência de ações efetivas para enfrentamento das assimetrias regionais tanto para os professores formadores, como também para os alunos cursistas. Como eles dizem são muitos gastos: passagem, alimentação, transporte, xerox dos textos. A única ajuda de custo vem da hospedagem, pois ficam no alojamento da Secretaria Estadual de Educação, onde dividem os quartos com os colegas e todos se ajudam na hora das refeições cada um contribuindo com o que tem. Como também terem de optar por outro curso devido a falta de vaga ou por não ter sido ofertado.

De acordo com o Relatório de Gestão PARFOR (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p.48), o número de municípios atendidos, até 2013, perfaz 2.344 municípios que possuíam pelo menos um professor matriculado no PARFOR, entre 2009 e 2013. Desse total, 43% municípios são da Região Nordeste, 19% da Região Sudeste, 18% da Região Sul, 15% da Região Norte e 5% da Região Centro-Oeste.

O Parfor é um exemplo do compromisso da Capes com equidade, redução de assimetrias e crescimento inclusivo do Brasil: na modalidade presencial, há 2.480 professores matriculados, oriundos de escolas localizadas em terra indígena dos estados do AC, AM, BA, CE, MA, MT, PA, RR, RS, SC e TO. A região Norte lidera o ranking do número de matrículas efetuadas com o percentual de 48,86%, seguida da Nordeste com 38,18%. No estado do Pará, 71,5% dos professores sem formação estão sendo atendidos pelo Parfor, no Amazonas, 62,4%. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 7).

Em 2014 foram implantadas 2.428 turmas, em 451 municípios, localizados em 24 unidades da federação, atendendo professores de 3.294 municípios brasileiros. Em 2015 foram atendidos 51.008 professores da educação básica. Nesse contexto, 12.103 professores já concluíram o nível superior. A Pedagogia é o curso com maior número de turmas implantadas (34,31%), acompanhado de Matemática (8,86 %) e Letras – Português (8,58%) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

O PARFOR representa a oportunidade de os estados cumprirem a determinação da LDB na formação do professor. De acordo com a CAPES, em 2009 o número de matriculados via PARFOR, em todo o país, era de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas. O Programa encerrou o ano de 2013 com 70.220 professores matriculados em 2.145 turmas especiais ofertadas por 96 IESs. Até o final de 2016, foram implantadas 2.890 turmas, em 509 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período, o PARFOR atendeu professores oriundos de 3.282 municípios brasileiros e de 28.925 escolas. Até aquele ano, o Programa registrava 36.871 professores cursando uma licenciatura e 34.549 formados. Foram contabilizados mais de 62 mil matrículas e 1.678 turmas em 91 instituições. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2017).

Com a instituição do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR, a política educacional concebeu um avanço para a qualificação dos professores em serviço, os quais representavam um quantitativo elevado. De acordo com o Censo Escolar realizado pelo MEC/ INEP, em 2009 havia um montante de dois milhões de docentes no país, destes, 32% eram professores da educação básica sem formação superior, o que equivalia a 636.800 deles, com a grande maioria concentrada na educação infantil (52%), e 38,7% nos anos iniciais do ensino fundamental, já que a própria LDB (9.394/96) permite a formação de professores para essas modalidades de ensino apenas com nível médio magistério (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009).

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR é um programa que contribui também para promover a produção de conhecimento no campo da Educação. De acordo com o Relatório de Gestão (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013), em 2013, os participantes dos cursos – coordenadores, professores formadores e alunos - que submeteram e tiveram trabalhos sobre o PARFOR aprovados em eventos científicos -receberam apoio para

participação nos eventos. O Programa também apoiou a produção e a publicação de diversos artigos, livros e revistas, assim como promoveu a realização de encontros para intercâmbio de experiências e avaliação:

- a) I Encontro Nacional do PARFOR, que aconteceu em 21 e 22 de setembro de 2011 na sede da CAPES em Brasília. A finalidade foi fomentar a troca e a socialização de experiências e reflexões sobre a formação inicial de professores em exercício, bem como identificar proposições que possam contribuir para o aperfeiçoamento da gestão e execução do Programa e, por conseguinte, contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no País, com a Palestra Magna proferida pela Profa. Carmem Moreira de Castro Neves, sobre o PARFOR (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2011).
- b) II Encontro Nacional do PARFOR, aconteceu em 05 a 07 de junho de 2014, na sede da CAPES em Brasília Palestra Magna: “Formação de Professores e a Profissão Docente” ministrada por Prof. Dr. António Nóvoa (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).
- c) III Encontro Nacional do PARFOR: A Formação e a ação dos professores da Educação Básica. O evento aconteceu na Universidade Estadual de Londrina em 21 a 23 de setembro de 2016, visando ao compartilhamento das experiências acumuladas no PARFOR, bem como a refletir sobre a formação e à atuação dos professores da educação básica como agentes de transformação da sociedade, a Palestra Magna “Ofício de educador: desafios contemporâneos” foi ministrada pela professora Dra. Terezinha Azerêdo Rios - USP (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2016).

Em síntese, a função dos parceiros demonstra que todos são responsáveis para o sucesso do Programa. Também em relação aos princípios pedagógicos, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR deixa clara a integração da política nacional para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, visando ao desenvolvimento de sólida formação teórica, integração teoria e prática, com ênfase na pesquisa. Como afirma Dourado (2015, p.301), a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo, portanto, eixo nucleador dessa formação.

Esses encontros foram a oportunidade de conhecimentos troca de experiências e divulgação das atividades realizadas. Foi pontuado pelos professores da educação básica a fragilidade em relação à carência de oportunidades de publicação e divulgação da produção

acadêmica; embora os encontros realizados contassem com a participação de professores de renome, como palestrantes e alguns dos professores/alunos apresentarem suas experiências exitosas e publicações. Porém, nem todos conseguiam divulgar sua produção acadêmica e compartilhar experiências, devido à falta de recursos financeiros para custear sua estada nos locais de realização dos eventos, como também para a produção acadêmica. Somem-se a tais problemáticas a falta de políticas públicas que possibilitem a expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) nas regiões Norte e Nordeste, um sonho para os professores que cursaram e/ou estão cursando o Programa, conforme se percebeu nas entrevistas com os professores .

Na contextualização de conquistas e dificuldades para efetivação das ações com suas fragilidades, as maiores ofertas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica ocorreram, respectivamente, em 2010 e 2011, resultando em um grande número de formatura no final de 2015 e durante o ano de 2016. Atualmente, os cortes nos gastos com a educação anunciados pelo governo federal afetaram principalmente o Programa, que é o principal plano do MEC, dificultando, dessa forma o cumprimento do que é evidenciado na meta 15 do Plano Nacional de Educação.

A situação atual do PARFOR, em 2017, no governo de Michel Temer, é de contenção; sob a gestão do Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, a educação está passando por um retrocesso e as conquistas alcançadas estão sendo fragilizadas em prol dos interesses do neoliberalismo e de um governo que procura segregar o sistema educacional .Através de medidas que afetam a vida da população, de poder aquisitivo mais baixo, com uma aligeirada reforma do ensino médio - que não considera a realidade da escola pública brasileira nem a relação propedêutico e profissional -, além da retirada dos direitos de aposentadoria dos professores - no contexto da reforma da Previdência -, deixando a responsabilidade de organização para os Estados. Os profissionais de outras áreas e instituições privadas passam ao *status* de notório saber, como os “salvadores da educação” retirando a atuação do professor e menosprezando seu conhecimento e profissionalismo, concomitantemente transferindo verba pública para o setor privado. Diante do quadro descrito, é importante que se reflita acerca das palavras de Saviani (2008, p. 310), segundo o qual,

[...] nas condições atuais, em que a estrutura econômica assume a forma do capitalismo financeiro, a racionalidade financeira passa a comandar as políticas de modo geral e, conseqüentemente, também as políticas sociais, dando origem à abordagem neoliberal das políticas públicas.

A educação fica atrelada aos interesses de um sistema neoliberal que propicia uma educação voltada para a meritocracia e desconsidera todo um contexto social, cultural e político que contempla o espaço educacional e a diversidade da nação brasileira como será contemplado nas discussões sobre a efetivação nos estados pesquisados.

Nesta seção do trabalho destacou-se todo o processo de implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: como foi organizado, a participação do estado, município, instituições superiores e a CAPES. Mostra uma legislação bem estruturada e organizada, porém as falhas foram aparecendo no decorrer da efetivação das atividades. As fragilidades foram pontuadas enfatizando que o programa precisava cumprir as normas estabelecidas. Também foi enfatizado o papel da CAPES em organizar o PARFOR e as dificuldades em cumprir suas funções; mostrou também que as políticas educacionais no Brasil ainda está presa aos interesses ideológicos e pessoais de quem detém o poder. Fica à mercê de uma política frágil que sofre oscilações a depender de quem está no poder.

## **5 PARFOR NO BRASIL, COM DESTAQUE PARA SERGIPE, ALAGOAS E AMAZONAS**

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi criado com a intenção de cobrir as necessidades de formação docente em nível superior em todo o país, cabendo aos estados aderirem formalmente ao Programa.

Nesses estados, está prevista a oferta de mais de 330 mil vagas, com parte dos cursos tendo início no segundo semestre de 2009 e outras entradas previstas nos anos de 2010 e 2011. Os cursos serão gratuitos para professores em exercício das escolas públicas. As instituições formadoras que participam do plano receberão recursos adicionais do Ministério da Educação, num montante da ordem de R\$700 milhões até 2011 e R\$1,9 bilhão até 2014. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2009, p.7).

Entre os 21 estados que aderiram ao Plano estão Sergipe, Alagoas e Amazonas que receberiam as verbas para efetivação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que representam o objeto de estudo desta tese.

### **5.1 O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em Sergipe**

Sergipe é o menor estado do Brasil. Está localizado na Região Nordeste e tem por limites o Oceano Atlântico, ao Leste; o estado da Bahia, a Oeste e ao Sul; e o estado de Alagoas, ao Norte, do qual está separado pelo rio São Francisco, ocupando uma área total de 21.915,116 Km<sup>2</sup>. O estado tem 75 municípios, capital Aracaju, uma população estimada de 2.265.779 habitantes, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017). O atual governador é Jackson Barreto Lima (MDB).

A educação pública e privada, de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>3</sup> apresenta-se abaixo da média nacional ficando em 2016 com 4,1

---

<sup>3</sup> IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (IDEB..., 2015).

nos anos iniciais. 3,1 nos anos finais e no Ensino Médio obteve 2,6 na rede pública.(IDEB, 2015). Assim ficou no último lugar (27º) no *ranking* nacional. Os dados demonstram a falta de uma política educacional que valorize o ensino público, e de condições adequadas para a melhoria da educação.

A pactuação do PARFOR em Sergipe ocorreu com a instituição do Decreto nº 26.792 de 16 de dezembro de 2009 assinado pelo governador em exercício Belivaldo Chagas e sob a coordenação do Secretário de Estado da Educação, Prof. Dr. José Fernandes de Lima. O Decreto dispõe sobre a Política Estadual de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica do Estado de Sergipe e institui o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FORPEB). Foram ofertadas 9.280 vagas de primeira e segunda licenciaturas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), na configuração descrita no Quadro 06

Quadro 06 – Vagas ofertadas em primeira e segunda licenciaturas na Universidade Federal de Sergipe (2009-2011)

Curso	Nº de vagas		
	2009	2010	2011
Artes		600	600
Biologia		450	450
Educação Física		350	350
Espanhol		200	200
Filosofia		160	160
Física		200	
Geografia		760	600
História		760	600
Inglês		320	200
Matemática		650	380
Português		450	450
Química		150	
Sociologia		160	80

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009b).

Através dos dados coletados, averigua -se que foram ofertadas vagas nas licenciaturas que apresentavam demandas de qualificação profissional para atender às necessidades do currículo da rede pública de educação básica, em um quantitativo relevante para melhoria da formação e valorização docente e da qualidade do ensino, como se pode ver nos Quadros 07 a 17, a seguir.

Quadro 07 - Ofertas de vagas dos cursos em Licenciatura em Arte e municípios contemplados, em Sergipe, na modalidade a distância na UFS

<b>Tipo de Formação</b>	<b>Município</b>	<b>Total de Vagas</b>	<b>Vagas 2009</b>	<b>Vagas 2010</b>	<b>Vagas 2011</b>
1ª Licenciatura	Araújo	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Areia Branca	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Carira	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Estância	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Japaratuba	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Lagarto	100	0	50	50
1ª Licenciatura	N. S. da Glória	100	0	50	50
1ª Licenciatura	N. S. das Dores	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Poço Verde	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Porto Da Folha	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Propriá	100	0	50	50
1ª Licenciatura	São Domingos	100	0	50	50

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009 b).

Quadro 08 - Ofertas de vagas dos cursos em Licenciatura em Biologia e municípios contemplados em Sergipe, na modalidade a distância na UFS.

<b>Tipo de Formação</b>	<b>Município</b>	<b>Total de Vagas</b>	<b>Vagas 2009</b>	<b>Vagas 2010</b>	<b>Vagas 2011</b>
1ª Licenciatura	Araújo	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Estância	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Japaratuba	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Lagarto	100	0	50	50
1ª Licenciatura	N. S. da Glória	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Poço Verde	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Porto da Folha	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Propriá	100	0	50	50
1ª Licenciatura	São Domingos	100	0	50	50

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009b).

Os municípios sergipanos apresentavam a falta de professores nas duas disciplinas: Artes e Licenciatura em Biologia; a necessidade de oferta desses cursos era essencial para o ensino fundamental maior que apresentava professores sem formação.

Quadro 09 - Ofertas de vagas dos cursos em Licenciaturas em Educação Física, Espanhol e Filosofia e municípios contemplados em Sergipe, na modalidade a distância na UFS.

Continua

<b>Tipo de Formação</b>	<b>Curso</b>	<b>Município</b>	<b>Total de Vagas</b>	<b>Vagas 2009</b>	<b>Vagas 2010</b>	<b>Vagas 2011</b>
1ª Licenciatura	Educação Física	Estância	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Educação Física	Lagarto	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Educação Física	N. S. da Glória	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Educação Física	Poço Verde	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Educação Física	Porto da Folha	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Educação Física	Propriá	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Educação Física	São Domingos	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Espanhol	Lagarto	50	0	25	25
2ª Licenciatura	Espanhol	Lagarto	50	0	25	25
2ª Licenciatura	Espanhol	N. S. da Glória	50	0	25	25
1ª Licenciatura	Espanhol	N. S. da Glória	50	0	25	25
1ª Licenciatura	Espanhol	N. S. das Dores	50	0	25	25
2ª Licenciatura	Espanhol	N. S. das Dores	50	0	25	25

Continuação

Tipo de Formação	Curso	Município	Total de Vagas	Vagas 2009	Vagas 2010	Vagas 2011
2ª Licenciatura	Espanhol	N. S. das Dores	50	0	25	25
2ª Licenciatura	Espanhol	Propriá	50	0	25	25
1ª Licenciatura	Espanhol	Propriá	50	0	25	25
2ª Licenciatura	Espanhol	N. S. das Dores	50	0	25	25
2ª Licenciatura	Espanhol	Propriá	50	0	25	25
1ª Licenciatura	Espanhol	Propriá	50	0	25	25
1ª Licenciatura	Filosofia	Lagarto	40	0	20	20
2ª Licenciatura	Filosofia	Lagarto	40	0	20	20
2ª Licenciatura	Filosofia	N. S. da Glória	40	0	20	20
1ª Licenciatura	Filosofia	N. S. da Glória	40	0	20	20
1ª Licenciatura	Filosofia	N.S. das Dores	40	0	20	20
2ª Licenciatura	Filosofia	N. S. das Dores	40	0	20	20
2ª Licenciatura	Filosofia	Propriá	40	0	20	20
1ª Licenciatura	Filosofia	Propriá	40	0	20	20

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009b).

Quadro 10 – Ofertas de vagas em licenciatura em Física e municípios contemplados em Sergipe, na modalidade a distância na UFS

Tipo de Formação	Município	Total de Vagas	Vagas 2009	Vagas 2010	Vagas 2011
1ª Licenciatura	Araújo	100	0	50	0
1ª Licenciatura	Lagarto	100	0	50	0
1ª Licenciatura	Porto da Folha	100	0	50	0
1ª Licenciatura	Propriá	100	0	50	0

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009b).

Os Quadros 09 e 10 representam os municípios que não tinham professores qualificados para as disciplinas de Filosofia, Espanhol, Educação Física e Física, demonstrando o agravante da falta de professores qualificados para atender os jovens do ensino fundamental, anos finais, e ensino médio. O diagnóstico é de precariedade no sistema educacional, já que não foram efetivadas as matrículas para o curso do PARFOR.

Quadro 11 – Ofertas de vagas do curso de Licenciatura em Geografia e municípios contemplados em Sergipe, na modalidade a distância na UFS

Tipo de Formação	Município	Total de Vagas	Vagas 2009	Vagas 2010	Vagas 2011
1ª Licenciatura	Araújo	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Areia Branca	100	0	50	50
2ª Licenciatura	Areia Branca	40	0	40	0
1ª Licenciatura	Carira	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Estância	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Japaratuba	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Lagarto	100	0	50	50
2ª Licenciatura	Lagarto	40	0	40	0
2ª Licenciatura	N. S. da Glória	40	0	40	0
1ª Licenciatura	N. S. da Glória	100	0	50	50
1ª Licenciatura	N. S. das Dores	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Poço Verde	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Porto da Folha	100	0	50	50

Continuação

<b>Tipo de Formação</b>	<b>Município</b>	<b>Total de Vagas</b>	<b>Vagas 2009</b>	<b>Vagas 2010</b>	<b>Vagas 2011</b>
1ª Licenciatura	Propriá	100	0	50	50
2ª Licenciatura	Propriá	40	0	40	0
1ª Licenciatura	São Domingos	100	0	50	50

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009b).

Quadro 12 - Ofertas de vagas no curso de Licenciatura em História e municípios contemplados em Sergipe, na modalidade a distância na UFS

<b>Tipo de Formação</b>	<b>Município</b>	<b>Total de Vagas</b>	<b>Vagas 2009</b>	<b>Vagas 2010</b>	<b>Vagas 2011</b>
1ª Licenciatura	Araúá	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Areia Branca	100	0	50	50
2ª Licenciatura	Areia Branca	40	0	40	0
1ª Licenciatura	Carira	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Estância	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Japaratuba	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Lagarto	100	0	50	50
2ª Licenciatura	Lagarto	40	0	40	0
2ª Licenciatura	N. S. da Glória	40	0	40	0
1ª Licenciatura	N. S. da Glória	100	0	50	50
1ª Licenciatura	N. S. das Dores	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Poço Verde	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Porto da Folha	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Propriá	100	0	50	50
2ª Licenciatura	Propriá	40	0	40	0
1ª Licenciatura	São Domingos	100	0	50	50

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009b).

Os Quadros 11 e 12 mostram a necessidade dos municípios para a formação de professores nas licenciaturas de História e Geografia, fato que apresentava impacto negativo na formação dos alunos do ensino fundamental dos anos finais e ensino médio. Muitas vezes o professor de outra disciplina era titular também destas sem uma formação e conhecimento adequado que exigem para ministrar História e Geografia.

Quadro 13 – Ofertas de vagas em Licenciatura em Inglês e municípios contemplados em Sergipe, na modalidade a distância na UFS

<b>Tipo de Formação</b>	<b>Município</b>	<b>Total de Vagas</b>	<b>Vagas 2009</b>	<b>Vagas 2010</b>	<b>Vagas 2011</b>
1ª Licenciatura	Areia Branca	100	0	50	50
2ª Licenciatura	Areia Branca	40	0	40	0
2ª Licenciatura	Lagarto	40	0	40	0
1ª Licenciatura	Lagarto	100	0	50	0
1ª Licenciatura	Porto da Folha	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Propriá	100	0	50	50
2ª Licenciatura	Propriá	40	0	40	0

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009b).

Quadro 14 - Ofertas de vagas em Licenciatura em Matemática e municípios contemplados em Sergipe, na modalidade de distância na UFS

<b>Tipo de Formação</b>	<b>Município</b>	<b>Total de Vagas</b>	<b>Vagas 2009</b>	<b>Vagas 2010</b>	<b>Vagas 2011</b>
2ª Licenciatura	Araújo	10	0	10	
1ª Licenciatura	Araújo	80	0	40	40
2ª Licenciatura	Areia Branca	50	0	50	0
1ª Licenciatura	Areia Branca	100	0	50	50
2ª Licenciatura	Lagarto	50	0	50	0
1ª Licenciatura	Lagarto	100	0	50	50
2ª Licenciatura	N. S. da Glória	10	0	10	0
1ª Licenciatura	N. S. da Glória	100	0	50	50
2ª Licenciatura	N. S. das Dores	50	0	50	0
1ª Licenciatura	N.S. das Dores	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Poço Verde	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Lagarto	100	0	50	50
2ª Licenciatura	Propriá	50	0	50	0
1ª Licenciatura	Propriá	80	0	40	40
1ª Licenciatura	São Domingos	100	0	50	50
2ª Licenciatura	São Domingos	50	0	50	0

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009b).

Nos Quadros 13 e 14, percebe-se o interesse em ofertar vagas na 1ª licenciatura, como também a 2ª licenciatura em Matemática e Inglês pra atender aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio

Quadro 15 – Ofertas de vagas em Licenciatura em Português e municípios contemplados em Sergipe, na modalidade a distância na UFS

<b>Tipo de Formação</b>	<b>Município</b>	<b>Total de Vagas</b>	<b>Vagas 2009</b>	<b>Vagas 2010</b>	<b>Vagas 2011</b>
1ª Licenciatura	Araújo	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Estância	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Lagarto	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Japaratuba	100	0	50	50
1ª Licenciatura	N. S. da Glória	100	0	50	0
1ª Licenciatura	Poço Verde	100	0	50	50
1ª Licenciatura	Porto da Folha	100	0	50	50
2ª Licenciatura	Propriá	100	0	50	50
1ª Licenciatura	São Domingos	100	0	50	50

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009b).

Quadro 16 – Ofertas de vagas em Licenciatura em Química e municípios contemplados em Sergipe, na modalidade a distância na UFS

<b>Tipo de Formação</b>	<b>Município</b>	<b>Total de Vagas</b>	<b>Vagas 2009</b>	<b>Vagas 2010</b>	<b>Vagas 2011</b>
1ª Licenciatura	Lagarto	50	0	50	0
1ª Licenciatura	Porto da Folha	50	0	50	0
1ª Licenciatura	Propriá	50	0	50	0

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009).

Quadro 17– Ofertas de vagas em Licenciatura em Sociologia, e municípios contemplados em Sergipe, na modalidade de distância na UFS

<b>Tipo de Formação</b>	<b>Município</b>	<b>Total de Vagas</b>	<b>Vagas 2009</b>	<b>Vagas 2010</b>	<b>Vagas 2011</b>
1ª Licenciatura	Lagarto	40	0	20	20
2ª Licenciatura	Lagarto	20	0	20	50
1ª Licenciatura	N. S. da Glória	40	0	20	20
2ª Licenciatura	N. S. da Glória	20	0	20	0
1ª Licenciatura	N. S. das Dores	40	0	20	20
2ª Licenciatura	N. S. das Dores	20	0	20	0
1ª Licenciatura	Propriá	40	0	20	20
2ª Licenciatura	Propriá	20	0	20	0

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009b).

Os Quadros numerados de 07 a 17 demonstram que os municípios sergipanos apresentavam necessidade de qualificar os professores nas disciplinas do ensino fundamental anos finais e no ensino médio, que apresentavam professores sem a formação em licenciatura. As ofertas de vagas são organizadas pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e os cursos foram ofertados pela Universidade Federal de Sergipe.

Na análise da primeira ata do Fórum Estadual, que ocorreu no dia 13 de abril de 2010, constava uma pauta com os seguintes itens: análise da proposta de Regimento do FORPEB; análise do pedido de implantação de polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), nos municípios de sergipanos de Itabaianinha, Canindé do São Francisco, Cristinápolis e São Cristóvão. Já não consta a implantação do PARFOR como pauta, embora o Fórum tenha sido criado justamente para atender à formação e valorização do professor, base desse órgão colegiado.

A ata revela que, no transcorrer da reunião, o Presidente da sessão citou para os demais membros que os objetivos do Fórum não estão restritos ao apoio, análise e abertura dos polos da UAB, mas também respondem pela definição de diretrizes e ações direcionadas à implantação da política de formação docente no âmbito estadual. Está registrado também nessa fonte que, após discussão sobre a participação de instituições de ensino superior da rede privada, a representante do MEC explicitou a inexistência de cadeira para esse segmento, em função do financiamento disciplinado pelo Decreto nº 6.755/2009, restrito às instituições públicas, fazendo uma breve explanação sobre a política nacional de formação de professores e ressaltando a necessidade de se fazerem diagnósticos da demanda para a formação inicial e continuada de professores (FÓRUM PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE, 2010).

Conforme pode ser visto nos Quadros de 07 a 17, as vagas foram ofertadas pela Universidade Aberta do Brasil, na modalidade de educação a distância, observou-se também a

carência de professores em todas áreas pra atender a demanda dos municípios sergipanos tanto na 1ª licenciatura, como também na segunda. Retratam também a situação precária do ensino fundamental nos anos finais, e no ensino médio. Porém, na ata datada de 13/04/2010 não há nenhuma referência, ao do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) já que as vagas estavam sendo ofertadas para 2010 e 2011, demonstrando que não havia um compromisso em discutir o PARFOR e sua efetivação.

Nesse contexto, destaca-se a luta da ANFOPE (SE) para se integrar ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, que ocorreu através do envio do ofício nº 58/2011 da Presidente da ANFOPE, Profa. Iria Brzezinski, destinado ao Secretário Estadual de Educação de Sergipe, Belivaldo Chagas, solicitando cadeira no Fórum à participação da Profa. Ada Augusta Celestino Bezerra como titular (UNIT) e como suplente a Profa. Vanda Maria Campos Salmeron Dantas ( UNIT/ SEMED). Na primeira reunião ordinária do Fórum, dia 28 de julho de 2011, presidida pelo Prof. Jorge Costa Cruz Júnior, secretário do FORPEB, foi consignada a participação efetiva da referida Instituição, conforme disposto no Decreto Estadual 22.762/2009, segundo consta da Ata de reunião de 28/07/2011 (FÓRUM PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE, 2010).

O Quadro 16, a seguir, revela que Sergipe, em 2009, apresentava tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental e ensino médio, um índice elevado de professores da rede pública sem formação superior. Portanto, a necessidade de se integrarem estado e municípios no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica era fundamental em prol da qualidade da educação.

Quadro 18- Professores da educação infantil, por escolaridade, em 2009 – Estado de Sergipe

Nível de Formação	Brasil		Sergipe	
	Nº Absoluto	Percentual (%)	Nº Absoluto	Percentual (%)
<b>Total</b>	369.698	100	3.863	
<b>Ensino Fundamental</b>	4.968	1%	98	3%
<b>Ensino Médio</b>	34.435	9%	428	11%
<b>Ensino Médio Normal/ Magistério</b>	152.567	42%	1.623	42%
<b>Educação Superior</b>	177.728	48%	1.714	44 %

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2010).

Observa-se que na educação infantil apresentavam-se apenas 44% dos professores com formação superior, comprovando a necessidade de ofertar curso de Pedagogia na rede municipal do Estado de Sergipe, embora não conste a oferta do curso nos quadros 04 a 15, já que na educação infantil era precária a formação do professor. Os professores fizeram sua formação em redes privadas ou na Universidade Aberta do Brasil (UAB), sem

acompanhamento e apoio do Fórum, além da insuficiência das políticas educacionais da Secretaria Estadual de Educação que não investiu devidamente na formação docente.

A intenção de oferta foi feita por 132 IES, que se propuseram a implantar turmas em cerca de 500 municípios brasileiros, localizados em 26 Unidades da Federação. Somente as instituições do Estado de Sergipe, não realizaram até o momento, oferta de turma no Parfor. Até o final de 2013, foram implantadas, por 96 IES, 2.145 turmas em 422 municípios localizados em 24 estados da federação. As matrículas correspondem a 28,77% do total de vagas ofertadas. Esse dado indica um alto índice de adesão das IES ao Programa, porém torna evidente que estratégias devem ser adotadas tanto para estimular a participação dos professores como para adequar a oferta à demanda. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p.41).

O Estado de Sergipe aderiu ao programa, mas não houve a participação do do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), pois, de acordo com o Secretário do Fórum Estadual, houve oferta de vagas, mas também a dificuldade de realizar a inscrição na Plataforma Freire.

Quadro 19 - Professores do ensino fundamental – anos iniciais - por escolaridade, em 2009 – Brasil e Estado de Sergipe

Nível de Formação	Brasil		Sergipe	
	Nº Absoluto	Percentual (%)	Nº Absoluto	Percentual (%)
Total	721.513	100	9.182	100
Ensino Fundamental	4.137	1%	77	1%
Ensino Médio	46.594	6%	655	7%
Ensino Médio Normal/ Magistério	228.699	32%	2.822	31%
Educação Superior	442.083	61%	5.628	61%

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2010).

O Censo de 2009 ressalta que nem todos os professores tinham nível superior, mostrando a necessidade de investir na formação do professor através do PARFOR. Apesar do levantamento, não houve efetivação das matrículas nem pela Plataforma Freire, onde o professor faria sua inscrição, nem o Fórum deu o “aceite” no curso.

A ata datada de 28 de julho de 2011 aborda a implantação gradativa dos cursos da Plataforma Freire, cujo atraso teve como consequência a falta de credibilidades por parte daqueles que se inscreveram - professores das escolas públicas do estado e dos municípios. Nova demanda foi outro item dessa pauta; o prazo para a inscrição coincidiu com uma greve dos professores estaduais. Registra, ainda, uma solicitação ao MEC para um adiamento e novo prazo para a efetivação das inscrições, dada às circunstâncias do estado de greve, embora tenha sido solicitado aos diretores das escolas que realizassem as inscrições dos professores, escolhendo os cursos, tendo por base a necessidade do local e a observância do Projeto

Político Pedagógico de cada escola. (FÓRUM PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE, 2011).

Na leitura da ata, constata-se a dificuldade da implantação do PARFOR e a preocupação dos membros que compõem o FORPEB em relação à necessidade de uma formação de qualidade, cujo resultado seria comprovado no chão da escola, como afirma o secretário do FORPEB. As queixas são relacionadas à falta de continuidade, à qualidade dos cursos a distância, como citado pelo representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE), o qual afirma que a formação inicial é prioritariamente presencial, e que a Educação a Distância (EAD) não prepara o professor, pois não dá conta da teoria e da prática, deixando o professor com a formação fragilizada. O representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) adverte que há uma disparidade entre o que é ofertado e as inscrições, ou seja muitas vagas e pouca procura ((FÓRUM PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE, 2011).

O secretário do FORPEB, conforme a fonte citada (Ata, 28/07/2011), afirma que tem Diretoria Regional sem inscrições nos cursos, apesar dos contatos que a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE) faz, via e-mail, telefones, *web*. Conforme consta da Ata em referência, o Secretário do FORBEP assim se pronuncia:

O que se observa na verdade é a falta de incentivo por parte dos gestores em dar conhecimento aos professores sobre os cursos que estão sendo ofertados. Como também a falta de curiosidade dos professores em acessar o site da secretaria e buscar informações sobre a oferta de cursos de formação. Assim a ponte sindicato e UAB será fundamental para a divulgação e efetivação dos cursos. (FÓRUM PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE, 2011).

Da análise dessa Ata, verifica-se as dificuldades de continuidade para fazer a inscrição dos professores, via Plataforma Freire, em decorrência das greves que houve no período fizeram com que se adiassem as inscrições, além da morosidade das comunicações com os municípios para a implantação de cursos de qualificação docente. Evidencia-se a necessidade de diálogos entre gestores municipais, secretarias municipais e Fórum para divulgação dos cursos.

No registro da fala do representante dos professores explicito na ata (Sindicato) emerge a preocupação quando afirma: “[...] o poder público deve trazer o debate, conhecer a realidade do professor na sua prática. A formação continuada que dê conta do projeto pedagógico da escola e não desvinculado dela”. Como sugestão cita: “[...] a discussão no dia a dia da prática (sábados letivos) para trabalhar os conteúdos ministrados nos cursos ofertados, construindo o

saber na escola; repensar a formação inicial e continuada a distância!”. (FÓRUM PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE, 2011).

Nota-se a necessidade de ofertar aos professores garantias que os fortaleçam no seu processo de aprendizagem, porém não descartando o saber oriundo da sua vivência em sala de aula. O saber construído no seu cotidiano é fundamental para complementar uma prática reflexiva nos cursos de formação. O professor precisa ter um suporte pedagógico, assim como ascensão no plano de carreira (que o estimule a investir na sua formação), condições de trabalho e de estudo, que se coadunem com a autoestima do docente como profissional importante para a formação do ser em construção.

O exposto mostra uma concordância entre o descrito nas Atas quanto às dificuldades da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a dificuldade de comunicação e divulgação, tanto pela CAPES, quanto pelo Fórum; a falta de apoio das prefeituras municipais no sentido de estimular o interesse dos professores a ingressarem no curso ou mesmo de dotação de aporte financeiro para os gastos com recursos humanos e materiais, pois o disponibilizado não foi suficiente para a manutenção dos cursos pela Universidade Aberta / UFS. Fica evidente a falta de planos estratégicos para divulgação e apoio dos gestores, inclusive para liberar os professores sem prejudicá-los.

Como se pode constatar nos depoimentos que seguem, essa evidência revela-se contraditória entre a visão do Fórum e dos professores entrevistados:

Não houve a efetivação do PARFOR, porque tínhamos poucos professores sem formação, a maioria era que já estavam [sic] perto de aposentar e os outros já estavam cursando na UAB ou em instituições privada. Mesmo assim tentamos, porém a Plataforma Freire é de difícil acesso, sempre com problemas na hora de efetivar os dados. Muitos professores fizeram o Plano de Qualificação Docente antes mesmo do PARFOR para terem sua formação, como também outros obtiveram a graduação em universidades particulares; então havia o mínimo de professores sem formação. (SECRETÁRIO JORGE. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Eu mesma nunca ouvi falar do PARFOR, fiz minha formação em instituição privada e com muito sacrifício. (PROFESSORA FATIMA. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Quando assumi como Secretária do Fórum, em 2016, não encontrei os planos estratégicos; de acordo com o Secretário anterior, houve problemas no computador e foram perdidos os dados. (SECRETÁRIA THIRZA, PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Não sabia da existência do PARFOR, fiz minha formação na UVA. (PROFESSORA PUREZA. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Atualmente estou na direção, agora em 2010 estava na Secretaria de um Município; ouvi falar do PARFOR, mas não foi adiante. (DIRETORA. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Os depoimentos dos professores representam as fragilidades diagnosticadas pelos educadores, tais como problemas na Plataforma Freire, falta de apoio dos gestores estaduais e municipais, demora da CAPES para resolver as pendências, problemas que dificultaram a divulgação do PARFOR, como deveria, pelo Fórum, já que os professores não conheciam o Programa; os gestores municipais não tiveram interesse na divulgação do Programa porque tinham uma contrapartida de ajuda de custo e preferiram não investir recursos do FUNDEB para a formação dos seus professores. As consequências estão comprovadas pela avaliação do IDEB, pois Sergipe ficou em último lugar na educação pública.

Nunca ouvi falar do PARFOR, não houve divulgação. Houve a cobrança para termos nível superior, mas fiz minha licenciatura em instituição privada. Não vou mentir, nem sabia desse programa de formação. (DIRETORA KÁTIA. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Terminei o ano passado minha Licenciatura em Pedagogia, *pra* poder me aposentar, mas não soube desse Programa. (PROFESSORA LUIZA. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Na escola tem dois professores que não têm a formação na disciplina de Sociologia e outro em Filosofia, mas têm o título precário que possibilita ensinar as disciplinas. (COORDENADORA PEDAGÓGICA. PESQUISA DE CAMPO, 2017)

Conheci o Plano de Qualificação Docente (PQD). É o mesmo? Então não conheço, fiz mestrado em Ciências Sociais, agora estou fazendo Direito. Ensino História e Sociologia. (PROFESSOR ROBERTO, PESQUISA DE CAMPO, 2017).

A implantação do PARFOR limitou-se à criação do Fórum e à nomeação dos membros; a sua participação foi formalizada, mas sem empenho para que realmente os professores tivessem oportunidade de realizar o curso superior, principalmente os docentes da educação infantil e ensino médio, conforme os Censos citados. A UAB ofertava seus cursos de licenciatura, mas não estava integrada ao PARFOR; a falta de articulação entre o Fórum e os gestores municipais impediu que se concretizasse uma proposta de formação docente, no sentido do estímulo à participação dos professores.

Outra contradição fica evidente: de um lado a CAPES, como responsável pela formação em cumprimento das metas objetivando à melhoria da educação, e, por outro lado, a apatia dos governantes para enfrentar o desafio, com vistas a não perder o controle da situação de continuar nas rédeas do poder, perpetuando o clientelismo e a manipulação das massas que

não têm uma educação que lhes possibilite a compreensão da educação como um direito e não um privilégio, como afirmava o renomado educador Anísio Teixeira (1999). Segundo Brzezinski,

O que é evidente nas atuais políticas educacionais de formação de professores, é que, apesar de a educação básica do brasileiro ter tomado lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação dos professores. (1999, p. 4).

A política estadual de educação, apesar de pactuar via adesão (Acordo de Cooperação Técnica), não viabilizou as ofertas que contribuiriam para a formação inicial e continuada ou a formação pedagógica dos professores, o que é indicativo do desinteresse pela formação e valorização docente na rede pública e pela qualidade da educação básica.

De acordo com a representação atual do Fórum, na gestão atual do Governador Jackson Barreto de Lima, tendo como Secretário Estadual de Educação, Dr. Jorge Carvalho do Nascimento, há um interesse em participar do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), já que, conforme informação da Secretária do Fórum, Thirza Manguiera Teixeira, em 2015, a rede pública estadual tinha 550 professores sem formação pedagógica de nível superior.

Inclusive participei do Encontro do PARFOR e fiquei encantada com os trabalhos apresentados pelos professores – alunos. Estamos fazendo um levantamento pra ver se conseguimos implantar o PARFOR. (SECRETÁRIA THIRZA. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Se os professores da educação básica quisessem fazer a licenciatura teriam que fazer pela Universidade Aberta do Brasil, a distância, mas fora do PARFOR, e sem o apoio do Fórum, do Estado e dos gestores municipais dos 75 municípios sergipanos. O Fórum estava preocupado em ofertar cursos de licenciatura pela Universidade Aberta, a distância, com apoio de Universidade Federal de Sergipe, mas sem assumir responsabilidade com a formação dos professores sergipanos, pelo PARFOR, e com a oferta de uma educação não excludente.

Mas, se tomarmos o ponto de vista de que o processo educativo é um processo seletivo, destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará possível exatamente porque muitos ficarão na massa a serviço dos “educados”, então o sistema funciona, exatamente por não educar todos, mas somente uma parte (TEIXEIRA, 1999, p.51).

Observa-se que o descaso para com a educação é algo naturalizado entre os gestores, independentemente de partidos políticos, em detrimento da educação de crianças, jovens e adultos; a sociedade civil, de modo geral, sofre por insuficiência de organização e

acompanhamento das políticas públicas, diante das mazelas de um sistema público descomprometido, que busca depreciar e desqualificar as práticas e os saberes experienciais dos professores.

## **5.2 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado de Alagoas**

Alagoas está situado no Leste da Região Nordeste e tem como limites Pernambuco (N e NO), Sergipe (S), Bahia (SO) e o Oceano Atlântico (L). Ocupa uma área de 27.778,506km<sup>2</sup> e possui 102 municípios. Sua capital é a cidade de Maceió. A população é estimada em 315.569.108 de habitantes e o atual governador é do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Renan Filho. A educação é atendida pelas redes pública e privada; a rede estadual de ensino possui um total de 320 escolas. O IDEB de Alagoas nos anos iniciais foi de 4,3, nos anos finais de 3.2 e no ensino médio foi de 2.8, o que mostra a necessidade de investir na educação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).

Em relação ao do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a compactação ocorreu em 2010 através do Decreto Nº 5.977, de 03 de maio de 2010 (ALAGOAS, 2010), que instituiu o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Alagoas e estabeleceu as Diretrizes de Funcionamento, na gestão do Governador Teotônio Vilela Filho (MDB), tendo como Secretário de Estado da Educação e do Esporte (SEE-AL) a Professora Josicleide Maria Pereira de Moura. O Decreto 5.977/2010, em seu Art. 1º estabelece:

Art. 1º - Fica instituído o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Alagoas, criado para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de 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. (ALAGOAS, 2010 ).

Da leitura do artigo acima transcrito, percebe-se o reconhecimento do Fórum, do seu papel relevante para propiciar a formação, tanto inicial quanto continuada, dos professores da rede estadual e municipal. Através dos censos, cabe ao Fórum realizar o levantamento das necessidades de formação docente e elaborar o plano estratégico. É seu papel também propiciar reuniões para, em parceria com as universidades, ofertar os cursos. Na sessão realizada pela

Secretaria Estadual de Educação, em 10 de dezembro de 2010, consta em ata que tomaram posse os membros do FORPAF que deliberaram quanto ao seu funcionamento, além de tomarem outras providências. A Ata cita o PARFOR:

Tereza Neuma, como Secretária do Fórum, mostrou a importância do mesmo neste processo e a necessidade dele considerar em seu planejamento o que há de construído a nível de diretrizes para a formação inicial e continuada, considerando que esta formação deverá se dá de forma articulada, além da compreensão do seu objetivo maior que é o aprimoramento da prática pedagógica e conseqüentemente, a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. (ATA, DO FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DE ALAGOAS, 2010).

A Professora Anamelea da UFAL fez considerações a respeito das exigências do MEC para o funcionamento dos Polos e execução do PARFOR dificultando a sua realização, pois as condições do Estado de Alagoas não são as mesmas dos demais estados. (ATA DO FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DE ALAGOAS, 2010).

A Professora Maria Luisa Alessio, do MEC, fez considerações a respeito do que estava ouvindo das IES presentes e salientou que o Fórum serve justamente para discutir e apresentar propostas que venham facilitar o desenvolvimento das formações e que estava feliz em perceber que as instituições participantes já têm uma história de luta e de construção neste processo e que deve ser considerado. Se comprometeu em levar ao MEC as preocupações apresentadas e de defender propostas/estratégias que venham agilizar o desenvolvimento do PARFOR em Alagoas, pois percebeu que esta é a vontade de todos, que o PARFOR aconteça. (ATA DO FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DE ALAGOAS, 2010).

O pró-Reitor do IFAL, Professor Luís Henrique de Gouvêa Lemos, se colocou à disposição do Fórum e disposto a contribuir enquanto instituição para o desenvolvimento do PARFOR em Alagoas. (ATA DO FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DE ALAGOAS, 2010)

Na Ata, ressalta-se o interesse dos membros do Fórum na implantação do PARFOR, como forma de atender à demanda de formação dos professores da educação básica. De acordo com o relatório da CAPES (2009a), foram ofertadas **26.990** vagas para a primeira licenciatura, entre 2009 e 2011; delas **10.490** foram disponibilizadas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); outras IESs também ofereceram a primeira licenciatura: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) com **14.300** vagas; a Universidade Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) 2.200 vagas; e o Instituto Federal de Alagoas (IFAL) 6.100 vagas, conforme Quadro 20 a seguir.

Quadro 20 –Vagas em primeira licenciatura nas IESs de Alagoas (2009-2011)

CURSO	INSTITUIÇÃO								
	UFAL			UNEAL		UNCISAL		IFAL	
	Vagas/Ano			Vagas / Ano		Vagas/ Ano		Vagas/ Ano	
	2009	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Artes		900	900						
Biologia				200	200	300	300		
Educação Física		250	250			150	150	500	500
Espanhol		150							
Filosofia		200	50						
Física	280	100							
Geografia				250	250				
História		200	400	250	250				
Letras Inglês		150	150	100	100				
Letras Português	40	500	500	500	500			500	500
Matemática	80	500	500	500	500			500	500
Pedagogia Anos Iniciais				1.500	2.00				
Pedagogia	440	1.390	1.750						
Química				3.350	3.850	450	700	1.600	1.500
Sociologia		150	150						

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009a).

As vagas ofertadas representam a demanda do Estado, principalmente nas disciplinas que carecem da formação dos professores; após ofertadas as vagas, cabe ao Fórum a divulgação e o acompanhamento, juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação, para que realmente os professores efetivem a matrícula.

Em Alagoas, de acordo com a atual Secretária do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, Tereza Neuma Barbosa de Oliveira, em entrevista, as ofertas disponibilizadas pela CAPES não se efetivaram plenamente na prática. As universidades UNCISAL e UNEAL foram reprovadas por não apresentarem os pré-requisitos necessários, dentre eles o Índice Geral do Curso (IGC), o qual considera que a instituição que obtenha de três a cinco pontos atende aos objetivos.

Temos dificuldade de comunicação com as instituições superiores. Não temos muitas informações. O Fórum fica apenas informando os dados sobre os professores sem formação e fazendo a divulgação. Muita dificuldade para efetivar a matrícula na Plataforma Freire, isso atrapalha o processo de acesso. Foram ofertadas as turmas do PARFOR finais de semana, a distância, os polos foram criados, mas o sistema não funcionou por falta de estrutura, a CAPES reprovou e ficaram apenas as Instituições Federais. Também não tinha alimentação, planejamento para atender os professores. O PARFOR iniciou em 2013, as Redes estavam precisando, só não houve o acompanhamento devido à falta de retorno das informações. Fazer a demanda social e a demanda da rede. Não ficou claro como a CAPES informou a planilha de vagas com tantos cursos, ficou apenas documentado, mas não aconteceu na prática (TEREZA NEUMA, Secretária do Fórum. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Esses cursos que têm nas planilhas de vagas só aconteceram os cursos de Biologia e o curso de Letras – Português, em 2013, não teve 2ª licenciatura,

como também formação pedagógica. Já em 2014 aconteceram o Curso de Física, Geografia, Licenciatura em Letras Espanholas, Matemática, Português 1ª licenciatura e Pedagogia, todos a distância, ofertados pela UFAL. Os diretores de escola não informavam aos professores do curso. Agora, Ciências Sociais, Biologia e Química Licenciatura pela IFAL; os demais não foram ofertados (PROF. MERCADO, UFAL. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

O PARFOR foi ofertado a distância e mesmo assim foi feito um processo seletivo simplificado. Quando entram nos cursos ficavam todos juntos, não tinha necessidade de separação, já que foi a distância. O coordenador do curso ofertava as vagas para o vestibular 25 vagas PARFOR e 25 a demanda social-geral. Não tem dados sobre quantos se formaram enquanto PARFOR, porque depois que passavam não tinha como saber quem era PARFOR, ficavam todos como estudantes das licenciaturas a distância. (PROFESSOR FERNANDO. UFAL, PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Observa-se também a falta de sincronia, agora entre o Fórum e as instituições superiores; nas queixas da Secretária do Fórum em relação à falta de comunicação, destaca-se que o Fórum solicita os dados de quantos professores estão fazendo o PARFOR, mas as IESs demoram a responder e, na maioria das vezes, não respondem.

Por outro lado, o professor da UFAL cita as dificuldades de comunicação com o Fórum, o que atrapalha o andamento das turmas. A UFAL organiza sozinha suas ofertas e faz o acompanhamento, além da divulgação dos cursos, papel que seria do Fórum. Também se registra a dificuldade de acesso à Plataforma Freire e de lidar com informações da CAPES, desvinculadas da realidade local, segundo a Secretária ouvida.

Pode-se constatar que as queixas se confirmam através dos extratos da Ata de reunião do FOPARF – AL, do dia 13 de fevereiro de 2014 em que a Secretária de Estado da Educação e do Esporte, Professora Josicleide Moura, Presidente do Fórum, afirma a importância da articulação do FORPAF com as instituições participantes, dando destaque às instituições públicas de ensino superior do Estado, bem como os setores da SEE/AL, no que concerne à oferta de formação inicial e continuada dos docentes da rede estadual e os programas de formação advindos do MEC, que são desenvolvidos pelas superintendências de educação, sem articulação com o Fórum.

O próximo ponto discutido foi o problema apresentado pela Universidade Federal de Alagoas, mas que não é um caso apenas dela, mas vivenciado em todo o país referente à dificuldade de preenchimento das vagas de alguns cursos ofertados pelo PARFOR, quando pelo Educacenso há uma demanda pela formação inicial a ser atendida. Realmente, tanto em depoimentos dos professores, como na análise realizada no estado da arte, há depoimentos

sobre as dificuldades da inscrição pela Plataforma. O sistema cai, fica fora do ar e dificulta a inscrição, causando problema aos professores que tentam a inscrição .

Em seguida, foram discutidas algumas demandas de formação inicial/ graduação e ou especialização em Artes, Filosofia e Sociologia, para 2ª licenciatura, atendendo as necessidades da rede, com relação aos docentes graduados em outros componentes e hoje estão atuando em disciplinas não relacionadas à sua formação. Tereza Neuma informou que foi elaborado um quadro de levantamento de demandas para a formação inicial da primeira e segunda licenciatura e encaminhado às escolas da rede estadual e também as redes municipais através da UNDIME, para que possa ter um diagnóstico real da situação em Alagoas, o qual referenciará as discussões do Fórum quanto à deliberação de cursos pelas universidades participantes da rede de formação. (FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DE ALAGOAS, 2014).

Mesmo com as dificuldades mencionadas nos depoimentos, a UFAL implantou o PARFOR, ofertando os cursos de licenciatura a distância. Porém, o Plano Nacional de Formação de Professores em Alagoas ficou relacionados à inscrição no edital da UFAL. Os professores também não tinham muita informação sobre o Programa, bem assim no que diz respeito às dificuldades do Fórum em atuar nos municípios, justamente pela falta de interesse dos gestores municipais em querer investir na formação dos professores, porque não tinham quem substituísse os professores afastados.

Uma das principais ações da UAB na UFAL é o atendimento as ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem objetivo de garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016, p, 38).

A UFAL, mesmo com a escassez de recursos aprovados pela CAPES - que ocasionava muitas dificuldades na execução e cumprimento das metas planejadas -, abriu turmas para o PARFOR, e consolidava como uma das principais ações da Universidade Aberta o atendimento às ações do PARFOR:

A UFAL atende o programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica com seus cursos de licenciatura a distância e cursos de especialização na modalidade a distância em Educação do Campo e Educação em Direitos Humanos e cursos de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental, Educação e Relações Étnico Raciais e em Gênero e Diversidade na escola, atendendo a mais de 1.400 professores da rede pública. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016, p, 38).

A participação da UFAL consolidou o avanço na formação dos professores, considerada sua experiência na formação docente; dois anos depois da sua adesão, naquela IES foi criado o Comitê Gestor cuja finalidade seria garantir o bom funcionamento das estratégias da UAB em Alagoas. “[...] o Reitor Eurico Lobo deu posse em 2013 aos 17 membros que trabalharam na organização dos polos e cursos oferecidos pela UFAL” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016, p. 67).

A finalidade do Comitê é organizar a formação iniciada e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. Frente às necessidades de capacitação e na tentativa de minimizar os problemas gerados pelos desvios de função de um profissional habilitado para determinada área, mas que atua em outra, os cursos permitem estreitar o acesso a uma 2ª licenciatura, ou mesmo garantem a oportunidade de iniciar a carreira docente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016, p. 67).

A perspectiva da UFAL, para implantação de turmas, considerou a demanda do Estado, já que o índice de professores, sem formação específica na área que atuavam, ainda representava um desafio para o sistema de educação básica de Alagoas; através da UAB e da participação dos gestores e representantes do Fórum, foi possível minimizar as dificuldades encontradas, mediante supervisão, acompanhamento e avaliação: um trabalho de base de mobilização realizado em vários municípios em parceria com a Secretaria de Educação e Esportes de Alagoas (SEE/AL).

Foi dessa forma que a UFAL cumpriu as políticas educacionais através do PARFOR, mesmo os cursos sendo a distância, pois não havia a possibilidade de seguir os princípios da proposta de integrar o conhecimento das suas experiências e sala de aula como professor com as disciplinas ofertadas nos cursos das licenciaturas, momentos de troca como a licenciatura presencial, mas procurou promover a integração através dos cursos de extensão ofertados, essenciais para a formação continuada dos professores da educação básica da rede pública, como também a formação inicial com a primeira licenciatura em Geografia.

Instituído em 2013, o curso de Licenciatura em Geografia a Distância na Universidade Federal de Alagoas se insere no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores (PARFOR), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), tendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sua autarquia, como organizadora das atividades de formação do magistério da educação básica da rede pública. Visa atender à significativa demanda de docentes que estão atuando em sala de aula, mas ainda não têm formação superior, infringindo, assim, a legislação em vigor.

Com este curso, esses profissionais terão a oportunidade de concluir seus estudos, utilizando o aparato tecnológico do ensino à distância, que permitirá a ampliação da capacidade de compartilhar conhecimento e informação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2013).

Também foram ofertadas no curso de Licenciatura em Letras - Espanhol 125 vagas distribuídas nos polos indicados no Quadro 21, a seguir.

Quadro 21- Ofertas de vagas dos cursos de Licenciatura em Letras - Espanhol e municípios contemplados em Alagoas, na modalidade a distância na UFAL

Curso	Polo/Município	Nº de Vagas
Letras-Espanhol	Maceió	25
Letras-Espanhol	Arapiraca	25
Letras-Espanhol	Penedo	25
Letras-Espanhol	Palmeira dos Índios	25
Letras-Espanhol	Santana do Ipanema	25

Fonte: PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2009).

A EAD/AL conta com 11 polos e atende à demanda social, jovens que acabaram o ensino médio, como também docentes e gestores que já estão atuando no serviço público. A Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED) contou com a participação ativa do trabalho dos prefeitos, secretários de educação e demais pessoas envolvidas no processo de expansão e consolidação da mesma.

Na formação pedagógica foram disponibilizados cursos de extensão, com a carga horária entre 40 e 60 horas, cuja finalidade foi oferecer formação continuada para os professores e gestores das escolas públicas; esses cursos permitem refletir sobre a prática pedagógica dos gestores das escolas, consequentemente proporcionando melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

Os cursos de extensão têm sido uma opção importante na formação e profissionalização de seu público-alvo, principalmente dos docentes ligados à rede municipal e estadual de educação. A oferta destes cursos é uma alternativa viável para o atendimento de pessoas da comunidade que buscam atualização em diversas áreas, uma forma de articular saberes acadêmicos e sociais com vistas ao desenvolvimento das pessoas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016, p.185)

As condições de trabalho apresentaram as dificuldades enfrentadas no cotidiano: a falta de espaços adequados para a realização dos encontros presenciais, situação precária dos laboratórios; dificuldades no cadastro dos participantes, as quais impedem acesso aos cursos, comunicação com os estudantes, e-mails desativados, dificuldades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e desistência de tutores após início do curso.

As atividades da UFAL na modernização da formação do professor da educação básica foi relevante no sentido de atualizar a prática pedagógica docente, oportunidade fundamental para que o aluno-professor compartilhasse suas dúvidas e experiências exitosas em sala de aula. O trabalho na coletividade e a valorização dos saberes docentes proporcionaram momentos de reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais, além da contribuição para a melhoria da práxis pedagógica.

Nesse sentido Nóvoa (1999, p.15) afirma “A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental.”

Tendo como público alvo os professores de Escolas da Rede Pública, a Cide realizou no dia 25 de maio e no dia 01 de junho de 2012, oficinas de formação para professores da rede pública. A proposta de oficinas foi apresentar aos professores o papel das TIC<sup>4</sup> em ambiente educacional e orientá-los quanto à forma mais eficaz de aplicar estas tecnologias em sala de aula, a fim de utilizar o espaço virtual para integrar estudantes e docentes tendo em vista o seu processo de ensino/aprendizagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016, p.184)

Curso de Extensão Elaboração e Supervisão de Projetos Pedagógicos contando com carga horária de 60 horas e 40 horas. O objetivo dos cursos é oferecer formação continuada para professores e gestores de escolas públicas, conseqüentemente, oferecendo melhorias ao processo de ensino e aprendizagem. “A parceria com a Cide traz o município de Maravilha para dentro da Universidade Federal de Alagoas, abrindo um leque de possibilidades para os profissionais do município que não têm acesso a uma formação continuada e aperfeiçoamento profissionais”, ressaltou o Secretário de Educação, Jamis Luit Santana. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016, p.179)

Foram ofertadas 160 vagas distribuídas nos Cursos de Elaboração e Supervisão de Projetos Pedagógicos (80 vagas nas cidades de Matriz de Camaragibe e Maravilha). Utilização de Edublogs na Educação (40 vagas em Matriz de Camaragibe) e Mapas Conceituais como Procedimentos Pedagógicos (40 vagas em Matriz de Camaragibe) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016, p.175).

A oportunidade de desenvolver cursos de extensão, por iniciativa da UFAL, possibilitou ao aluno-professor ter continuidade nos seus estudos, atualização para sua prática pedagógica, como afirmou o Secretário de Educação, Jamis Luit Santana. A UFAL, através do Edital nº 03/2014, ofertou 120 vagas em dois cursos para professores e gestores da rede municipal dos municípios de Matriz de Camaragibe e Maravilha, em Alagoas. Também ofertou cursos em outros municípios que contribuíssem na formação dos educadores.

---

<sup>4</sup>Tecnologia da Informação e Comunicação.

Quadro 22 - Oferta de cursos de extensão, no Estado de Alagoas (2014.1 e 2014.2)

Cursos	Número de matriculados	Polos	Público Alvo	Objetivos
Elaboração e Supervisão de Projetos Pedagógicos	95	Santana do Ipanema Matriz de Camaragibe e Penedo	Professores, gestores e coordenadores da rede pública	Capacitar professores e gestores para elaboração e supervisão de projetos pedagógicos de forma crítica e autônoma na gestão do processo de ensino e aprendizagem
O uso de Scratch como ferramenta pedagógica numa abordagem contracionista	20	Maceió	Professores da rede pública Estudantes das licenciaturas. Estudantes de Arquitetura e Engenharia	Utilizar o Scratch como ferramenta pedagógica em que exploraremos conceitos introdutórios do Scratch, ou seja, serão explorados recursos básicos através de uma abordagem construcionista.
Reverendo a Gramática	40	Maceió	Comunidade acadêmica e professores da rede pública e da privada.	Revisar tópicos gramaticais para aprimorar os conhecimentos sobre a língua, de acordo com o contexto de uso e dominar o padrão culto da língua.
Educação Especial/ Inclusiva	35	Olhos D' Água das Flores São José da Laje	Professores do ensino fundamental de rede pública	Trabalhar os conteúdos específicos da área de Educação Inclusiva numa abordagem psicodinâmica, possibilitando identificar as pessoas com necessidades especiais, a fim de atuar nessa área do conhecimento.
Libras	77	Maceió Arapiraca Delmiro Gouveia	Professores da rede pública e estudantes das licenciaturas	Contribuir para acessibilidade na comunicação de pessoas surdas dentro dos <i>Campi</i>

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (2016,p. 175).

Foram ofertados pelo Edital nº 5/2014 os cursos: Uso de *Blog* e sua Contribuição Prática Pedagógica (Maceió) 50 vagas em junho de 2014; Mapas Conceituais como Procedimento Avaliativo (Maragogi e Penedo), com 50 vagas, em abril de 2014; Elaboração e Supervisão de Projetos Pedagógicos (Arapiraca) 50 vagas.

O acompanhamento dos cursos foi realizado pelo Núcleo de Formação da CIED, pela Coordenação das Ações de Extensão. Esse acompanhamento se constitui no contato com os estudantes, docentes e tutores, verificando constantemente o seu progresso, identificando dificuldades e tentando resolvê-las. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016, p.175).

A Universidade Federal de Alagoas destaca-se, através da Universidade Aberta, pela participação na divulgação e efetivação das vagas para o do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); as atividades foram desenvolvidas, porém a participação do Fórum ficou restrita a acompanhar os cursos. Nota-se a falta de compromisso

dos gestores para estimular a participação dos professores, já que Alagoas apresenta-se, como já foi dito, com muitos professores sem formação na 1ª Licenciatura, como também na segunda Licenciatura.

### **5.3 O Amazonas e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**

O Estado do Amazonas constitui-se como a maior das unidades federativas do Brasil, em extensão territorial (1.559.159,148 km<sup>2</sup>), 62 municípios e uma população estimada de 4.001.667 habitantes (IBGE, 2016). Tem como limites a Venezuela e Roraima ao Norte, o Pará ao Leste, o Mato Grosso ao Sudeste, Rondônia ao Sul, o Acre a Sudoeste, o Peru a Oeste e a Colômbia a Noroeste. Grande parte da região é ocupada por reserva florística e pela água; o acesso à região é feito principalmente por via fluvial ou aérea. O governador é Amazonino Mendes, do Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Em relação à educação, atualmente o Índice de Educação Básica (IDEB) na rede pública estadual nos anos iniciais foi de 5.5 e nos anos finais ficou com 4.4. Na rede municipal, nos anos iniciais ficou com 5.0, nos anos finais ficou com 4.2 e no ensino médio 3,5. Constata-se um aumento na média nos anos iniciais, enquanto o ensino médio com baixa média. Assim, é necessário continuar investindo no ensino fundamental e melhorar o processo de aprendizagem do ensino médio.

Em relação ao PARFOR, no Estado do Amazonas a compactuação deu-se em 20 de maio de 2009, e as instituições superiores responsáveis foram: o Instituto Federal do Amazonas, Universidade Estadual do Amazonas e a Universidade Federal do Amazonas, sendo suas atribuições previstas como instituições formadoras estabelecidas no Regimento Interno do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente.

O Fórum, em 2017, tem como diretora Kátia Regina Menezes Mendes, e Secretária a Profa. Estrela Dimanar Vinente que explicou a importância do PARFOR para a formação docente devido à dificuldade de acesso da região.

O Fórum, pra melhor atender as demandas do PARFOR, ficou com a seguinte nomenclatura: Presidente, que é o Secretário da Educação, Diretora, que divide as responsabilidades com o Secretário, e Secretária responsável em informar as universidades as demandas e acompanhar os cursos do PARFOR que são todos presenciais e ofertados no período de férias dos professores. Alguns professores estão alojados na própria SEDUC, justamente os que não têm família aqui em Manaus. O curso com mais demanda é o de Pedagogia. Quando os professores não podem vir para Manaus, os professores das instituições vão para os locais onde realizam os cursos. Os cursos presenciais

são mais satisfatórios porque permitem discutir as questões do dia a dia do professor. (DIRETORA DO PARFOR/AM. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

O fórum acompanha as universidades que ofertam os cursos e fazem contato com os gestores municipais. Na capital são poucos professores cursando, a maioria já tem nível superior. Quando o fórum precisa de alguma informação entra em contato com as universidades que repassa de imediato para o fórum. Nos municípios, as universidades entram em contato com os gestores. (KÁTIA DO PARFOR/AM. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

O Estado diferencia-se dos outros pesquisados pela atuação do Fórum para implementação do PARFOR; também destaca-se por ser um estado que teve um quantitativo grande de professores cursando as primeira e segunda licenciaturas desde 2010, de acordo com a Plataforma Freire. Essa participação mostra o grande interesse dos professores em participar do PARFOR, pois, apesar da grande extensão territorial e da dificuldade de acesso a Manaus, os professores-alunos não desistem e enfrentam uma grande jornada para chegar ao local do curso; utilizam o meio de transporte marítimo ou fluvial e em determinadas regiões demoram 10h para chegar; após o desembarque pegam o ônibus para irem ao alojamento da Secretaria Estadual de Educação onde ficam alojados no período das aulas. O local é um anexo da Secretaria localizado na rua Waldomiro Lustoza, 360, Japim II. O curso é presencial, nos dois turnos, manhã e tarde, com oito horas diárias de aula, incluindo intervalo para o almoço (carga horaria semanal de 48 horas).

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica em Manaus teve muita procura; foram ofertadas, segundo os dados da Plataforma Freire (BRASIL, 2015), 24.943 vagas, principalmente na 1ª licenciatura, em conformidade com o que consta na planilha de vagas da CAPES, no caderno denominado Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (2013), foram ofertados os seguintes cursos:

Quadro 23 – Quadro de vagas do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) nas Instituições Públicas Superior

Continua

CURSOS	INSTITUIÇÃO								
	IFAN			UEA			UFAM		
	VAGAS/ANOS			VAGAS/ANOS			VAGAS/ANOS		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Ciências Biológicas 1ª licenciatura presencial	0	0	143	0	0	0	0	0	0
Ciências Biológicas 2ª licenciatura presencial	0	0	0	0	0	0	0	0	236
Ciências Biológicas (Ciências e Biologia) -- Formação Pedagógica - presencial	40	152	192	0	0	0	0	0	0

Continuação

CURSOS	INSTITUIÇÃO								
	IFAN			UEA			UFAM		
	VAGAS/ANOS			VAGAS/ANOS					
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Ciências Naturais 1ª Licenciatura	0	0	0	0	0	0	0	30	30
Ciências Naturais – 2ª Licenciatura	0	0			03	0	120	180	0
Química	32	85	152	0	0	0	90	60	0
Ciências Sociais	0	0	0	0	0	0	60	30	0
História – 2ª licenciatura a distância	0	0	0	0	0	280	0	0	0
História 2ª licenciatura – presencial	0	0	0	0	0	0	150	90	130
Letras – Língua Inglesa	0	0	0	0	0	0	100	160	0
Língua Portuguesa 2ª licenciatura - presencial	0	0	0	0	240	40	100	180	100
Matemática – 2ª Licenciatura presencial	0	0	0	240	320	40	150	130	110
Pedagogia presencial	0	0	0	0	600	160	0	50	100
Arte - distância	0	0	0	0	0	85			
Arte /Música	60	30	0	0	0	0	0	00	0
Artes – 2ª Licenciatura	60		483		0	0	0	0	0
Educação Física	0	0	0	0	0	0	0	0	479
Filosofia – 2ª licenciatura	0	0	0	0	0	0	60	0	60
Física -	0	0	0	0	0	0	30	120	30
Geografia	0	0	0	0	0	0	180	180	316
Licenciatura Indígena	0	0	0	0	0	0	50	100	50

Fonte: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (2009).

Diante da necessidade de formação dos seus professores, o Estado do Amazonas ofertou vagas na primeira e segunda licenciaturas devido à demanda de qualificação dos quadros docentes dos municípios. Os cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) ofertados pela Secretaria da Educação do Estado, em parceria com as instituições públicas superiores, são todos presenciais.

A oferta de vagas para fomentar a formação inicial e continuada dos professores está integrada à Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, juntamente ao Plano de Ações Articuladas (PAR) elaborado por cada estado e município, de acordo com a adesão ao Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação (PDE), atendendo à exigência da LDB quanto aos professores da rede pública - formação em nível superior.

Na ata da primeira reunião do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, realizada no dia 18 de novembro de 2009, foi ressaltada pela Secretária do Fórum a participação dos membros para realização do planejamento estratégico, cuja pauta foi a criação

do Fórum Estadual de Educação, com a finalidade de contribuir para a formação docente dos professores da educação básica e a responsabilidade de cada membro representante das instituições. Ressaltou a dificuldade das ofertas pela Plataforma Freire, destacando o apoio de todos para reverter o quadro de professores atuando sem a formação na 1ª licenciatura.

Já na Ata de Instalação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas, ocorrida em 25 de fevereiro de 2010, na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas, reuniram-se representantes da esfera federal - MEC, CAPES, IFAM e UFAM -, representantes da esfera estadual - Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Secretaria Estadual de Educação - e demais membros do Fórum. A fala do Secretário Estadual de Educação e Presidente do Fórum, Prof. Gedeão Timóteo Amorim, na gestão do então governador Omar Aziz - do Partido da Mobilização Nacional (PMN) -, relata as dificuldades para colocar pelo menos uma turma em cada município e citou a alegria de ver formados aproximadamente 17.000 professores da educação básica, como resultado da parceria com a Universidade Estadual do Amazonas, através do Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (PROFORMAR) desenvolvido no Estado do Amazonas, a partir de 2001.

Em outra reunião do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Amazonas, no dia 04 de maio de 2010, na Escola Normal Superior da UEA, a Presidente do Fórum, professora Cíntia do Livramento, Secretária Estadual de Educação (SEDUC/AM), falou sobre o calendário de realização dos cursos a serem oferecidos pelas universidades e pelo Instituto Federal.

Na ata, foram registradas - pelos respectivos representantes das instituições superiores - as dificuldades para o atendimento das demandas em relação aos recursos financeiros dos repasses que são feitos às instituições para execução dos cursos, observando que até aquele momento a Universidade Estadual do Amazonas não havia recebido esses recursos e que a mesma depende deles para a realização dos cursos.

Outra queixa refere-se aos procedimentos para a efetivação de todo o processo de atendimento da demanda, o qual abrange desde a pré-inscrição do professor na Plataforma Freire até a concretização da sua matrícula na instituição promotora do curso de formação. Abordou as dificuldades enfrentadas para a realização da matrícula que, na mídia, é apresentado como sendo algo muito simples, mas, na prática, a realidade é bem diferente, e o que parece simples acaba sendo bastante complicado para muitos candidatos a uma vaga oferecida pela Plataforma.

A realidade do Amazonas é bem complexa, pois a dificuldade de acesso e debilidade dos canais de comunicação tem inviabilizado o repasse de informações aos professores e em muitos municípios as informações não são repassadas aos docentes. A professora lembrou ainda que a CAPES foi mais flexível para o Estado do Amazonas no que se refere à questão da declaração que o professor tem que apresentar, comprovando que está atuando ou atuou em áreas diferentes da sua área de formação. E também abriu um período extra de inscrição na Plataforma. (FÓRUM PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO AMAZONAS 2010, p.2).

Essas dificuldades obstam a participação do professor, como afirma o professor Jeconias, representante da UNDIME (AM), que muitos professores deixaram de fazer a pré-inscrição por encontrarem dificuldades e problemas na Plataforma Freire; outros não fizeram suas inscrições por não terem conhecimento dos prazos e dos procedimentos. Já o professor Raimundo Torres (CFUNDEB) ressalta que é preciso que se repassem, o mais breve possível, as informações sobre os calendários definidos dos cursos para todos os prefeitos do interior do Estado a fim de que os mesmos possam pensar, planejar e viabilizar a melhor maneira de fazer com que os professores possam participar dos cursos.

O Prof. Jeconias, em outro momento, solicitou ao Fórum que verificasse de que forma devem ser repassadas todas e quaisquer informações referentes à formação a todos os municípios, de maneira mais rápida e eficiente, a fim de que os mesmos não sejam prejudicados quanto à participação dos professores nos cursos.

A Profa. Adilma afirmou que as informações sobre os cursos ficaram muitos dias na página da UEA e mesmo assim muitos municípios não tomaram conhecimento e relatou uma situação vivida com um município que não fez a inscrição dos seus professores porque a pessoa do município, que deu o seu e-mail para receber as informações sobre os cursos que estariam sendo oferecidos, simplesmente apagou todos os e-mails informativos enviados pela UEA e, mesmo depois de várias prorrogações para os prazos de inscrição, a pessoa responsável, no município, os comunicou que não sabia de nenhum prazo, tampouco de prorrogação, alegando não ter recebido nenhum comunicado. (FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2010, p.3).

Mesmo com muitas dificuldades, foram feitas inscrições e deu-se a participação docente nos cursos para qualificação profissional. A Universidade Federal do Amazonas aderiu ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para oferta de primeira e segunda licenciaturas, regulamentando a sua implantação pela Resolução nº 076/2009 CEG/CONSEPE, sendo alterada e consolidada pela Resolução nº 019/2013 CEG/CONSEPE. Posteriormente, a referida Resolução foi revogada e atualizada pela Resolução nº 039/2014 CEG/CONSEPE publicada em 11 de setembro de 2014.

Os dados contidos nos quadros 24 a 30 foram gentilmente cedidos pela Coordenação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Federal do Amazonas.

Quadro 24 - UFAM PARFOR primeira e segunda licenciaturas /2009

PRIMEIRA LICENCIATURA					
MUNICÍPIO	CURSO	SITUAÇÃO	MATRÍCULA	DESVINCULA DOS	FORMA DOS
Manaus	Geografia	Concluída	36	12	14
Manacapuru	Pedagogia	Concluída	60	19	41
	Pedagogia	Concluída	60	08	52
Parintins	Pedagogia	Concluída	60	13	47
São Gabriel da Cachoeira	Indígena Nheengatu	Concluída	41	20	21
	Indígena Tucano	Concluída	40	11	29
SEGUNDA LICENCIATURA					
MUNICÍPIO	CURSO	SITUAÇÃO	MATRÍCULA	DESVINCULA DOS	FORMA DOS
Manaus	Artes Visuais	Concluída	21	05	16
	Pedagogia	Concluída	46	19	27
	Química	Concluída	17	04	13
Itacoatiara	Ciências Biológicas	Concluída	20	05	15
	Geografia	Concluída	38	10	28
Humaitá	História	Concluída	27	06	21
Itacotiara	História	Concluída	37	08	31
	Língua Inglesa	Concluída	36	12	24
	Língua Portuguesa	Concluída	50	10	40
	Matemática	Concluída	32	08	24
Manacapuru	História	Concluída	51	17	34
	Matemática	Concluída	16	04	12
	Pedagogia	Concluída	60	19	41
	Pedagogia	Concluída	60	08	52
Parintins	Língua Inglesa	Concluída	33	10	23
São Gabriel da Cachoeira					
Total de Municípios - 07	Turmas – 20		755	214	541

Fonte: Elaborada pela Autora com base em dados da Coordenação do PARFOR da Universidade Federal do Amazonas (2017).

Em 2009, quando se iniciou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), foram ofertadas 20 turmas de 1ª e 2ª licenciaturas na modalidade presencial, em sete municípios, com 755 professores matriculados; desses, 214 professores-alunos desistiram, 541 professores concluíram os cursos, conforme está descrito no Quadro 25.

Quadro 25 - UFAM PARFOR /2010

Continua

PRIMEIRA LICENCIATURA						
Município	Curso	Situação	Matrícula	Desv	Formados	Cursando
Manaus	Geografia	Concluído	17	03	13	
	Língua Inglesa	Atrasada	17	13	14	04
Parintins	Pedagogia	Atrasada	13	01		12
Humaitá	Pedagogia	Concluída	15	01	14	

Continuação

PRIMEIRA LICENCIATURA						
Município	Curso	Situação	Matrícula	Desv	Formados	Cursando
Eirunepé	Pedagogia	Concluída	39	01	38	
	Pedagogia	Concluída	38	01	37	
Itacotiara	Pedagogia	Finalizada	19	04		15
Lábrea	Pedagogia	Atrasada	27	07		20
SEGUNDA LICENCIATURA						
Município	Curso	Situação	Matrícula	Desv	Formados	Cursando
Manacapuru	Geografia	Concluído	12	03	09	
	Língua Inglesa	Concluído	27	07	20	
	Língua Portuguesa	Concluído	24	07	17	
Manaus	História	Concluído	36	19	17	
	Língua Inglesa	Concluído	33	13	20	
	Língua Portuguesa	Concluído	17	03	14	
Benjamim Constant	Língua Portuguesa	Concluída	14	06	08	
Parintins	Língua Portuguesa	Concluída	23	05	18	

Fonte: Elaborada pela Autora com base em dados da Coordenação DO PARFOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (2017).

Conforme se observa no Quadro 25, em 2010 foram oito municípios participando do com 16 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). turmas: 371 matriculados, 95 desistentes e 225 formados e 51 alunos-professores cursando.

Quadro 26 - UFAM PARFOR /2011

Continua

PRIMEIRA LICENCIATURA						
Município	Curso	Situação	Matrícula	Desv	Formados	Cursando
Barreirinhas	Arte Música	Concluído	22	04	18	
Benjamim Constant	Pedagogia	Concluído	41	03	38	
	Matemática	Concluído	37	14	23	
Coari	Matemática	Concluído	45	06	39	
	Matemática	Concluído	44	10	34	
São Gabriel da Cachoeira	História	Concluído	59	18	41	
	Matemática	Andamento	37	12		25
	Língua Espanhola	Andamento	37	24		13
	Língua Espanhola	Andamento	53	15		38
	Educação Física	Finalizada	56	26		30
	Língua Espanhola	Atrasada	35	07		28
	Sociologia	Atrasada	34	07		27
Envira	Educação Física	Concluída	45	06	39	
	Matemática	Concluída	41	14	27	
Autazes	Matemática	Concluído	46	06	40	
	Pedagogia	Andamento	36	10		26
	Pedagogia	Andamento	38	03		25

Continuação

<b>PRIMEIRA LICENCIATURA</b>						
<b>Município</b>	<b>Curso</b>	<b>Situação</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Desv</b>	<b>Formados</b>	<b>Cursando</b>
São Paulo de Olivença	Matemática	Concluído	37	12	25	
Tabatinga	Matemática	Concluído	27	09	18	
Itacotiara	Química	Concluído	30	07	23	
<b>SEGUNDA LICENCIATURA</b>						
<b>Município</b>	<b>Curso</b>	<b>Situação</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Desv</b>	<b>Formados</b>	<b>Cursando</b>
Coari	Ciências Biológicas	Concluído	36	02	34	
	Ciências Naturais	Concluído	36	04	32	
Benjamin Constant	Ciências	Concluído	25	07	18	
São Gabriel da Cachoeira	Ciências Naturais	Concluído	30	09	21	
	Geografia	Concluído	39	08	31	
Manaus	Geografia	Concluído	21	01	20	
Total de 12 municípios	75 turmas		3.130	798	954	1.378

Fonte: Elaborada pela Autora com base em dados da Coordenação do PARFOR da Universidade Federal do Amazonas (2017).

Como se vê no quadro 26, em 2011 o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi ofertado em 12 municípios, matriculados 3.130 alunos-professores; houve 798 desistências, 954 formados e 1.378 que estão cursando.

Quadro 27- UFAM PARFOR /2012

Continua

<b>PRIMEIRA LICENCIATURA</b>						
<b>Município</b>	<b>Curso</b>	<b>Situação</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Desv</b>	<b>Formados</b>	<b>Cursando</b>
Barreirinha	Pedagogia	Andamento	49	02		47
Eirunepé	Pedagogia	Andamento	51	12		39
Envira	Pedagogia	Andamento	54	10		44
	Ciências Biológicas	Andamento	51	16		35
	Pedagogia	Andamento	57	04		53
Juruá	Pedagogia	Andamento	56	04		52
Manicoré	Ciências Biológicas	Andamento	37	05		32
	Ciências Biológicas	Andamento	36	03		33
	Ciências Biológicas	Andamento	34	04		32
	Física	Andamento	26	03		23
	Geografia	Andamento	45	08		37
Maués	Língua Portuguesa	Andamento	47			43
	Matemática	Andamento	28	04		28
Careiro da várzea	Matemática	Concluído	20	01	19	
Itacotiara	Artes	Andamento	44	09		35
	Música		44	12		32
	Artes	Andamento	44	12		32
	Música		44	12		32
	Língua Inglesa	Andamento	35	13		22

Continuação

<b>PRIMEIRA LICENCIATURA</b>						
<b>Município</b>	<b>Curso</b>	<b>Situação</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Desv</b>	<b>Formados</b>	<b>Cursando</b>
Novo Airão	Artes					
	Música	Andamento	23	03		17
	Física	Andamento	17	03		14
Coari	Ciências Naturais	Andamento	31	05		26
	Geografia	Andamento	34	06		28
Boa Vista do Ramo	Educação Física	Andamento	41	9		32
Codajás	Educação Física	Andamento	35			35
	Língua Portuguesa	Andamento	31	01		30
Codajás	Geografia	Andamento	37	08		29
Nova Olinda do Norte	Língua Portuguesa	Andamento	32	02		31
	Língua Portuguesa	Andamento	32			32
Ipixuna	Matemática	Andamento	24	07		17
	Matemática	Andamento	24	07		17
Manaquiri	Matemática	Andamento	25	04		21
Tefé	Pedagogia	Andamento	37	05		32
<b>SEGUNDA LICENCIATURA</b>						
<b>Município</b>	<b>Curso</b>	<b>Situação</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Desv</b>	<b>Formados</b>	<b>Cursando</b>
Careiro da Várzea	Matemática	Concluída	20	01	19	
Total de 16 municípios	49 turmas		1.792	376	202	1.214

Fonte: Elaborada pela Autora com base em dados da Coordenação do PARFOR da Universidade Federal do Amazonas (2017).

Em 2012, de acordo com o Quadro 27, foram 18 municípios que participaram do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), 49 turmas com 1.792 matriculados, 376 formandos, 202 desistentes e 1.214 cursando as licenciaturas.

Quadro 28 - UFAM PARFOR /2013

<b>PRIMEIRA LICENCIATURA</b>						
<b>Município</b>	<b>Curso</b>	<b>Situação</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Desv</b>	<b>Formados</b>	<b>Cursando</b>
Borba	Ciências Biológicas	Andamento	46	03		43
	Ciências Naturais	Andamento	30	07		23
Codajás	Ciências Biológica	Andamento	21	02		19
	Matemática	Andamento	17	03		14
Caapiranga	Matemática	Andamento	23	01		22
Lábrea	Matemática	Andamento	20			20
Nova Olinda do Norte	Matemática	Andamento	41	02		39
Santa Isabel do Rio Negro	Matemática	Andamento	23	03		20
Total de 6 municípios	09 turmas		251	29	0	222

Fonte: Elaborada pela Autora com base em dados da Coordenação do PARFOR da Universidade Federal do Amazonas (2017).

Em 2013 foram oito os municípios que ofertaram: nove turmas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com 251 matriculados, 29 desistentes e 222 cursando as licenciaturas, segundo que consta do Quadro 28.

Quadro 29 - UFAM PARFOR /2014

Município	Curso	Situação	Matriculados	Desv	Formados	Cursando
Caapiranga	Ciências Biológicas	Andamento	23			23
Codajás	Ciências Naturais	Andamento	33			33
		Física	15			15
Careiro	Matemática	Andamento	17			17
Maraã	Matemática	Andamento	22			22
Total de 04 municípios	05 turmas		110			110

Fonte: Elaborada pela Autora com base em dados da Coordenação do PARFOR da Universidade Federal do Amazonas (2017).

Do Quadro 29 constam os cursos ofertados e em andamento no ano de 2014, quando foram reduzidas as turmas, sendo ofertadas em quatro municípios, cinco turmas, 110 matriculados e cursando.

Quadro 30- UFAM PARFOR /2016

Município	Curso	Situação	Matriculados	Desv	Formados	Cursando
Benjamim Constant	Artes Visuais	Implantada	23			23
Envira	Artes Visuais	Implantada	34			34
Manicoré	Artes Visuais	Implantada	36			36
Eirunepé	Física	Implantada	32			32
Borba	Química	Implantada	29			29
		Implantada	28			28
Maués	Química	Implantada	40			40
		Implantada	40			40
Total de 06 municípios	08 turmas		262	0	0	262

Fonte: Elaborada pela Autora com base em dados da Coordenação do PARFOR da Universidade Federal do Amazonas (2017).

Nos Quadros 23 a 30 é possível perceber que no período de 2011 a 2016 foram licenciados 2.124 professores e, atualmente, o PARFOR/UFAM possui um total de 6.671 alunos atendidos em 182 turmas em 34 municípios e 16 cursos de licenciatura. Desse total, 96 turmas estão em andamento; 1.512 alunos foram desvinculados, 1.922 formados e 3.237 estão cursando licenciatura. Assim, totalizam 182 turmas, sendo 79 já concluídas, 95 em andamentos e 08 implantadas em 2016 (Quadro 28).

Já pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM), foram ofertados 13 cursos, cujos alunos colaram grau no dia 06 de outubro de 2016: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química; Segunda Licenciatura em: Ciências Biológicas – PARFOR, Segunda Licenciatura em Física – PARFOR, Segunda Licenciatura em Matemática – PARFOR e Segunda Licenciatura em Química – PARFOR. Em 2016 a 1ª Licenciatura em Ciências Biológicas /PARFOR / AM – 28 alunos; 2ª Licenciatura Física /PARFOR - 25 alunos; 2ª Licenciatura em Ciências Biológicas/PARFOR/MANAUS – 35 alunos e 2ª Licenciatura em Física/PARFOR/MANAUS – 22 alunos.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) oferta as primeiras licenciaturas em: Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Dessa forma, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi ofertado nas IESs e está proporcionando aos professores da educação básica a sua formação superior, como pode ser observado nos depoimentos dos alunos.

O curso, no início, não estava gostando, porque é tudo muito rápido, uma disciplina de 60h ou 90 h no modo regular aplicam em quatro meses ou seis meses enquanto a gente conclui em 60 h. O professor passa o conteúdo hoje e amanhã ou depois já tem prova. Fazemos muita coisa em pouco tempo. No ano que entrei em 2014, teve uma bolsa cujo valor foi de R\$ 400,00 durou três meses, mas com a crise foi cortado. Agora é com o próprio bolso da gente. Agora estou me emocionando pelas disciplinas do curso. Na antiga grade da Licenciatura em Ciências Biológica eram oito módulos, mudou pra nove e agora são dez módulos. Acontecem os módulos de janeiro, fevereiro e uma semana de março, uma semana de junho e julho o mês todinho e uma semana de agosto. Período de férias. Tem teoria e prática. O final de semana estudando. Eu não era ainda professor e não trabalhava e prestei três vestibulares na UFAM e dois na UEA, mas não consegui passar fui barrado na redação. Surgiu a oportunidade de trabalhar numa escola e fiquei sabendo do PARFOR pelos meus colegas, vi no site do governo federal, pesquisei e a última que pesquisei na Plataforma Freire consegui fazer minha inscrição e a gente fica esperando formar turma. Daí eles mandam um e-mail, tem que ter de 15 a 20 alunos, aí espera outro processo que é pra Secretaria validar a inscrição. Tudo isso tem esse problema, atrapalha e lá na minha cidade muita gente perdeu, porque envolve política e a Secretaria não validou e muitos colegas perderam. Comigo não, porque conhecia a Secretária. Foi minha professora e sempre *tava* perguntando - professora tem que validar está em sala de aula e ainda não tenho minha formação e não tenho condições de pagar uma particular. Ai foi quando ela fez a validação e a gente recebeu um e-mail dizendo que estávamos aptos a fazer a matrícula. Na verdade foi difícil pra caramba primeiro foi um e-mail errado pra cada um de nós e quando fomos à Universidade Estadual do Amazonas não era a data, eram dez dias depois, aí o que a Reitora falou pra gente “vocês deixem o documento aqui que fazemos a matrícula de vocês.” Depois disso vim de novo porque faltou (sic) alguns documentos meus e dos colegas, trouxe de todos, deu tudo certo e estamos até hoje. Entramos em 2014 e tem duas turmas na UEA com 28 alunos cada uma

em Ciências Biológicas. (PROFESSOR GEOVANI CONTRATADO, ZONA RURAL, MULTISSERIADO 1. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

É oportunidade que muitos querem e nem todos têm a oportunidade e a gente tá em sala de aula e apareceu o PARFOR na nossa vida e não tínhamos opção de fazer outros cursos. Eu queria fazer Pedagogia, porque estou em sala de aula na educação infantil, mas não foi ofertado optamos em Ciências Biológicas, sem gostar, mas hoje aprendi a gostar no decorrer dos módulos. A Biologia é o estudo da vida, como é nossa vida, agradeço o PARFOR pela oportunidade que me deu e aos meus colegas; entrar numa faculdade hoje em dia é muito difícil, vamos continuar e não vamos parar. A Biologia vamos estagiar na prática, novos horizontes. A educação vem da educação infantil então o que é ensinado no curso para aplicar no fundamental e médio posso adaptar para aplicar na educação infantil. De pequeno é que se aprende. Então você vai passar para as crianças aquilo que está aprendendo em sala de aula de forma diferente, forma lúdica porque crianças são cores a gente tem mostrar aquele mundo de cores pra elas começarem a entender no decorrer dos anos de vida delas. Tivemos pouco tempo pra fazer a matrícula, tudo muito rápido. Fiquei sabendo pelos gestores pra oferecerem as matrículas pra quem está em sala de aula e não tem formação, a gente ficou até a meia noite tentando fazer a inscrição, uma oportunidade que não vamos deixar sair pelos dedos, todo mundo se ajuda. Quando fui olhar não tinha mais Pedagogia, já tinha sido ofertado, só tinha Ciências Biológicas. (PROFESSOR FRANCISCO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, NOVA OLINDA DO NORTE. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

As narrativas demonstram a vontade do professor de ter o nível superior e apontam as fragilidades do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica ( PARFOR), que nem tudo foi perfeito; não se pode negar que o Plano foi uma ação importante que correspondia ao cumprimento da meta 15, “Formação de Professores”, porém desde a sua implantação teve dificuldades na inscrição pela Plataforma Freire, considerando o validar da inscrição, o aligeiramento do curso e a sobrecarga de trabalho dos professores para cumprir os trabalhos pedagógicos.

A ansiedade dos professores para conseguir uma vaga, às vezes o curso que queriam fazer, considerando a demora da inscrição, devido ao problema com a internet perdiam a vaga no curso que queriam e daí faziam outro curso para não perder a oportunidade de ter o nível superior o descompasso entre o tempo de publicação dos editais e o tempo hábil para permitir a mobilização dos professores da educação básica que tinham interesse pelo curso.

Tenho 12 anos ensinando ciências do 6º ao 9º ano, através da Secretaria da Educação e veio essa oportunidade, onde houve uma seleção e fui selecionado, fiz a inscrição pela Plataforma Freire, houve dificuldade financeira, além se inscrever lá tivemos que vim pra Manaus e é muito corrido, deslocamento pra vim fazer a inscrição na Universidade Estadual do Amazonas. É de suma importância deu pra aprender muita coisa, apesar de disciplina de 60 h, muito corrido, estou aprendendo, porque tudo hoje depende do interesse, momento

de seminário dentro do assunto que vai explicar lá na frente ai fala da experiência e quando retorno pra lá levo outras soluções para esses problemas. Mudou minha visão completamente, tinha visão, mas não tinha essa visão que tenho hoje. Têm alunos que não estão nem aí, mas têm outros que prestam atenção. Aqui muito legal, o PARFOR, pra mim. Por exemplo, a questão ambiental, o lixo através de projetos que desenvolvo já levo meu aluno a ter consciência da preservar e não jogar lixo. Antes não desenvolvia nenhum projeto com eles, agora já faço e eles já estão mudando. (PROFESSOR LISANDRO. PESQUISA DE CAMPO, 2017 ).

Eu quero fazer um trabalho de transformação, já ganhei prêmios de melhor professor, já me realizei como professora alfabetizadora quer me realizar na pedagogia, que é possível sim novo método, transformar escola. Ai minha irmã lutou e consegui com o prefeito, fiz minha inscrição para o PARFOR em Pedagogia, agora na escola fico correndo pra realizar vários projetos, procuro parcerias. O aluno tem que sentir vontade de ir pra escola. Sala temática acha interessante, todo aluno pra matemática, todos os alunos passam por isso, um espaço de laboratório, de fácil acesso pra aluno. O PARFOR proporcionou ter mais conhecimentos das teorias, do conhecimento, acredito na educação, a base de todos esses problemas é a falta de educação. Antigamente o professor era valorizado, respeitado, hoje não valorizam, hoje é como se fosse nada, ele se percebe assim, desvalorizado. Eu trabalho pra valorizar o aluno, o lúdico, vejo o olhar deles, eles sentem vontade de ir pra escola. Nessa perspectiva, você tem que buscar, porque o aluno está desinteressado A Universidade Federal do Amazonas tá pagando um curso pra mim e tenho compromisso com a educação, não posso transformar o mundo, mas posso transformar minha aula. Eu me sinto realizada na educação. São 16 cursando, todas daqui e sou a primeira que cursa a primeira licenciatura e sou de outra cidade. As outras são da Secretaria da Educação e tem outras graduações. E tem muitas dificuldades, porque não tem vivência da sala de aula, já eu não tenho dificuldade de relacionar teoria com a prática. A primeira da Metodologia da Língua Portuguesa, Metodologia da Matemática, Metodologia de Artes. Todas as disciplinas presenciais, uma monografia individual o trabalho de TCC. A Pedagogia é muito ampla, é um curso completo, uma gama de conhecimento. Eu alfabetizo muito rápido uma criança. Não gostei de Administração Escolar, quando estava fazendo estágio, agora no estágio de coordenação pedagógica me encontrei. Quero ser mestre em alfabetizar criança e quero coordenar projetos pra melhorar meus alunos, minha escola e meus colegas professores (PROFESSORA RAIMUNDA DO 1ª ANO DAS SÉRIES INICIAIS. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Tenho nove anos que ensino no polivalente no 4º ano, queria fazer a Licenciatura em Matemática, mas não foi ofertada, não tinha outra opção, aí abriu vagas para o cursos de ciências biológicas pelo PARFOR fiz minha inscrição e estou na UEA. Os conteúdos dá (sic) o suporte pra gente aplicar em sala de aula. Os módulos são muito puxados. Agora vou ficar na Ciência Biológica. (PROFESSOR ERIVALDO. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) proporcionou a realização de um sonho em ter o nível superior, destaca-se na fala outra fragilidade do programa como a inexistência de recursos financeiros pra custear as despesas de

transportes e alimentação. Quando os estados fizeram o pacto, o gestor estadual e o gestor municipal ficaram responsáveis por arcar com as despesas, além do pagamento de uma bolsa no valor de R\$400,00 para os professores cursistas a fim de que os mesmos custeassem suas despesas, mas não foi cumprida.

Quanto aos professores, muitos desistiram e outros permaneceram mesmo enfrentando dificuldades, como afirma o professor Lisandro. Outra dificuldade enfrentada pelos professores foi o espaço de tempo entre a oferta dos cursos e o fechamento das matrículas, haja vista as dificuldades para fazer a inscrição, devido falhas na internet, que cai com frequência o sistema e eles ficavam até mais tarde na frente do computador pra fazer a inscrição e inserir seus dados. Esta questão foi pontuada como um dos problemas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

A dificuldade de acesso à Plataforma Freire, como também a não oferta do curso de interesse, ou porque não conseguiam fazer a inscrição levavam os professores a se matricularem em outro curso, fato este que demonstra a sua vontade de se qualificar academicamente, bem assim o receio de o curso não ser ofertado, termina por fazer outra licenciatura.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) representou a oportunidade de ter o curso superior, ampliar seus rendimentos e poder fazer um concurso, já que existem professores com contratos e que ficam dependentes de manter seu emprego a depender do político que está no poder. Permanece na região o clientelismo que torna o professor um alvo fácil para defender seus interesses políticos.

O PARFOR veio como para queda pra mim, me jogaram numa turma multisseriado e muito complicado. Fiquei sabendo pela Pedagoga e Secretário da Educação pegou assinou e validou nossa inscrição. Só tinha essa opção, se tivesse faria Educação Física. Entrei em 2013, mas já teve várias turmas do PARFOR desde 2010 tem várias turmas formadas, todos do município. Os professores da UFAM são bons e temos muita aula prática. Eu vim e estou gostando de Biologia queria sair do multisseriado e ensinar no ensino fundamental ou no médio. A nossa dificuldade é o transporte, o sistema não tá funcionando e as informações da rede de tecnologia não têm apoio total A gente não tem benefício, a gente tem poupar bastante, a nossa situação é muito difícil, vem com a cara e a coragem, porque é negócio de política, o nosso candidato que apoiei não ganhou, então não sei como vou ficar. Multisseriado são alunos de quatro anos a 15 anos. Pra poder trabalhar melhor, divido as turmas pela idade, pela manhã os pequenos e à tarde os grandes, é muito complicado só recebo por uma cadeira e trabalho o dia todo. No multisseriado pede mais Português e Matemática, agora com o curso do PARFOR já trabalho mais Ciências, aproveito o conhecimento que estou aprendendo e aplico em sala de aula, então trabalho Ciências, Português e Matemática. Tudo

é muito resumido, estou estudando quatro disciplinas, oito aulas no laboratório. (PROFESSOR ARIEL F. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Fiquei um tempo trabalhando na Secretaria e aí o Coordenador Pedagógico falou pra mim que surgiu o PARFOR é bom você fazer, 12 anos de Prefeitura como auxiliar administrativo, comecei como amiga da escola e depois fiz concurso e passei fiquei como Professora tem três anos ensinando a EJA do 1º ao 5º e agora ensino crianças do 3º ano; abriu a Plataforma Freire um amigo falou e fiz no IFAM, faz as etapas, gente faz os períodos, eles falam períodos estou no 3º período de Ciências Biológicas, tem 21 alunos na minha turma, vou terminar em 2019. Esse período foi Psicologia, Física Aplicada à Biologia, Criptogenética, Química Aplicada à Biologia e começando o Estágio I, e o TCC é um artigo. O artigo é feito em cima da nossa realidade. Muitas experiências, muito dinâmicos as atividades, a gente coloca em prática. O do PAR foi o positivo são os professores qualificados todos com doutorado e mestrado, pessoas experientes, sabem passar o conteúdo; o alojamento é bom, o ponto negativo é financeiro. Ficou de dar um recurso, mas não chegou. A Coordenadora disse que é a burocracia, o tempo também é curto. Eu não recebi o dinheiro do mês passado e fica difícil, porque a gente precisa ter o nível superior, muitas dificuldades, agora nós ajudamos um ao outro, quem tem um lanche passa pra gente, ajuda no transporte. Temos que ser unidos, final de semana, no alojamento, a gente prepara nossas refeições, cada um ajuda com o que pode. O alimento não é bom na faculdade é R\$10,00 é caro o almoço, fica difícil. O tempo que é pouco também. No IFAM, tem Química, Física segunda licenciatura, na minha turma são 21 alunos, provavelmente em 2018 vamos terminar, tinha 24 alunos no início do curso só que desistiram. (PROFESSORA KARLA. PESQUISA DE CAMPO, 2017).

As narrações representam como o sistema é cruel, as políticas educacionais apresentam-se como um sistema perfeito na legislação, com ações bem calculadas para implementação, na prática, entretanto, percebe-se, através das falas dos professores, como é tudo tão difícil, criado pra desistirem e depois afirmar que os professores não têm interesse; discurso muito ouvido nas falas de quem está em situação confortável. Os pactos criados, com cada função determinada, na prática não aconteceram satisfatoriamente. Houve o do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), mas a luta desses professores para se manter é bem árdua. Daí decorre a evasão dos professores nos cursos .

Os próprios professores, em processo de formação inicial ou contínua ,solicitam prescrições e orientações à prática .Muitos cursos de formação de docentes ,muitos programas de capacitação ainda hoje, pautam-se por se organizarem em torno de “treinar habilidades e competências” .Todas as orientações oficiais, decorrentes de normatização de diretrizes para a formação de docentes e educadores advindas das políticas públicas nacionais via MEC ,vêm carregadas de concepções que acreditam na formação de competências docentes e induzem a ela ,numa perspectiva neoliberal da formação docente ,com base no paradigma da racionalidade técnica. (FRANCO, 2008,p.68).

O professor, como agente de transformação, é alvo principal de um discurso reacionário que desqualifica seu valor na formação do ser humano em prol de um sistema tecnicista envolto em concepções dos princípios neoliberalista encorpadas em competências, habilidades e avaliações. Há um desprezo em considerar a subjetividade, a singularidade do ser, a complexidade que existe no ambiente escolar que o diferencia de outras instituições no sistema capitalista. Além da “[...] prioridade da práxis, como único caminho para a compreensão e a transformação da própria prática [...]” como afirma Franco (2008, p. 68). A integração no currículo da epistemologia com sua experiência propiciará a ação reflexiva, e, no trabalho coletivo com a comunidade que integra a escola, possibilita encontrar soluções para enfrentar os obstáculos que permeiam esses espaços, os quais, por direito, pertencem a esses atores sociais numa visão crítica e transformadora.

Quando da aplicação do *Wordle*, os depoimentos evidenciaram as categorias mais enfatizadas pelos alunos-professores como se verifica na Figura 12. O vocábulo “gente” em destaque é indicativa da linguagem coloquial usada pelos sujeitos nas entrevistas, na pesquisa de campo. O “PARFOR” aparece como a mais destacada, o que revela sua importância para os professores da educação básica contemplados. O fazer aparece com muita incidência, razão que move o próprio Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que visa à qualificação docente para um fazer aperfeiçoado na educação básica. Oportunidade, dificuldades, inscrição, cursos, prática, aula, laboratório, módulos, artigos, transformar, educação, escola, professor, conhecimento, agências formadoras, política e colegas também emergem das suas falas, dentre outras que podem ser observados na figura, todas representativas do repertório dos professores cursistas.



pública de qualidade para todos. A luta é uma constante e os obstáculos são vários para enfrentar a política neoliberal em que prevalece o interesse de uma minoria elitista.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas desenvolvidas no decorrer da produção da tese tecem uma teia de informações sobre a história da educação brasileira, com ênfase nas políticas públicas de formação e valorização do professor da escola básica pública. Uma luta iniciada na década de 1930, por renomados educadores que reivindicavam uma educação laica, pública e de qualidade para a população brasileira, por meio da qual jovens e adultos tivessem oportunidade de competir, em regime de igualdade entre classes sociais, por condições dignas de trabalho.

Nessa perspectiva de luta por uma educação justa, destaca-se, dentre outros educadores, Anísio Teixeira o qual afirmava que a educação não é privilégio e sim direito. Direito de uma nação que possibilitasse ao cidadão brasileiro lutar, sonhar e alcançar esses sonhos. Investir na educação, declara Saviani, é investir no progresso de uma nação, mais escolas, professores bem preparados e com condições dignas reduziriam as mazelas sociais. Mais adiante, a educadora Brzezinski (2008, p.1141) assegura que a formação do professor é uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e, por isso, é práxis. O educador é a ponte entre os saberes informais e o saber formal, o agente de formação, responsável pelo contexto educacional e aprendizado do educando: um profissional que deve ser respeitado e valorizado pela sociedade brasileira. Tanto a formação inicial quanto a continuada do educador é essencial para adquirir competência e autonomia para exercer a docência de forma contextualizada e o faça refletir sobre a teoria na academia e a práxis em sala de aula.

Nesses ideais de educação, vistos por renomados educadores no decorrer desta tese, são visualizados os embates das contradições das políticas educacionais e a necessidade de se integrarem ao sistema de uma economia neoliberal que permeia os interesses da elite empresarial que se associa a uma política partidária de perfil elitista e oligárquico que representava e representa a classe social no poder da sociedade brasileira. As pressões externas que afirmava o estado lamentável da educação da América Latina, dentre eles o Brasil, e sinalizava a necessidade de alavancar a educação para um patamar com possibilidades de competir no mundo globalizado e capitalista que permeia a sociedade. Trabalhar para consumir é a moeda de troca, um campo de batalha provocado por interesses materiais. Como enfatiza Frigotto (2010, p.27), a educação como campo social de disputa hegemônica é o retrato da educação brasileira.

As políticas educacionais idealizadas no século XX, com continuidade no século XXI, retratam a disputa de poder para responder às demandas do capital, porém também demonstram

acirradas disputas da sociedade civil, dos movimentos sociais, entidades acadêmicas, com o intuito de que se promovam eficientes políticas educacionais. Nessas idas e vindas, foram realizadas conquistas e mudanças, e, atualmente, retrocessos na educação brasileira. Desde a legitimação das LDBs, Planos Nacionais de Educação, a criação do FUNDEF, após o FUNDEB alteraram o perfil da educação, entre eles a política educacional que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

A preocupação pela formação do professor é a bandeira de luta dos movimentos sociais e da academia, especialmente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), os quais afirmam a importância da formação dos cursos de licenciatura na modalidade presencial, mediante a qual o professor vivencia teoria com a prática refletindo e atuando com autonomia no contexto da realidade da escola pública.

Por diferentes caminhos foram avançando as políticas educacionais e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), como uma dessas políticas, no sentido de efetivar a demanda por nível superior dos professores da rede pública. Nos estados federados, o pacto de adesão assinado entre a CAPES, estados e instituições superiores representou oportunidade aos professores para realizarem seu sonho de poder cursar uma Licenciatura gratuita, presencial ou a distância, com professores de instituições federais e instituições comunitárias, comprometidas com a formação dos professores da escola pública. Essa afirmação ficou constatada nesta tese, através das pesquisas de campo, do estado da arte, no depoimento de professores entrar na universidade representa uma conquista pela oportunidade de cursar uma licenciatura em nível superior, já que tinham tentado fazê-lo várias vezes nas instituições federais e não tinham passado no vestibular, por falta de tempo pra estudar e competir com a demanda social. Nas instituições privadas, eles não tinham recursos financeiros para custear o curso almejado.

Assim, a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), além da realização do sonho, elevou autoestima e reconhecimento na comunidade onde vivem e trabalham.

No entanto, constatou-se nesta tese, no decorrer da pesquisa de campo, que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) tomou rumos diferentes nos três estados pesquisados, devido às políticas educacionais dos gestores de cada estado federativo. A proposta inicial seria apenas para o curso presencial, tendo como responsáveis as instituições federais superiores. Sergipe e Alagoas aderiram à licenciatura na modalidade de educação a distância.

Alagoas ficou restrito às licenciaturas a distância, devido à dificuldade de efetivação e divulgação dos cursos, a falta de integração do Fórum com os gestores municipais. Naquele estado, a Universidade Federal de Alagoas ofertou as licenciaturas e proporcionou cursos de extensão para os professores da rede pública, porém, muitos professores da educação básica não tiveram acesso ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o que denota a falta de uma maior divulgação do Fórum e as dificuldades causadas pelos obstáculos políticos, administrativos, tanto por parte das secretarias municipais de educação, Secretaria Estadual de Educação, e a própria CAPES.

No estado de Sergipe, apesar de ser um dos primeiros que aderiu ao pacto de implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a falta de apoio por parte dos gestores municipais, a fragilidade do Fórum e a falta de vontade política impediram sua efetivação. Por outro lado, a CAPES não tinha autonomia de exigir que as ações previstas pelo Pacto fossem cumpridas de forma eficaz nos estados que aderiram ao plano emergencial, já que cada estado federativo tem liberdade em querer impor sua política educacional em prol dos seus interesses políticos e partidários, apontando para o descaso e a falta de vontade política em reverter o quadro docente da educação pública do estado.

Consequentemente, a falta de interesse em investir na educação e, no caso específico, na formação e valorização do professor tem como resultado Estados com péssima qualidade de ensino, mostra o descompromisso, por parte dos gestores, em se preocupar com a educação. Fica evidente que, sem uma educação de qualidade, é mais fácil manter o poder, para manipular os interesses partidários, comprometendo a qualidade de vida da população dos seus Estados.

Entretanto, no estado do Amazonas os resultados são satisfatórios para os professores que fizeram e os que ainda estão cursando a licenciatura de nível superior, mesmo sabendo - como foi registrado nas seções anteriores - as dificuldades na prática contextualizada do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O mesmo possibilitou ao professor rever sua prática pedagógica, estimular a vontade de continuar seus estudos, através de uma pós-graduação e enxergar de uma maneira mais crítica a educação brasileira, e, ao mesmo tempo, a valorização do saber que traz das suas experiências em sala de aula.

A participação dos gestores municipais, gestores das escolas, das instituições superiores e do Fórum, que trabalharam em conjunto para realização do programa em investir na formação do professor presencial, foram eficazes para a amplitude de matrículas nas licenciaturas. Atualmente, dentre os três estados analisados, o melhor IDEB do ensino fundamental dos anos iniciais é o de Amazonas, mostrando que o investimento na formação

dos professores está colhendo frutos na atualidade. Para tanto, constata-se como o Fórum tem papel importante na perspectiva de fazer o levantamento, divulgar e validar as inscrições dos professores na Plataforma Freire e ser o mediador entre gestores municipais, gestores escolares e instituições superiores.

A pesquisa possibilitou comprovar que a incumbência da CAPES, como responsável pela formação do professor no Ministério da Educação, ficou mais focada na parte administrativa, sem proporcionar uma política de acompanhamento e avaliação dos cursos ofertados pelas instituições superiores que, por outro lado, se preocuparam em disponibilizar as vagas, acompanhar as matrículas e organizar a parte pedagógica, de acordo com os princípios do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

Entretanto, não se pode negar que os representantes - tanto da CAPES como das instituições superiores públicas - tiveram importante papel nessa efetivação, mesmo com as falhas e descasos apontados no decorrer da pesquisa na formação desses professores.

Diante desses fatos, pode-se afirmar e defender-se a tese de que o Plano Nacional de Formação de Professores é uma política educacional fundamental para os professores que não tinham e ainda não têm curso superior, por isso deve continuar sendo ofertado e ampliado para o mestrado e doutorado. A proposta apresentada nesta tese é de que as discussões nela realizadas possam contribuir para rever as fragilidades e refletir sobre a importância de gestores perceberem o investimento na formação do professor como aliado na melhoria de qualidade da educação e benefícios para a população.

Aponta-se que a oportunidade de ingressar na universidade federal, mesmo passando por dificuldades financeiras para estudar, não tirou a vontade de aprender desses professores, ao contrário levantou a autoestima, a valorização da identidade do profissional. O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), como cita um dos professores, “Mudou minha visão completamente, claro que tinha uma visão, mas não tinha essa visão que tenho hoje”, outra professora disse “Tenho compromisso com a educação, não posso transformar o mundo, mas posso transformar minha aula.”

Assim percebe-se que a CAPES, mesmo com dificuldades de efetivação e problemas operacionais, teve uma participação relevante em apoiar, estimular e ofertar cursos que proporcionaram oportunidade de os professores da rede pública seguirem a carreira docente. Fica clara a dificuldade de convencimento dos gestores estaduais em se integrar, de forma efetiva, à formação do professor pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Afirma-se que as políticas partidárias prejudicaram a participação dos professores nos estados de Alagoas e Sergipe, consequentemente contribuindo para a falta de

autonomia do Fórum e desencadeando a desinformação dos professores sobre o plano emergencial.

Constata-se também, tanto na pesquisa de campo como no estado da arte, que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) tem fragilidades: a inscrição pela Plataforma Freire e a efetivação da matrícula é um processo bastante moroso, dificultando as inscrições e matrículas; os cursos são aligeirados, a falta da bolsa de estudos, que ajudaria nas despesas com os estudos e a própria alimentação. São problemas que devem ser sanados para que todos os professores, que ainda não tenham sua formação, possam ter acesso a um curso de nível superior. Ressalta-se, que o programa não atendeu e não atende todos os professores, vez que registra-se a evasão dos professores-alunos por falta de financiamento e apoio dos gestores municipais e da CAPES que não tem uma política de acompanhamento e autonomia para exigir que os estados que fizeram o pacto cumpram suas obrigações.

Porém, mesmo com as dificuldades, averigua-se o papel relevante do Programa na formação dos professores como política educacional que melhorou tanto a formação profissional, como a valorização da identidade daquele professor da rede pública que não tinha condições de frequentar um curso superior devido às condições financeiras e viu no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) a possibilidade de efetivar esse sonho.

Representa um contrassenso a política educacional brasileira, com uma teoria muito bem estruturada, mas, por outro lado, os empecilhos para efetuar satisfatoriamente, na prática, o programa emergencial que envolve as esferas federal, estadual e municipal - a tríade interdependente -, responsáveis por atender a demanda de professores sem nível superior trabalhando na rede pública da educação básica.

Nesta análise reflexiva procuram-se pontuar as seguintes vertentes, após a trajetória da pesquisa: o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) é importante como política educacional para formação dos professores em serviço na educação básica e deve ser presencial por oportunizar ao professor-aluno ter autonomia de valorizar e narrar suas experiências e propiciar a fundamentação epistemológica integrada com a pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva é necessário que a efetivação do Sistema Nacional de Educação contribua para a eficácia do processo educacional, autônomo, público, com normas próprias a serem cumpridas por seus integrantes em todo o território nacional. As responsabilidades divididas entre os entes federativos, todos com a mesma finalidade de prover uma educação de

qualidade que evitaria sofrer as influências políticas de interesses próprios que desencadeiam as mazelas educacionais e sociais.

Para tanto há a necessidade de se instituir um Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação que estaria articulado ao Sistema Nacional de Educação possibilitando construir um retrato real da realidade sobre o professor que envolve: trabalho docente, desenvolvimento profissional docente, termo utilizado por Nóvoa (2008) em substituição a formação inicial e formação continuada, mais adequado à ideia da continuidade da formação; saúde do professor interligada às condições de trabalho que levam ao afastamentos de professores. Nesse caso específico, pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017) revela que o Brasil é o país que tem o maior índice de violência contra professores.

Desmistifica-se o discurso de que o professor apenas transmite um ensino conteudista e técnico, somente cumpre os interesses de uma classe, pois os depoimentos dos professores dos cursos presenciais mostram que a formação universitária proporciona ter uma visão mais politizada sobre sua práxis educativa, de possibilitar aos seus professores -alunos acreditar no seu potencial e valorizar a diversidade em sala de aula. As aulas nas universidades trouxeram novos olhares sobre a educação e possibilitaram um diálogo entre os conceitos epistemológicos e sua vivência como trabalhador da educação. A relação da teoria com a prática oportuniza perceberem seus conhecimentos oriundos da prática, valorizados na academia. Mostra também a busca por valorização da identidade, autonomia e reconhecimento pela sociedade, família e colegas, além de lutar pela melhoria salarial e, concomitantemente, participante ativo no seu trabalho.

Assim, a tese desta pesquisa confirma que o PARFOR contribuiu para a formação dos professores, tornando-os professores mais confiantes e reflexivos no contexto da sua escola e sala de aula, possibilitou sua realização profissional e influenciou na sua prática no seu trabalho docente. Porém, destaca-se na pesquisa como precisa refletir e solucionar as falhas existentes na implantação do programa, como também nas políticas partidárias que desclassificam e desvalorizam a educação pública e a formação do professor.

A hipótese levantada inicialmente foi confirmada: o professor tem um novo olhar sobre sua formação e sua prática pedagógica, além de desenvolverem uma visão crítica das mazelas na educação e dificuldade nas escolas que trabalham e pela instabilidade na profissão, por serem contratados e sofrerem influencia partidária. Entretanto, percebe que tem mais chance quando tem o nível superior.

Constata-se, também, a crítica sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem várias vertentes, mas não deve desqualificar o trabalho docente e suas experiências como a singularidade do professor como um ser passivo de fácil manipulação, até porque desvaloriza sua formação e o considera um ser sem autonomia. E não é isso que foi constatado nas narrativas dos professores, ouvir suas histórias de vida possibilita compreender a complexidade do trabalho docente, em que alunos e professores estão integrados a uma teia de relações sociais, vivências partilham saberes e experiências no contexto escolar.

O discurso neoliberal leva à desvalorização do professor, e o culpa pelas mazelas sociais, mas soma outros fatores para o fracasso escolar. Procura desqualificar seus saberes e sua capacidade de assimilar, refletir e se posicionar, desconstrói toda sua experiência e trabalho docente como seres incapazes de proporcionar uma educação de qualidade para seu aluno. Ser professor, e ao mesmo tempo lutar por sua valorização como profissional competente é uma luta constante de se impor com autonomia, responsabilidade em prol da formação dos seus alunos e em prol de uma escola mais reflexiva.

## REFERÊNCIAS

- ACOMPANHAMENTO BRASILEIRO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO. In: **Portal ODM**: 2017. Disponível em < <http://www.portalodm.com.br/odm>> Acesso em: 19 jul. 2017.
- ALAGOAS. Decreto 5.977 de 03 de maio de 2010. Institui o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Alagoas, e estabelece as diretrizes de funcionamento, conforme Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Alagoas**. Ano XCVIII - Número 565 ,Maceió, Poder Executivo, 04 de maio de 2010
- ALARCAO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**.8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALENCAR, Fabio Pessoa. **Os laboratórios didáticos em um curso de Física do PARFOR no Estado do Maranhão**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.
- ALVES, Gilberto Luís. Resenhas: SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007. **Rev. Bras. Educ.** vol.13 no.37 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2008
- ALVES, Rosana Maria de Souza. **(Des)Caminhos da profissão docente: sobre a experiência do curso PARFOR no IFMA/Campus Codó (2010-2014)**. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.
- ALMEIDA JÚNIOR, F. de Barros; et al. O Sistema Nacional de Educação: em busca de consensos. In: CUNHA, Célio; GADOTTI, Moacir et al. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014.
- AMORIM, Ivonete Barroso. **Entre casulo e asa: diálogos e movimentos dos *selves* de professoras-estudantes no contexto da formação no PARFOR**. Salvador: UCSal, 2013, p. 210, 10 p. de anexos, Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica do Salvador – UCSal, 2013.
- ANJOS, Juliane Correa dos. **Formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR: desafios contemporâneos**.2013 120 f. Mestrado (Educação Currículo).Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Biblioteca Depositária: PUC/SP, 2013.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de. Constituição, federação, e propostas para o novo plano Nacional de educação :análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Revista Educação & Sociedade** [online] 2010,vol.3.1,n112 p.749 - 768.
- ARAUJO, Edmilsa Santana de. **Docentes em formação: investigando o currículo do curso de pedagogia do PARFOR/UFPI**.2016. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, XVIII “Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Conjuntura Nacional Avanços e Retrocessos.” **Documento final....**Goiânia, 7 de dezembro de 2016. Disponível em: <[http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOP E%206\\_3\\_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf](http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOP E%206_3_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf)>. Acesso em: 08 nov. 2017.

ATAIDE, Denyse Mota da Silva. **Letramento digital e formação de professores: limites e potencialidades na perspectiva do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).** 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2013.

AVILA, Jorge Luis D.. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado de Mato Grosso do Sul:** produto de desenvolvimento do estado.2014. 136 f. Tese (Doutorado em Educação): Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

BASTOS, Robson dos Santos. **A formação dos professores de Educação Física: implicações na organização do trabalho pedagógico.**2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BARBIER, R. **A pesquisa–ação.** Trad. de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de Formação docente para a educação básica no Brasil: embate contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação** .v.20, nº 62, jul-set., 2015.

BATISTTI, Taize dos Santos. **As concepções de experiência estética na formação dos licenciandos de Artes Visuais PARFOR/FURB.**2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional de Blumenau, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes ,2007.

BEZERRA, A. A. C.. **Apontamentos em educação: da natureza do trabalho pedagógico às políticas públicas em educação.** Guarapari (ES): Ex. Libris, 2006.

BEZERRA, A. A. C.. **Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público: a experiência de Aracaju.** Maceió (AL): EDUFAL, 2007.

BEZERRA, A. A. C.; NASCIMENTO, M. B.; SANTANA E. (org.). **A questão da prática e da teoria na formação do professor.** Fortaleza: Ed. UFC, 2012.

BEZERRA, A.A.C.; LEITE, Maria de L.S.F; DOSEA ,Giselle S.; LIMA, Tarcísio B.. **Profissão Professor: entre Prometeu, Ulisses, Édipo e ... a Síndrome de *Burnout*.**Fortaleza: UFC,2015.

BEZERRA, Mathusalem Macedo. **Desenvolvimento institucional da educação superior no Marajó: um estudo sobre a implementação dos programas REUNI, PARFOR, UAB e**

PROUNI no Município de Breves (PA), no período de 2009 a 2013. 2014 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BOGDAN, R.; BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Denise Aparecida. **As representações sociais dos(as) professores(as) em formação sobre a (re)constituição da identidade profissional.** 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2013.

BRAGA NETA, Maria E. Gomes. **O habitus acadêmico: o curso de Pedagogia do PARFOR – Urca e sua influência na ação docente dos alunos-professores.** 2015. 199 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Aprovada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. (1996c). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei 9.766 de 18 de dezembro de 1998. Altera a legislação que rege o Salário-Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, 18 de dezembro de 1998.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de junho de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, 10 junho 2001.

BRASIL. Decreto Nº 6.003 de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação, a que se referem o art. 212, § 5º, da Constituição, e as Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, 29 de dezembro de 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2006.

BRASIL. Lei Nº 11.457, de 16 de março de 2007. Dispõe sobre a Administração Tributária Federal; altera as Leis nºs 10.593 de 6 de dezembro de 2002, 10.683, de 28 de maio de 2003, 8.212 de 24 de julho de 1991, 10.910, de 15 de julho de 2004, o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; revoga dispositivos das Leis nºs

8.212 de 24 de julho de 1991, 10.593, de 6 de dezembro de 2002, 10.910, de 15 de julho de 2004, 11.098, de 13 de janeiro de 2005, e 9.317, de 5 de dezembro de 1996; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 19 de março de 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24/04/2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas do compromisso todos pela educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, estados, Distrito Federal, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de abril de 2007.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de julho de 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 19 de março de 2007.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de julho de 2008.

BRASIL. Decreto nº 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 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009a.

BRASIL. Presidência da República. **O Brasil e os Objetivos e Metas de Desenvolvimento do Milênio**. (2009b) Disponível em: < [http://www.senado.gov.br/comissoes/cas/ap/ano-de-2009/AP20090603\\_DarciBertholdo-CASACIVIL.pdf](http://www.senado.gov.br/comissoes/cas/ap/ano-de-2009/AP20090603_DarciBertholdo-CASACIVIL.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2017.

BRASIL. Decreto Nº 5.977, de 03 de maio de 2010. Dispõe sobre a implementação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Alagoas e estabeleceu as Diretrizes de Funcionamento. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 04 de maio de 2014. Poder Executivo, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Decreto 7.692, de 02 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 6/3/2012, Página 27. Poder Executivo, Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. Lei 12.695 de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 26/7/2012, Página 1. Poder Executivo, Poder Executivo, Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 2014

BRASIL. Decreto 8.977 de 30 de janeiro de 2017. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 31/1/2017, Página 1, Poder Executivo, Brasília, DF. 2017.

BRITO, Marcia Mariana Bittencourt. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública**: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PAR-FOR, na Universidade Federal do Pará. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UGC, 1997.

BRZEZINSKI, I. 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 1139. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BRZEZINSKI, I. (org.) **Anfope em movimento**: 2008-2010. Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011.

BRZEZINSKI, I. **Relatório do observatório dos fóruns permanentes de apoio à formação docente do Centro Oeste**: acompanhamentos, avaliação, impacto (2012 -2014). Goiânia: PUC Goiás/CNPq, 2012 (CD ROM).

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a pública de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.35, n.129,p.1241 -1259, out – dez 2014.

BRZEZINSKI, I. (org.) CASTRO, Alda Maria Duarte; CABRAL NETO, Antônio; et al. **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livros, 2007.

CAJAZEIRA, Roselma Vieira. **Crenças e emoções nas identidades de professores-alunos do PARFOR Inglês da UESC**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Representações). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus. Ilhéus, BA, 2015.

CAMARGO, Vanda Francisco. **Curso de Pedagogia no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR): análise de projetos pedagógicos do curso (2010-2013)**. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Biblioteca Depositária: PUC Goiás.

CANDEO, Manuella. **Alfabetização científica e tecnológica (ACT) por meio do enfoque ciência, tecnologia e sociedade (CTS) a partir de filmes de cinema**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, PR, 2013.

CARDOSO, Giovanna Marget Menezes. **Autoria docente e criação no blog: desafios e perspectivas na prática pedagógica**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.

CARNEIRO, Cristina Rodrigues. **Questões concernentes à realidade educacional na região amazônica, considerada no contexto nacional e internacional, tomando como eixos de análise a sócio-diversidade e o meio ambiente, as políticas e os projetos de desenvolvimento regional, a formação com**. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca, 2016

CARVALHO, Francisca de. **Políticas de formação de professores: o alcance do PARFOR na região de abrangência da UNIOESTE de 2010 a 2014**. 2016 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). I ENCONTRO NACIONAL DO PARFOR PRESENCIAL. Brasília, 21 e 22 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/i-encontro-nacional-do-parfor>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão PARFOR, 2013**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). II ENCONTRO NACIONAL DO PARFOR PRESENCIAL. Brasília, 05 a 07

de junho de 2014. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/seminarios/ii-encontro-nacional-do-parfor>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). III ENCONTRO NACIONAL DO PARFOR PRESENCIAL. Londrina, 21 a 23 de setembro de 2016. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/seminarios/3-encontroparfor> >. Acesso em: 07 dez. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Atualizado em 24 de agosto de 2017. In: **CAPES**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> >. Acesso em: 07 dez. 2017.

CORREA, Jackeline Barcelos. **O medo de escrever: problemas da autoria narrativa entre alunas/professoras do PARFOR/UENF**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Célio; GADOTTI, Moacir; BORDIGNON, Genuino; NOGUEIRA, Flávia. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Ministério da Educação; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em: < [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em 21 out. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Escolar e o Sistema Nacional de Educação. Entrevista dada ao CONAE, em abril de 2010. Disponível em: < [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo\\_jamilcury.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo_jamilcury.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2018.

DOURADO, Luiz F.. Plano Nacional de Educação: avaliação e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura S. C. **Políticas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livros, 2007, p.21-50.

DOURADO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, nº131, p.299-324, abr-jun, 2015.

FARIAS, Marnilde Silva de. **A formação de professores pelo PARFOR em Roraima e sua interface com a educação do campo**. 2016. 122 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2016.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERNANDEZ, Gisele Santos. **A gestão escolar no contexto das práticas e dos efeitos de uma política de formação de professores: PARFOR.2015.** 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Santos, SP, 2015.

FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DE ALAGOAS (FORPAF). Reunião de posse. **Ata....** Maceió, 10 de dezembro de 2010.

FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DE ALAGOAS (FORPAF). Reunião. **Ata....** Maceió, 13/02/2014.

FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO AMAZONAS (FORPAF). Reunião de posse. **Ata....** Manaus, 25 de fevereiro de 2010.

FÓRUM PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE (FORPEB). I Reunião Ordinária, 2010. **Ata...** Aracaju, 13 de abril de 2010.

FÓRUM PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE (FORPEB). I Reunião Ordinária, 2011. **Ata...** Aracaju, 28 de julho de 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Valeria Santana de. **Políticas de formação de professores da educação básica: a experiência da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA.2016.** 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, BA, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Assessoria de Imprensa (2017). In: **Ministério da Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32009>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

GATTI, B.A.. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a Formação de Professores. In: CUNHA, Célio; GADOTTI, Moacir et al. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto.** Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011, 300p.

GOMES, Fabricio Augusto. **Políticas emergenciais de formação continuada de professores para a educação básica: estudo da REDE (2009) e do PARFOR (2009) no governo popular brasileiro./2014.** 212 f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias Instituição de Ensino). Universidade Estadual de Goiás. Goiânia, 2009.

GONCALVES, Heden Clazyo Dias. **Formação continuada de professores para o uso do ambiente virtual de aprendizagem no curso de Pedagogia: a experiência do PARFOR/UEPA.** 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

GOODE, W. J.; HATT, P. **Métodos em pesquisa social.** São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979.

IDEB apresentação. (20/10/2015). In: **Ministério da Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativa da população residente no Brasil e unidades da Federação.** (30/08/2017). Disponível em: <<http://www.observatorio.se.gov.br>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40/3/EdSoc\\_Estudo\\_professor.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40/3/EdSoc_Estudo_professor.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/221016235/EdSoc-Estudo-Professor>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultado do Censo da Educação Básica 2009.** Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTOS\\_DIVULGACAO\\_EDUCACENSO\\_20093.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTOS_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf)>. Acesso em: 07 dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7277-censo-final-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7277-censo-final-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2013.** Resumo Técnico Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2015.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice Geral de Cursos (IGC)**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>. Acesso em: 07 dez. 2017.

JESUS, Marta Lícia Teles Brito de. **O valor simbólico do diploma de nível superior: um estudo sobre os percursos formativos dos professores da primeira turma de Pedagogia UFBA/PARFOR (2010-2013)** 2014, 228f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LIMA, Gercilene Oliveira de. **Estágio curricular supervisionado para alunos que já exercem o magistério: possibilidades de resignificação dos saberes docentes?** 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

LINS, Maria Geisa Moraes. **O discurso na relação entre teoria e prática: uma hibridização possível no currículo do Curso de Pedagogia – PARFOR – UESB.**2016. Undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2016.

MACHADO, Cristiane Brito. **A política nacional de formação de professores da educação básica: a implementação do PARFOR - Presencial no estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração.**2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

MARQUES, Marilucy Pereira. **Acesso e permanência dos professores da rede estadual do Amazonas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**. 2016. 151 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: **Jornal da poesia**. 2006. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

MELO NETO, João Cabral de. Morte e vida Severina. (Auto de Natal pernambucano). In: NOGUEIRA JR., Arnaldo. **Projeto Releituras**. (2017). Disponível em: <[http://www.releituras.com/joacabral\\_morte.asp](http://www.releituras.com/joacabral_morte.asp)>. Acesso em: 14 nov. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plano Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria Ministerial nº 09** de 30 de junho de 2006. Define, na forma do Anexo, os cursos de capacitação que não sejam de educação formal, que guardam relação direta com a área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcgpp/portarias/pt09\\_2006.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcgpp/portarias/pt09_2006.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Brasília: Inep, 2009. Disponível em<<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 05 jul. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 08/2008**. 21 de dezembro de 2008. Homologa as diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer-CNE-008-2008-SobreSegundaLicenciatura.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – **PARFOR Presencial** - Manual Operativo. Ministério da Educação / CAPES: Brasília, 2009a. Disponível em: <<Http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 22 out. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. (2009b). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>.> Acesso em: 22 out. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria Ministerial nº 883** de 16 de setembro de 2009. Estabelece as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009c. Disponível em: <<http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-mec-no-883-de-16-de-setembro-de-2009-diretrizes-nacionais-para-o-funcionamento>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB: **Relatório de Gestão PARFOR**: Brasília, 2013. Disponível em: <<Http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 22 out.2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Relatório Educação para Todos no Brasil – 2000-2015**. Versão preliminar. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE**. 2015a. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos/item/9822>> Acesso em 10 de mar. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino -SASE/MEC. Diretoria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Instituir um Sistema Nacional de Educação**: agenda obrigatória para o país. Brasília, junho de 2015b.

MONLEVADE, João Antônio C. de. Financiamento da educação na Constituição e na LDB emendadas. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/ 1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

MORAES, Vilma Rodrigues de. **Políticas de formação de professores: impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013)**. 2014. 192 f. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Biblioteca Depositária: PUC GOIÁS

MONTEIRO, Adriana Lima. **(Entre) olhares, vivências e sentidos de docência:** caminhos construídos por professoras-estudantes do Curso de Pedagogia-UFPI no âmbito do PARFOR./2015. 120 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM:** um estudo à luz do letramento crítico (LC).2014. 224 f. (Tese). (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (orgs.) **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Denise de Souza. **A expansão da educação superior e o trabalho docente** - um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA.2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.** [online]. 1999, vol.25, n.1, pp.11-20. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>>. Acesso em 13 nov. 2017.

NUCCI, Leandro Picoli. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR):** desafios na implementação do regime de colaboração em Mato Grosso do Sul.2013. Undefined f. Dissertação. (Mestrado em Educação): Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Todos pela Educação.** 2017. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>> Acesso em: 09 jan.2017.

OLIVEIRA, Ana Fanny Benzi de. **Análise da implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em estados da Região Norte do Brasil.** 2015 145 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP (2015). Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp

OLIVEIRA, Jakson Jose Gomes de. **Formação Docente no PARFOR:** reflexões sobre a formação docente e a prática pedagógica de alunos/professores do curso de Pedagogia da UFPA no Campus Universitário de Altamira.2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

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).**2015. 170 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2015.

OLIVEIRA, Sonia Maria Maia. **O ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais:** concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo **PARFOR/Pedagogia/UFPA.**/2014. Undefined f. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2014

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)> Acesso em: 13 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Cúpula Mundial da Educação. **Declaração de Dakar – Educação para Todos – 2000**. Texto adotado em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

PEIXOTO, Juraciara Paganella. **Contribuições do curso de Pedagogia PARFOR para as práticas pedagógicas de professores da educação infantil**. 2015. 97 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino). Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES, Lajeado, SC, 2015,

PEREIRA, Alexandre Macedo. **"A Educação Ambiental na Formação de Professores do Curso de Pedagogia - UFPA - PARFOR - Altamira-PA"** 2016. Undefined f. (Tese) (Doutorado em Educação Ambiental Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2016. Biblioteca Depositária: Undefined

PEREIRA, Edvaldo de Souza. **O acesso dos professores das redes públicas do estado do Rio de Janeiro ao Parfor da UFRRJ**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2015.

PEREIRA, Maria Elinete Goncalves. **O curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do Polo de Imperatriz – MA**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

PEREIRA, Vitor Marques. **Aprendizagem significativa: possibilidades e dificuldades de se pensar aulas com atividades experimentais nos ensinos fundamental e médio**. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2015.

PINTO, Rafael Angelo Bunhi. **Políticas públicas e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) em uma universidade comunitária**. 2016. 223f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR). PDE. CAPES (2009). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR). In: CAPES, 24 de agosto de 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PRATES, Deise Costa. **O PARFOR na FURG e os efeitos na constituição das subjetividades de professoras pedagogas.**2015. 114 f. Dissertação. (Mestrado em Educação).Universidade Federal Do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2015.

“REFORMA do ensino médio é para pobres e contra os pobres” diz Gaudêncio Frigotto em audiência pública. Notícias de Sergipe, 04 de março de 2017. In: **Expressão Sergipana.** Aracaju. Disponível em: < <http://expressaosergipana.com.br/reforma-ensino-medio-e-para-pobres-e-contra-os-pobres-diz-gaudencio-frigotto-em-audiencia-publica/>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

REIS JUNIOR, Leandro Passarinho. **Tramas de subjetivação:** analítica da fabricação do PARFOR - Pedagogia- *Campus* de Bragança/UFGA. 2014. Undefined f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

RELATÓRIOS DINÂMICOS: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Alagoas. In: **ODM Portal.** 2017. Disponível em: < [http://www.relatoriosdinamicos.com.br/portal\\_odm/perfil/BRA001013/alagoas](http://www.relatoriosdinamicos.com.br/portal_odm/perfil/BRA001013/alagoas)>. Acesso em: 03 dez. 2017.

RELATÓRIOS DINÂMICOS: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Amazonas. In: **ODM Portal.** 2017. Disponível em: < [http://www.relatoriosdinamicos.com.br/portal\\_odm/perfil/BRA001013/amazonas](http://www.relatoriosdinamicos.com.br/portal_odm/perfil/BRA001013/amazonas)>. Acesso em: 03 dez. 2017.

RELATÓRIOS DINÂMICOS: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Sergipe. In: **ODM Portal.** 2017. Disponível em: < [http://www.relatoriosdinamicos.com.br/portal\\_odm/perfil/BRA001013/sergipe](http://www.relatoriosdinamicos.com.br/portal_odm/perfil/BRA001013/sergipe)>. Acesso em: 03 dez. 2017.

RIBEIRO, Fabiana Golz. **Avaliação institucional na educação básica como apoio ao desenvolvimento profissional docente:** uma análise a partir da formação de professoras-estudantes do PARFOR.2014. 72 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos. Santos, SP, 2014.

SALGADO, Thais Moura De Oliveira. **A formação de professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor e o ensino de Música** 2013. 203 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos. Santos, SP, 2013.

SANTOS, Creusa Barbosa dos. **Formação de professores:** saberes pedagógicos e tradicionais da Etnociência para os anos iniciais em escolas quilombolas.2016. 214 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - UFMT - UFGA – UEA. Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará:** a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR.2015. Undefined f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2015

SANTOS, Juliana Gomes. **Narrativas de "professoras" de educação infantil:** o processo de (re)significação da profissão a partir da formação em exercício.2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação)Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 2013.

SANTOS, Priscila Fernandes de Oliveira. **A formação do professor de música no Programa PARFOR da Universidade Estadual de Maringá – UEM.**2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTOS JUNIOR, Andre Miranda dos. **A licenciatura em Educação Física no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – (2009 - 2013).**2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SANTOS NETA, Aldenora Resende dos. **Formação de professores: um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA.**2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, nº 44 maio/ago., 2010.

SAVIANI, Dermeval. Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, **Plano e Fórum Nacional de Educação. Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>>. Acesso em: 21 out.2018.

SERGIPE. Decreto 26.792 de 16 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a Política Estadual de Formação Profissionais do Magistério de Educação Básica do Estado de Sergipe. Institui o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de Sergipe**, nº 25.903, de 22 de dezembro de 2009. Aracaju, 22 de dezembro de 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem - filosófica da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB/ 1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Gersivania Mendes de Brito. **A formação do professor de EDUCAÇÃO Física no contexto do PARFOR: um estudo de caso a partir do curso de Licenciatura da UEFS.** 2015 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, BA, 2015.

SILVA, Joventino dos Santos. **Política de formação de professores: reforma e mudança em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.**2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em

Educação Científica e Formação de Professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2014.

SILVA, Marcio Oliveiros Alves da. **A ressignificação da prática de leitura dos graduandos do curso de Letras PARFOR - UFPA: território de formação, subjuntividade e horizonte social do leitor.**2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2016

SILVA, Patricia. **O desenvolvimento profissional de um grupo de professores participantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ligado ao Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR.**2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores).Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, BA, 2014.

SILVA, Rene. **Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no estado da Bahia.**2015. Undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2015.

SOTERO, Naiara de Araujo. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente.**2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUSA, Itamar Silva de. **A formação de professores em Educação Física no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR/UNEB: realidade, tensões e contradições'**2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, BA, 2014.

SOUSA, Nilcelio Sacramento de. **Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes: um estudo de caso no âmbito do Programa de Formação de Professores – PARFOR em Várzea do Poço - Ba Jacobina - Ba**2016.2016 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade). Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, BA, 2016.

SOUZA, Edilene da Silva. **Saberes docentes produzidos e mobilizados na formação de professores de ciências biológicas em cursos de graduação do PARFOR / UFAM** ,2016, 148f. Dissertação (Mestrado em Matemática) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016 .

SOUZA, Elizeu Clementino de. Epistemologia da formação: políticas e sentidos de ser resistência professor no século XXI. **Revista de Educação CEAP:** Salvador: p. 19-24, 2005.

SOUZA, Ilvanete dos Santos de. **A formação inicial em serviço do professor/ da professora de Matemática: encontros e desencontros** São Cristóvão - SE.2015 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2015.

SOUZA, Valdinei Costa. **Entre o explícito e o latente: revelações do Parfor e do Sinaes sobre a qualidade dos cursos de pedagogia.**2015. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2015.

SUSIN, Adriana Sernajoto. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no contexto das políticas de formação inicial: pressupostos, contrapontos e desafios a partir de uma experiência em andamento.**2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2015.

TAKAMIA, Mariana. Acesso a creches aumenta mais entre ricos que entre pobres.(03/03/2016) In: **Agência Brasil**. Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/acesso-creches-aumenta-mais-entre-ricos-que-entre-pobres-mostra>> Acesso em: 21 out.2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 5.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ,1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **EAD Geografia UFAL**, 2013. Disponível em: < <https://eadgeoufalblog.wordpress.com/fotos>>. Acesso em:12 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Relatório de Gestão CIED, 2011-2015.** Maceió: UFAL, 2016. Disponível em: < [https://issuu.com/rgcied/docs/relatoriodegest\\_\\_o\\_cied\\_2011\\_2015](https://issuu.com/rgcied/docs/relatoriodegest__o_cied_2011_2015)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

VALENTE, Luis de Nazare Viana. **A formação de professores de Português em serviço: repercussões e elementos contraditórios.**2015. Undefined f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

VASCONCELOS, Elizandra Rego de. **A formação de professores na Amazônia e as dimensões socioambientais: um estudo sobre o PARFOR.** 2016; 248f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VERNI, Domeiver Elias Santiago. **Egressos do Programa PARFOR e profissionais das escolas em que atuam: olhares acerca da qualidade da educação infantil.** 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos. Santos, SP, 2016.

YERED, Patricia Lascani. **Ser formador do Curso de Pedagogia PARFOR: implicações para a profissionalidade docente.**2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2016.

**ANEXOS**

**ANEXO A**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DA CEP – PLATAFORM BRASIL – UNIT**







**ANEXO B**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ANEXO C**  
**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ARQUIVOS, REGISTROS E**  
**SIMILARES**