

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Frederico Batista Nepomuceno

**O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PARFOR) COMO POLÍTICA DA CAPES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Porto Alegre

2019

Frederico Batista Nepomuceno

**O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PARFOR) COMO POLÍTICA DA CAPES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de doutor em Educação em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Maira Ferreira (PPGEC/UFRGS).

Área de concentração: Educação científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos.

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

NEPOMUCENO, FREDERICO BATISTA
O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) COMO POLÍTICA DA CAPES PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES / FREDERICO BATISTA
NEPOMUCENO. -- 2019.
148 f.
Orientadora: MAIRA FERREIRA.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde,
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Políticas públicas. 2. Formação de professores.
3. Ciências. 4. Educação Básica. 5. Parfor. I.
FERREIRA, MAIRA, orient. II. Título.

Frederico Batista Nepomuceno

**O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PARFOR) COMO POLÍTICA DA CAPES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de doutor em Educação em Ciências.

Aprovada em 25 de março de 2019-Ata de defesa nº 6.

Banca examinadora:

Professora Doutora Maira Ferreira (Orientadora – PPGQVS/UFRGS)

Professora Doutora Lidia de Oliveira Xavier (Centro Universitário UNIEURO)

Professora Doutora Maria de Fátima Cossio (PPGEC/UFPel)

Professor Doutor Diogo Onofre Gomes de Souza (PPGQVS/UFRGS)

Porto Alegre

2019

Dedico este trabalho a todos que devotam
tempo em prol da melhoria da educação no
Brasil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela inspiração e por colocar em meu caminho pessoas que me auxiliaram e me apoiaram nesta jornada, dessa maneira, ao meu lado constantemente;

À minha esposa Claudia Siqueira por seu amor, zelo e cumplicidade;

Ao meu filho Ian Siqueira Nepomuceno, meu presente divino.

Aos meus pais Francisco Batista de Deus Júnior e Enedina Batista Nepomuceno pelo amor e apoio incondicional;

Aos meus irmãos Rodrigo e Fernanda Nepomuceno pela amizade de sempre;

À professora Doutora Maira Ferreira por seus relevantes conhecimentos, atenção e pontuais orientações no processo de elaboração do projeto da tese de doutorado, proporcionando-me segurança e visibilidade cada vez maior do caminho a ser seguido rumo a conclusão e defesa da tese;

Aos funcionários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por todo o apoio no aspecto administrativo;

Aos distintos membros da Banca Examinadora da Tese por terem aceito o convite para compor a comissão de análise do trabalho e também pelas importantes observações acerca do mesmo;

A todo o corpo docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelas importantes contribuições proporcionadas pelas disciplinas as quais tive o privilégio de seguir;

A todos os colegas do Doutorado de Educação e Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela amizade, carinho e apoio;

A todos os Servidores e Colaboradores da CAPES que contribuíram de forma generosa e importante ao responder os questionários, emitir comentários e conceder entrevistas;

Agradeço de forma muito especial à CAPES, instituição ao qual faço parte como servidor efetivo, pelo apoio que foi de grande utilidade para a realização desta tese de doutorado;

Ao professor e amigo Jonas Rodrigo Gonçalves pela revisão gramatical.

E a todos aqueles que de alguma forma, deram a sua contribuição.

“O hábito é o melhor dos servos, ou o pior
dos amos”.

(Nathaniel Emmons)

O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) COMO POLÍTICA DA CAPES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RESUMO

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sempre atuou na área da educação, em especial na pós-graduação stricto sensu, nas modalidades de mestrado e doutorado. Porém, a partir de 2007, ela recebeu uma nova atribuição em seu escopo de atuação, a educação básica. Esta tese tem como objetivo geral, estudar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), como política de formação de professores, e analisar a forma como é realizada essa formação, mais especificamente, a formação de professores da área de ciências. A pesquisa científica, embasada na literatura especializada, foi realizada com metodologia quanti-qualitativa, por meio de análise documental, tomando como materiais de análise os relatórios de prestação de contas e atividades de 16 Instituições de Ensino Superior da área de ciência. Por meio dos resultados obtidos por esse trabalho de pesquisa, que foram os apontamentos dos coordenadores gerais do Parfor, quanto às maiores dificuldades encontradas durante a execução do programa e quanto às sugestões de melhoria, será possível verificar se o programa está cumprindo os seus objetivos e metas fixados.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação de professores. Ciências. Educação Básica. Parfor.

**THE NATIONAL LEARNING PLAN FOR TEACHERS OF BASIC EDUCATION
(PARFOR) AS A CAPES POLICY FOR TEACHER TRAINING**

ABSTRACT

The Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (Capes) has always worked in the area of education, especially in the post-graduate course *stricto sensu*, in the modalities of masters and doctorates. However, as of 2007, it received a new attribution in its scope of action, the basic education. This thesis aims to study the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (Parfor), as a teacher training policy, and to analyze the way in which this training is carried out, more specifically, the training of science teachers. The scientific research, based on the specialized literature, was carried out using quantitative-qualitative methodology, through documentary analysis, taking as study materials the reports of accounts and activities of 16 Higher Education Institutions in the area of science. Through the results obtained by this research, which were the notes of the general coordinators of Parfor, regarding the greatest difficulties encountered during the execution of the program and the suggestions for improvement, it will be possible to verify if the program is fulfilling its objectives and goals.

Keywords: Public policy. Teacher training. Sciences. Basic education. Parfor.

EL PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (PARFOR) COMO POLÍTICA DE CAPES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

RESUMEN

La Fundación Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes) siempre actuó en el área de la educación, en especial en el postgrado stricto sensu, en las modalidades de maestría y doctorado. Sin embargo, a partir de 2007, ella recibió una nueva asignación en su ámbito de actuación, la educación básica. Esta tesis tiene como objetivo general, estudiar el Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica (Parfor), como política de formación de profesores, y analizar la forma como se realiza esa formación, más específicamente, la formación de profesores del área de ciencias. La investigación científica, basada en la literatura especializada, fue realizada con metodología cuantitativa, por medio de análisis documental, tomando como materiales de análisis los informes de rendición de cuentas y actividades de 16 Instituciones de Enseñanza Superior del área de ciencia. Por medio de los resultados obtenidos por ese trabajo de investigación, que fueron los apuntes de los coordinadores generales del Parfor, en cuanto a las mayores dificultades encontradas durante la ejecución del programa y en cuanto a las sugerencias de mejora, será posible verificar si el programa está cumpliendo sus objetivos y metas fijadas.

Palabras clave: Políticas públicas. Formación de profesores. Ciencias. Educación básica. Parfor.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Dotação e Execução Orçamentária da Capes – (2008 a 2018)	29
Figura 2. Dotação e Exec. Orç. da Capes, por ação – 2008 a 2018.....	31
Figura 3. Organograma Atual Simplificado da Capes.....	35
Figura 4. Programas de fomento para formação de Professores.	37
Figura 5. Parfor: Demanda por rede - 2016.....	58
Figura 6. Parfor: Oferta de curso por tipo de turma.	59
Figura 7. Localização das turmas implantadas (2009 a 2016)	61
Figura 8. Parfor: municípios com turmas implantadas (2009 a 2016).	62
Figura 9. Parfor: Números de alunos frequentes por Região (2016).....	63
Figura 10. Financiamento de turmas especiais presenciais do Parfor (2009 a 2016).....	65
Figura 11. Demanda da rede municipal em 2016.....	67
Figura 12. Demanda da rede estadual em 2016.....	68
Figura 13. Parfor: distribuição das turmas por UF – (2009 a 2016).....	69
Figura 14. Parfor – Relação entre alunos em curso e formados (2009-2016).....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Financiamento de turmas especiais presenciais do Parfor (2009 a 2016)	30
Quadro 2. Parfor: Demanda por rede (2016)	58
Quadro 3. Instituições participantes e situação dos matriculados (2009 a 2016).....	60
Quadro 4. Evolução do número de IES (2009-2016)	60
Quadro 5. Matriculados por região e situação de matrícula (2009-2016).....	63
Quadro 6. Matriculados x Formados, por região (2009- 2016).....	64
Quadro 7. Parfor: concessão de bolsas para os formadores (2013 a 2016).....	66
Quadro 8. Demanda x matriculados no Parfor (2009-2014)	68
Quadro 9. Distribuição da matrícula por tipo de turma (2009 a 2016)	70
Quadro 10. Matrículas por ano de oferta e situação de matrícula (2009 a 2016).....	70
Quadro 11. Corpus de análise.....	75
Quadro 12. Instituições formadoras, coordenadores-gerais e cursos ofertados pelo Parfor.....	78
Quadro 13. Codificações	82
Quadro 14. Produções Seleccionadas.....	85
Quadro 15. Áreas do conhecimento e alunos matriculados (2009-2016).....	104
Quadro 16. Trabalhos elaborados pelos professores cursistas e formadores	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAE – Auxílio por Avaliação Educacional
- ACT – Acordo de Cooperação Técnica
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
- ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Fundação Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal de Nível Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
- CTC – Comitê Técnico – Científico da Educação Básica
- DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial
- DED – Diretoria de Educação à Distância
- EA – Esfera Administrativa
- ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GED – Gratificação de Estímulo à Docência
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFES – Instituições Federais de Educação Superior
- IGC - Índice Geral de Cursos
- IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
- LOA - Lei Orçamentária Anual
- MEC – Ministério da Educação

PAEP - Programa de Apoio a Eventos no País - Capes
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PGSS – Pós-Graduação *Stricto Sensu*
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE - Plano Nacional da Educação
PNUD – Programa para as Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas
SAA - Subsecretaria de Assuntos Administrativos
SASE - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB – Secretaria de Educação Básica
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC – Secretaria de Estado e Educação
SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU - Secretaria de Educação Superior
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SGB – Sistema de Gestão de Bolsas
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SPO - Subsecretaria de Planejamento e Orçamento
UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DA PESQUISA, DO ESPAÇO PESQUISADO E SEU OBJETO - O PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARFOR.	21
1.1 O pesquisador e a pesquisa.....	21
1.2 A Capes, sua história, finalidades e programas.....	23
1.3 Programas de formação inicial e continuada de professores produzidos pela Capes.....	37
1.4 Educação básica no Brasil, reformas e processos organizacionais.....	43
1.5 O Programa Parfor e a formação de professores para a Educação Básica.....	53
1.5.1 Parfor em números: instituições, matrículas e recursos	58
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	72
2.1 O problema e os objetivos da pesquisa.....	79
2.2 Tratamento e análise de dados.....	81
CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	84
3.1 Revisão bibliográfica.....	84
3.2 Políticas públicas e educação	90
3.3 Diretrizes, programas e planos nacionais para a formação docente	96
CAPÍTULO 4 – O PARFOR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	101
4.1 A formação de professores pelo Parfor: os alunos, os cursos, as áreas do conhecimento envolvidas e as atividades realizadas	103
4.2 A formação de professores pelo Parfor como espaço para o desenvolvimento de articulação entre teoria e prática: suas dificuldades e possibilidades.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	139

INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da última LDB (BRASIL, 1996) mudanças significativas têm sido anunciadas no campo da educação, com anúncio de reformas curriculares na educação básica e em cursos de formação de professores, mobilizando políticas públicas em educação. No ano de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), uma Fundação Pública que desde a sua criação atua na Pós-graduação, na modalidade *stricto sensu*, passou a atuar também na formação de docentes para a educação básica.

Neste contexto, fomentando políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, a Capes criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), tendo como responsáveis a Diretoria de Educação Básica (DEB), pelo Parfor na modalidade presencial, e a Diretoria de Educação à Distância (DED), pelo Parfor na modalidade à distância¹.

O programa de formação visou atender as diretrizes 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). Este Plano, lançado em 2007, elencava entre seus objetivos a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.

Para termos uma ideia do papel na Capes com relação ao fomento a ações envolvendo a formação de professores para a educação básica, apenas no ano de 2015, o valor da dotação orçamentária da Capes, na ação “Bolsa de Estudos”, foi de R\$ 1.035.261.799 (um bilhão, trinta e cinco milhões, duzentos e sessenta e um mil, setecentos e noventa e nove reais). No mesmo período, o valor da dotação orçamentária na ação “Fomento”, também para a educação básica, foi de R\$ 191.380.488 (cento e noventa e um milhões, trezentos e oitenta mil e quatrocentos e oitenta e oito reais)².

Esses investimentos, voltados para a melhoria da formação de professores, de condições pedagógicas e de recursos para o ensino, precisa considerar um país com

¹ Ressalta-se que todas as informações referentes aos programas de formação da Capes foram extraídas do site da própria instituição. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>.

² Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/sobre/08042016-ORCAMENTO-2004-2015.pdf>>. Acesso em 1 de mai. 2016.

disparidades regionais imensas, com estados dispostos de condições melhores do que outros, tanto em relação à estrutura das escolas, quanto em relação à titulação do corpo docente. Sabe-se que questões como essas têm efeitos no desempenho dos alunos, implicando em altas taxas de desistência e de reprovação, o que desmotiva, cada vez mais, também os professores, sinalizando, enfim, um conjunto de problemas que implicam em tomada de decisões e execução de ações de órgãos governamentais, no sentido de propor e financiar programas que melhorem esse quadro.

Entre os problemas elencados que afetam a qualidade do ensino nas escolas brasileiras, está a falta de formação de professores para atender as diferentes áreas do conhecimento, com destaque para a área de Ciências da Natureza, onde há maior demanda de professores com formação, o que tem causado lacunas na formação dos alunos, seja pela falta do/a professor/a nas escolas, seja pela presença de professores ministrando as disciplinas, mas sem formação.

Como servidor público efetivo da Capes há quinze anos, venho acompanhando o movimento da Capes para a promoção de políticas públicas para a educação básica, em especial o programa Parfor. Daí a proposta de investigar o desenvolvimento dessa política para a formação de professores, mais especificamente na área de ciências, em Relatórios de Gestão da Capes e em Relatórios de Atividades de 16 Instituições de Ensino Superior que desenvolveram cursos de formação de professores na área de Ciências da Natureza.

Assim, a investigação proposta envolve a formação acadêmica de professores em cursos de licenciatura no Parfor, buscando compreender a emergência de políticas públicas que oferecem formação inicial a professores em exercício profissional, o que dá a esse tipo de programa uma dimensão de formação inicial-continuada.

Analisar o contexto e implementação do Parfor constitui um trabalho de pesquisa que poderá auxiliar profissionais que atuam na área de educação, em nível de graduação e de pós-graduação, a propor e avaliar políticas públicas de formação de professores para a educação básica.

A investigação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) como programa de formação de professores pela Capes, analisando suas finalidades e o modo como é realizada essa formação, mais especificamente, a formação

de professores da área de ciências, tem como **questão de pesquisa** a seguinte indagação: **o programa tem sido relevante para a formação inicial dos professores da educação básica no Brasil?** E tem como **objetivo** **discutir e analisar suas finalidades e como acontece o processo de formação docente pelo Parfor, mais especificamente, a formação de professores da área de Ciências da Natureza.** Para atender esse objetivo geral, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as políticas da Diretoria de Educação Básica (DEB/Capes) para formação de professores da educação básica;
- Conhecer e analisar ações realizadas pelas IES participantes do Parfor, que ofereceram cursos na área de Ciências da Natureza, em documentos da Capes e do MEC, no período de 2009 a 2016.
- Caracterizar o perfil do público, regiões e especificidade de área de formação de professores que buscam formação na área de ciências.
- Analisar as ações desenvolvidas pelas IES para a formação dos professores de ciências, de modo a ver características da formação, bem como dificuldades apontadas durante a execução do programa e sugestões de melhoria apontadas pelos coordenadores.

Ações da pesquisa

- Pesquisa em documentos legais - Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCNEB), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), para analisar a legislação e sua conexão com o Programa Parfor.
- Pesquisa e identificação nos documentos legais, sobre as orientações para o exercício da docência na educação básica.
- Investigação em documentos da Capes sobre as políticas para formação de professores da Capes, (Diretoria de Educação Básica - DEB), em especial o Programa Parfor, seu histórico de criação, suas finalidades, regulamentação e metodologia de execução dos cursos, o público, as regiões e a área de interesse dos professores em formação.

- Levantamento de estudos e trabalhos produzidos sobre o Parfor em teses e dissertações, no Portal de Periódicos da Capes.
- Levantamento das IES participantes do Parfor, que ofereceram cursos na área de Ciências da Natureza, em documentos da Capes, como o Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica (DEB), no período de 2009 a 2016.
- Organização dos dados da pesquisa em planilhas, tabelas e gráficos, a partir de informações obtidas pela pesquisa documental.
- Análise de relatórios de prestação de contas de 16 IES selecionadas, em especial nos relatórios de atividades e dos dados de registros sobre o processo de formação dos professores de Ciências da Natureza pelo Parfor.

A **hipótese** desta pesquisa é que o Programa Parfor cumpriu com as suas metas e objetivos, no sentido de contribuir para a formação de um número considerável de profissionais docentes em exercício, mas sem possuir a formação acadêmica específica na sua área de atuação.

O **caminho metodológico adotado** foi a pesquisa quanti-qualitativa. Trata-se de pesquisa **quantitativa**, uma vez que são trazidos dados quantitativos, como número de alunos matriculados, formados e trancados, quantidade de IES que aderiram ao programa, dados quantitativos referentes às diferenças entre as regiões brasileiras, dentre outros dados estatísticos apresentados em gráficos, figuras e planilhas. E trata-se, também, de uma pesquisa **qualitativa**, pois são feitas análises, a partir dos dados quantitativos, acerca das informações dos coordenadores gerais do Programa Parfor, em relatórios de prestação de contas, sobre as dificuldades encontradas durante a execução do programa e possibilidades de solução.

Como **aporte teórico**, este trabalho de pesquisa se fundamenta em autores como GRESSLER, Lori Alice e MOREIRA, Marco Antônio, para tratar sobre metodologias de pesquisa, em especial, sobre métodos quantitativos e qualitativos de análise; GIL, Antônio Carlos; LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. e HOLSTI, O.R., para referir a análise documental; BARDIN, L. e MORAES, Roque, acerca da análise de conteúdo. Para tratar sobre o tema políticas públicas, o trabalho baseia-se em BOBBIO, Noberto;

SOUZA, Celina e ALMEIDA, Malu; e sobre formação de professores, em ALVES, Nilda; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz e TARDIF, Maurice.

Esta Tese de Doutorado está organizada em cinco capítulos. Seguindo este texto de *Introdução*, o capítulo 1, intitulado *O contexto da pesquisa, do espaço pesquisado e seu objeto – o Programa de Formação Parfor*, apresenta e caracteriza a Capes, sua história, e as finalidades de programas desenvolvidos, em especial o programa Parfor para a formação de professores, para a educação básica no Brasil.

O capítulo 2 apresenta a *Metodologia* da pesquisa, a questão e os objetivos da pesquisa, sua delimitação, população e amostra, as ações da pesquisa, e a indicação de coleta, organização e análise dos dados.

O capítulo 3 trata sobre as *Políticas Públicas e Formação de Professores*, revisando a literatura que fundamenta teoricamente temas como políticas públicas em educação, políticas para formação de professores, diretrizes curriculares nacionais, programas e planos nacionais para a formação docente, com destaque para o Parfor como espaço para o desenvolvimento de articulação entre teoria e prática.

No capítulo 4, em *O Parfor como Política de Formação de Professores*, são apresentados resultados da pesquisa acerca do Parfor como política de formação de professores no Brasil e a relação do Programa Parfor com a área de Ciências da Natureza. No último capítulo, capítulo 5, são apresentadas algumas considerações finais acerca da pesquisa realizada.

1. O CONTEXTO DA PESQUISA, DO ESPAÇO PESQUISADO E SEU OBJETO – O PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARFOR.

Neste capítulo será apresentada a trajetória acadêmica e profissional do pesquisador; a qual envolve sua história como servidor público da Capes, com cerca de 17 anos de atuação em diferentes setores e funções, possibilitando que tivesse um olhar mais abrangente sobre as questões que envolvem esta instituição. Com relação a sua trajetória acadêmica, são tecidas considerações sobre sua formação em nível de Mestrado em Ciência Política.

O contexto da pesquisa; o tema da tese; e o espaço pesquisado são indicados em torno do propósito de continuar investigando as políticas públicas da Diretoria de Educação Básica da Capes, para a Educação Básica, no que tange o fomento para a formação e valorização dos profissionais docentes que atuam na educação básica no Brasil. Nesse sentido, o contexto de criação do Programa Parfor, como programa emergencial para formação inicial de professores da educação básica, é apresentado como sendo uma política pública importante de formação docente.

1.1. O pesquisador e a pesquisa³

Como servidor público efetivo da Capes, no cargo de Analista em Ciência e Tecnologia, tive a oportunidade de conhecer algumas de suas diretorias, tais como a Diretoria de Gestão (DGES) e a Diretoria de Educação à Distância (DED), além de algumas linhas de atuação e programas desenvolvidos pela Capes, uma instituição que tem sua história ligada ao fomento e avaliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* e que, a partir de meados dos anos de 2000, passou a atuar também como órgão de fomento de programas e projetos para a Educação Básica, pela Diretoria de Educação Básica (DEB).

Nesse ambiente de trabalho, desde a inserção da DEB, a Capes tem discutido e tido, como uma de suas prioridades, o desenvolvimento de políticas para a Educação

³ Neste capítulo e seção, como o autor aborda sobre sua trajetória e história, optou-se por escrever o texto, utilizando a primeira pessoa do singular.

Básica. Isso foi criando outras demandas para a instituição, fazendo-a ocupar um papel diferente do que vinha ocupando na educação brasileira, ao longo de sua história.

Em minha trajetória acadêmica, conclui, em 2010, o mestrado em Ciência Política, pelo Centro Universitário Euro-americano, no qual desenvolvi um estudo qualitativo sobre políticas públicas intitulado “Política Pública de Educação no Brasil e Mudança Organizacional: Um estudo de análise da inserção da Educação Básica no escopo de atuação da Capes”, tendo sido o objetivo geral da dissertação analisar as mudanças ocorridas na Política Pública de Educação Brasileira e seus desdobramentos na Capes, em especial, em sua Estrutura Organizacional e no seu Processo Decisório.

A produção acadêmica referente à dissertação de mestrado foi publicada como capítulo intitulado “A avaliação da educação superior no Brasil: o desafio da expansão com qualidade” (NEPOMUCENO, 2010), no livro “Sociedade e Estado no Brasil Contemporâneo: Direitos Humanos, Cidadania e Democracia” (AVILA, JOO e COSTA FILHO, 2010), uma obra que reúne textos com questões e dados quantitativos referentes ao sistema de avaliação dos cursos da graduação e da pós-graduação no Brasil⁴.

Durante meus estudos no período de mestrado consegui levantar informações importantes sobre a organização de programas na Capes e, tangenciando o papel da Diretoria de Educação Básica (DEB), consegui perceber a complexidade de realizar ações envolvendo a formação de professores, especialmente por um órgão governamental que não tinha essa finalidade em seu escopo de ações.

Ao ampliar essa questão, observa-se que, entre os anos de 2007 a 2016, houve intensificação das ações da DEB, com efeitos nas práticas educativas em diferentes níveis de ensino de professores em exercício. Isso intensificou meu interesse em estudar mais profundamente as políticas voltadas para a educação básica da DEB, de modo a atender demandas educacionais nesse nível de educação.

Em 2014, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para cursar doutorado, iniciei o desenvolvimento da pesquisa cujo propósito inicial seria continuar investigando as

⁴ Além de compor capítulo de livro, a dissertação recebeu convite, em 2018, da Editora Novas Edições Acadêmicas, pertencente ao grupo alemão OmniScriptum, para ser transformada em livro, com o título “Política Pública de Educação no Brasil e Mudança Organizacional: Um estudo de análise da inserção da educação básica no escopo de atuação da Capes”.

políticas da DEB/Capes para a Educação Básica. Além do meu interesse pessoal em dar continuidade ao estudo iniciado no mestrado, considero ser esse um tema importante, também, para a Capes, para o desenvolvimento de seu quadro de pessoal, de modo a compreender e contribuir com as ações e políticas implementadas pela DEB, tanto em relação aos aspectos organizacionais, quanto com relação à capacidade de analisar, divulgar e melhorar os resultados de suas atividades no meio acadêmico.

Estar inserido nesse ambiente profissional me possibilitou ter acesso a informações que auxiliaram, sobremaneira, o desenvolvimento das ações da pesquisa que demandavam a interação com o objeto de estudo nos espaços institucionais onde ocorrem, sendo que para o desenvolvimento inicial da pesquisa pude contar com a base de dados da Capes, especialmente no que se refere ao fomento à educação, ciência e tecnologia, por meio de concessão de bolsas e auxílios a estudantes, professores, pesquisadores e instituições de ensino superior no Brasil.

Diante de mais essas considerações, reitero o que motivou meu interesse em realizar uma investigação sobre o Parfor, analisando seu processo de criação, implementação e desenvolvimento, especialmente para a formação de professores na área de Ciências da Natureza, nos processos de formação previstos pelo programa – licenciatura para professores sem graduação, segunda licenciatura para licenciados sem formação na área que atuam, e formação pedagógica para graduados sem essa formação.

1.2 A Capes, sua história, finalidades e programas⁵

Em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741⁶, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visavam ao desenvolvimento do país”. Este decreto foi idealizado pelo então Presidente da República

⁵ Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 15 de jun.2015.

⁶ Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>>. Acesso em 6 de ago.2015.

Getúlio Vargas, juntamente com o Ministro da Educação Ernesto Simões da Silva Freitas Filho⁷, o Ministro da Fazenda Horácio Lafer⁸, Francisco Negrão de Lima⁹ e Danton Coelho¹⁰.

Era o início do segundo governo Vargas, e a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente era palavra de ordem. A industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade, de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais.

Em 1953 foi implantado o Programa Universitário, principal linha da Capes junto às universidades e aos institutos de ensino superior. O professor Anísio Spínola Teixeira, então secretário-geral da comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, liderou as ações da Capes em seus primeiros anos, contratando professores visitantes estrangeiros, estimulando atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, concedendo bolsas de estudo e apoiando eventos de natureza científica. Nesse mesmo ano, foram concedidas 79 bolsas de estudos: 2 para formação no país, 23 de aperfeiçoamento no país e 54 no exterior. No ano seguinte, em 1954, foram 155 bolsas: 32 para formação no país, 51 de aperfeiçoamento no país e 72 para o exterior.

Em 1961, a Capes passou a ser subordinada à Presidência da República, sendo que, em 1964, com a ocupação do governo pelo regime militar, voltou a ser subordinada ao Ministério de Educação e Cultura, e o professor Anísio Teixeira e sua equipe foram substituídos por uma nova diretoria.

⁷ Ernesto Simões da Silva Freitas Filho, mais conhecido como Simões Filho, foi um político, jornalista e empresário brasileiro, foi ministro da Educação e fundador do jornal "A Tarde". Em sua homenagem foi denominado o município baiano de Simões Filho. Disponível em:< https://pt.wikipedia.org/wiki/Ernesto_Sim%C3%B5es_Filho>. Acesso em 5 de abr.2019.

⁸ Horácio Lafer foi um advogado, filósofo, empresário, diplomata e político brasileiro filiado ao Partido Social Democrático. Foi deputado federal representando o estado de São Paulo, sendo eleito pela primeira vez em 1934, Ministro da Fazenda e Ministro das Relações Exteriores do Brasil. Disponível em:< https://pt.wikipedia.org/wiki/Hor%C3%A1cio_Lafer>. Acesso em 5 de abr.2019.

⁹ Francisco Negrão de Lima foi um político brasileiro; governador do estado da Guanabara de 1965 até 1971. Disponível em:<https://pt.wikipedia.org/wiki/Negr%C3%A3o_de_Lima>. Acesso em 5 de abr.2019.

¹⁰Danton Coelho foi ministro do Trabalho, Indústria e Comércio no governo Getúlio Vargas, de 31 de janeiro a 5 de setembro de 1951. Disponível em:< https://pt.wikipedia.org/wiki/Danton_Coelho>. Acesso em 5 de abr.2019.

Em 1965, 38 cursos de pós-graduação foram criados no país, sendo 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado. Nesse mesmo período, ocorreu a reforma universitária e a consolidação do regulamento da pós-graduação (Parecer 977, de 1965). Nos anos seguintes, seriam criados o Programa Estratégico de Governo e o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974).

No processo de reformulação das políticas setoriais, com destaque para a política de ensino superior e a de ciência e tecnologia, a Capes ganhou novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras, com papel de destaque na formulação da nova política para a pós-graduação, que passou a se expandir rapidamente.

Em 1970, foram instituídos os centros regionais de pós-graduação e em 1974, a estrutura da Capes foi alterada (Decreto 74.299), passando a ter estatuto de “órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira”. O novo regimento interno incentivou o desenvolvimento de uma política nacional de pós-graduação, com a promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior, a gestão da aplicação dos recursos financeiros orçamentários de fontes nacionais e estrangeiras e a análise e compatibilidade das normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação.

Ainda, em 1970, sob a Presidência de Garrastazu Médici¹¹, a sede da Capes foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília, sendo, em 1981, reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação Stricto Sensu (Decreto nº 86.791) e como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. A tarefa de coordenar a avaliação da pós-graduação fortaleceu a importância da Capes no cenário da educação brasileira, pois o Programa de Acompanhamento e Avaliação foi considerado importante para aprofundar sua relação com a comunidade científica e acadêmica, além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade.

¹¹ Emílio Garrastazu Médici foi um militar e político brasileiro. Foi o 28º Presidente do Brasil, o terceiro do período da Ditadura Militar, entre 30 de outubro de 1969 e 15 de março de 1974. Na sua carreira militar, atingiu o posto de General de exército. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Em%C3%ADlio_Garrastazu_M%C3%A9dici>. Acesso em 5 de abr.2019.

Pode-se dizer que de 1982 a 1989, a Capes viveu um período de estabilidade, mesmo com a transição para a Nova República em 1985, pois a continuidade administrativa tornava-se uma marca da instituição, com destaque na formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-Graduação.

Mas o governo de Fernando Collor de Mello, em 1989, promoveu mudanças consideráveis na Capes. Collor de Mello, jornalista e carioca, nascido em 12 de agosto de 1949, ingressou na carreira política como prefeito de Maceió, cargo para o qual foi nomeado e que exerceu entre os anos 1980 e 1982. Foi deputado federal (1983-1987) e o governador mais jovem de Alagoas (1987-1989). Candidatou-se à presidência da República, em 1989, pelo Partido Reconstrução Nacional (PRN), e venceu o pleito no segundo turno contra o sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Na eleição de 1989, Collor destacou-se com o discurso contra a corrupção, representado pela “caça aos marajás”, e promessa de governar para os descamisados. Os marajás seriam funcionários públicos que acumulavam empregos e salários, sem trabalhar. E os descamisados, aqueles que viviam abaixo da linha da pobreza. A disputa no segundo turno das eleições foi bastante acirrada, Collor recebeu 35 milhões de votos, e Lula 31,1 milhões. Collor assumiu a presidência do país em 15 de março de 1990. O governo de Collor herdou o alto índice inflacionário de 1764,8%, do governo presidencial antecessor de José Sarney. A política econômica de Collor foi de cunho neoliberal, e pretendia adotar a mínima intervenção do Estado nesse plano. O primeiro pacote econômico desse governo, o Plano Collor, elaborado pelo então presidente e pela ministra da Fazenda Zélia Cardoso de Mello, propôs: Congelamento de preços e aumento das taxas de juros; Cortes de despesas públicas, elevação de impostos e demissão de funcionários públicos; Privatizações de empresas estatais, como, por exemplo, as Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais; Facilitou a entrada de mercadorias estrangeiras, com a redução de impostos sobre mercadorias importadas; Dentre outras medidas mais polêmicas que afetaram, sobretudo, a classe média, como o bloqueio da retirada de depósitos bancários superiores ao valor de 50 mil cruzados novos¹².

¹² Disponível em < <https://www.infoescola.com/historia/governo-de-fernando-collor/>>. Acesso em 24 de mai. de 2019.

Com relação à Capes, durante o governo Collor, a Medida Provisória nº 150, de 15 março de 1990, extinguiu esta instituição, desencadeando intensa mobilização da sociedade, com mobilização da opinião acadêmica e científica que, com o apoio do Ministério da Educação, conseguiu reverter a medida (que ainda seria apreciada pelo Congresso Nacional). Em 12 de abril do mesmo ano, a Capes foi recriada pela Lei nº 8.028.

No início da década de 90, já na gestão da presidenta Eunice Ribeiro Durham, que as verbas para auxílios foram associadas às bolsas. Também foram criadas novas iniciativas para correção de distorções regionais, como o Programa Norte de Pós-Graduação. Houve ainda mudanças nas bolsas de doutorado-sanduíche. “A ideia foi descentralizar esse programa e entregar as bolsas sanduíche aos programas de doutorado com boa classificação, para que eles as distribuíssem, sob supervisão da Capes – isto conferiu enorme agilidade ao programa”, explicou a ex-presidenta.

Em 1991, Sandoval Carneiro Júnior assumiu a presidência da Agência e entre suas ações pode se destacar a preocupação em elaborar os estatutos da Capes - a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, autorizou o poder público a instituir a Capes como fundação pública, conferindo novo vigor à instituição. Outra ação deste período foi a elaboração de um concurso para a criação de uma logomarca para a instituição. Carneiro deixou a presidência em 1992 e a iniciativa só foi retomada na gestão de Maria Andréa Loyola (1992 a 1994).

A partir de 1995, foram introduzidas várias mudanças, como o novo sistema de avaliação, com referência aos padrões internacionais; a criação de comitê experimental para apreciação de propostas de mestrado profissional; e iniciadas as discussões sobre ensino a distância; entre outras. Com relação às ações de desenvolvimento regional, o então presidente Abílio Baeta Neves (1995-2003) disse que chegaram à conclusão de que o desequilíbrio só seria alterado, se, de fato, houvesse a capacidade de induzir, pesadamente, transformações bem definidas em projetos de longo prazo. O Portal de Periódicos foi citado pelo ex-presidente como uma ferramenta importante para contribuir para a diminuição desses desequilíbrios¹³.

¹³ Disponível em <<https://capes.gov.br/images/stories/download/Revista-Capes-60-anos.pdf>>. Acesso em 13 de mai. de 2019.

Em 1995, passou por uma reestruturação, sendo fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Naquele ano, o sistema de pós-graduação ultrapassou a marca de 2000 cursos de mestrado e 600 de doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos.

Em 2007, passados 57 anos desde a criação da CAPES, o Congresso Nacional aprovou a Lei no 11.502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Nova CAPES, que, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, também passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica¹⁴.

A partir disso, a CAPES assumiu ações coordenadas que culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009. Com o Plano, mais de 330.000 professores das escolas públicas estaduais e municipais, que atuavam sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), poderão realizar cursos gratuitos de licenciatura.

Com menos de dois anos da mudança em sua estrutura, a CAPES passou a desenvolver diversos programas visando o aprimoramento da qualidade da educação básica e o estímulo a realizar experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância¹⁵.

Essa retrospectiva mostra que, ao longo de sua história, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) vem atuando para a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da federação brasileira e no exterior (www.capes.gov.br). Este trabalho para a consolidação da pós-graduação implicou atuar na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigiam em diferentes épocas. Nesse âmbito, suas atividades foram agrupadas em quadro grandes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: avaliação da pós-

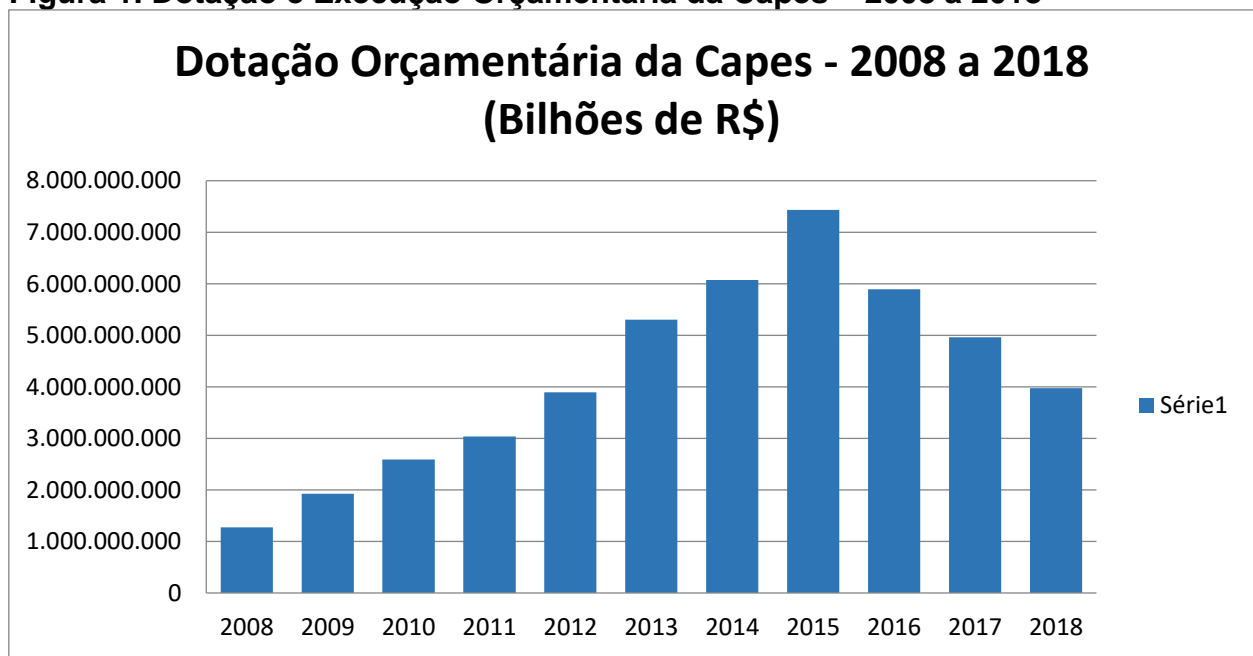
¹⁴ Disponível em <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 13 de mai. de 2019.

graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimento na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; e na promoção da cooperação científica internacional.

O sistema de avaliação visa o aperfeiçoamento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação são utilizados para a formulação de políticas para a área de pós-graduação bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudos, auxílios e apoios). Como parte do panorama histórico da Capes, a relação de seus presidentes ao longo do tempo¹⁶, é apresentada no Anexo I:

A Figura 1 mostra a evolução da dotação orçamentária da Capes, no período de 2008 a 2018, em bilhões de reais, apontando, entre 2008 e 2015, um salto de R\$ 1,2 bilhões para cerca de R\$ 7,4 bilhões, com uma sequência de queda nos anos seguintes para cerca de R\$ 5,9 bilhões em 2016, R\$ 4,9 bilhões em 2017 e R\$ 3,9 bilhões em 2018, indicando haver uma retraída nos investimentos para o escopo em que atua e que, atualmente, se efetiva tanto em nível de pós-graduação quanto na educação básica, na casa de 1 bilhão por ano.

Figura 1. Dotação e Execução Orçamentária da Capes – 2008 a 2018



Fonte: Capes (Outubro de 2018)

¹⁶ Disponível em < <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 15 de out. de 2018.

A queda significativa na dotação orçamentária da Capes em 2016, de aproximadamente 1,5 bilhões em relação a 2015, é justificada pela crise econômica e pela instabilidade política que levou a cortes orçamentários na área da educação. Os cortes de verbas tiveram efeitos na pós-graduação e nos programas voltados para a formação de professores da Educação Básica, como é o caso do Programa Parfor que não disponibilizou oferta de vagas em 2017.

A sequência de queda nos orçamentos da Capes, no período de 2016 a 2018, também é justificada pela instabilidade política e econômica ocorrida no país, especialmente após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. No governo de do então Vice-Presidente, Michel Temer, houve um corte de cerca de 1 bilhão do orçamento, a cada ano, no período de 2016 a 2018, conforme apontado no Gráfico 1.

De acordo com o Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica, os investimentos no Parfor que iniciou, em 2009, com o montante de com R\$ 12.394.314,09, aumentou gradativamente até 2013 (R\$171.919.765,09) e teve queda também gradativa com investimento de R\$ 74.796.000,00, em 2016. De 2009 a 2016, o investimento total foi de R\$ 857.711.748,26, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Financiamento de turmas especiais presenciais do Parfor (2009 a 2016)

Ano	Totais (R\$)
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
2014	152.024.976,91
2015	101.779.600,00
2016	74.796.000,00
Total	857.711.748,26

Fonte: Sistema de Gestão de Bolsas (Fevereiro de 2017)

Conforme já dito, a queda brusca nos investimentos do governo, no ano de 2016, teve relação com a crise política, pois o governo legitimamente eleito à época de criação

do Parfor, possuía um Plano de Governo, no qual o desenvolvimento da educação era uma de suas prioridades, mudando bastante essa relação após a mudança de governo¹⁷.

Visando explicar um pouco melhor os dados orçamentários, são apresentadas a seguir informações sobre execução orçamentária, no período de 2008 a 2018, separadas pelas diversas ações da Capes, conforme a Figura 2¹⁸.

Figura 2. Dotação e Execução Orçamentária da Capes, por ação – 2008 a 2018

AÇÃO	2008		2009		2010		2011	
	Dotação	Execução	Dotação	Execução	Dotação	Execução	Dotação	Execução
BOLSAS DE ESTUDO	872.224.111	878.838.316	1.343.855.772	1.157.614.625	1.808.770.166	1.543.660.867	2.261.329.463,00	2.174.775.182,00
País	569.316.507	567.268.364	789.667.384	742.266.308	868.801.241	842.225.267	1.158.452.243,00	1.155.472.763,00
Exterior	71.911.000	88.137.349	82.697.650	82.697.650	118.822.823	83.003.082	126.894.236,00	126.894.236,00
Política Industrial	42.754.817	42.754.817	61.998.328	61.919.716	86.797.659	86.797.659	117.176.840,00	117.142.619,00
Novas Fronteiras	15.061.844	15.061.844	26.033.767	22.411.607	29.050.651	20.181.671	35.787.885,00	33.356.098,00
Cooperação Internacional	46.176.000	52.029.904	56.102.400	56.100.301	103.233.839	86.170.445	133.757.715,00	133.686.383,00
Coop. Intern. para Educação Básica	0	0	1.000.000	0	4.000.000	3.020.502	6.000.000,00	4.669.148,00
Plano Nacional de Pós-Doutorado	11.400.000	11.368.500	36.761.300	36.753.800	70.100.000	66.863.300	102.606.000,00	102.589.500,00
Iniciação à Docência/PIBID	600.000	0	76.756.200	14.352.100	111.462.000	80.398.941	155.062.624,00	144.972.830,00
Educação Básica (UAB/PARFOR)	115.003.943	102.217.539	212.838.743	141.113.143	416.501.953	275.000.000	425.591.920,00	355.991.605,00
FOMENTO	258.712.219	224.683.106	362.320.271	291.105.671	502.010.239	242.717.717	504.750.943,00	290.574.556,00
Pós-Graduação	102.776.230	89.090.902	116.714.542	106.752.469	178.591.145	128.264.839	172.616.770,00	140.752.784,00
UAB	155.935.989	135.592.204	230.051.529	184.353.202	258.004.588	74.433.710	258.525.479,00	97.945.629,00
Educação Básica			15.554.200	0	65.414.506	40.019.168	73.608.694,00	51.876.143,00
PORTAL DE PERIÓDICOS	75.512.935	100.921.152	123.639.875	118.356.722	119.865.856	117.365.856	146.289.830,00	133.289.830,00
AVALIAÇÃO	10.125.966	6.986.199	12.657.457	12.653.364	16.105.000	9.213.827	14.071.801,00	8.141.028,00
ADMINISTRAÇÃO DA UNIDADE	32.574.782	24.561.611	34.974.964	33.523.961	57.872.365	42.965.869	53.640.002,00	41.775.194,00
ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL	26.398.804	24.692.008	49.077.735	46.347.067	55.914.584	54.642.264	56.855.376,00	54.513.304,00
OUTRAS	0	0	1.400.000	0	31.400.000	0	0,00	0,00
TOTAL	1.275.548.817	1.260.682.392	1.927.926.074	1.659.601.410	2.591.938.210	2.010.566.400	3.036.937.415,00	2.703.069.094,00

AÇÃO	2012		2013		2014		2015	
	Dotação	Execução	Dotação	Execução	Dotação	Execução	Dotação	Execução
BOLSAS DE ESTUDO	2.953.942.256	2.772.829.996	4.389.519.469	4.031.790.694	5.183.415.048	4.624.605.628	6.624.625.944	6.452.323.855
País	1.655.517.621	1.528.213.084	2.128.625.521	1.954.756.010	2.302.458.091	2.299.490.884	2.210.295.672	2.133.027.584
Exterior	639.819.591	636.219.895	130.943.382	130.670.136	140.943.382	140.932.838	130.943.381	130.938.984
CsF	0	0	1.218.210.840	1.212.687.631	1.864.380.052	1.380.408.768	3.248.125.092	3.162.074.980
Educação Básica	658.605.044	608.397.017	911.739.726	733.676.917	875.633.523	803.773.139	1.035.261.799	1.026.282.307
FOMENTO	637.780.794	467.185.542	574.126.935	408.538.495	512.488.984	384.897.243	368.139.943	130.725.364
Pós-Graduação	292.722.119	186.671.002	213.283.085	196.090.466	212.463.375	144.370.924	176.759.455	76.250.158
Educação Básica	345.058.675	280.514.540	360.843.850	212.448.030	300.025.609	240.526.319	191.380.488	54.475.206
PORTAL DE PERIÓDICOS	162.612.288	162.612.288	173.942.902	173.941.654	212.936.982	168.136.982	275.937.377	275.937.377
AVALIAÇÃO	20.002.574	10.587.574	20.672.441	20.645.525	11.649.309	10.812.983	13.330.660	11.262.894
ADMINISTRAÇÃO DA UNIDADE	58.575.343	53.802.364	66.926.869	65.782.472	72.205.467	68.635.674	64.590.890	63.313.610
ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL	58.664.758	55.686.629	70.833.776	66.953.917	81.113.024	80.111.151	87.040.485	82.602.525
OUTRAS (RNP)	0	0	5.000.000	5.000.000	0	0	0	0
TOTAL	3.891.578.013	3.522.704.392	5.301.022.392	4.772.652.757	6.073.808.814	5.337.199.662	7.433.665.299	7.016.165.625

¹⁷O impeachment de Dilma Rousseff consistiu em uma questão processual aberta com vistas ao impedimento da continuidade do seu mandato como Presidente da República Federativa do Brasil. O processo iniciou-se com a aceitação, em 2 de dezembro de 2015, pelo Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, de denúncia por crime de responsabilidade oferecida pelo Procurador de Justiça aposentado Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal, e se encerrou no dia 31 de agosto de 2016, resultando na cassação do seu mandato. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Processo_de_impeachment_de_Dilma_Rousseff>, acesso em set/2017.

¹⁸ Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/11042018-Orcamento-por-PPA-2004-2019.pdf>>. Acesso em: 15 de out. de 2018.

AÇÃO	2016		2017		2018		2019	
	Dotação	Execução	Dotação	Execução	Dotação Inicial	Execução	Dotação	Execução
BOLSAS DE ESTUDO	5.034.440.884	5.033.784.811	3.976.221.281	3.822.536.218	3.193.536.523	0	0	0
País	2.408.027.763	2.407.386.183	2.661.546.083	2.572.159.343	2.072.156.792			
Exterior	159.854.196	159.839.702	227.577.399	165.208.749	360.146.834			
CsF	1.594.925.920	1.594.925.920	299.104.471	299.104.071	80.166.468			
Educação Básica	871.633.005	871.633.005	787.993.328	786.064.055	681.066.429			
FOMENTO	302.502.573	300.822.080	338.246.920	216.551.669	144.382.711	0	0	0
Pós-Graduação	105.436.532	104.910.331	167.546.920	81.215.649	71.899.751			
Educação Básica	197.066.041	195.911.749	170.700.000	135.336.020	72.482.960			
PORTAL DE PERIÓDICOS	357.463.927	357.463.927	402.882.610	402.882.610	402.887.527			
AVALIAÇÃO	11.079.220	11.060.142	25.900.000	25.299.863	16.686.936			
ADMINISTRAÇÃO DA UNIDADE	109.467.917	109.467.917	121.295.034	121.293.457	120.927.410			
ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL	90.045.219	86.774.466	94.762.912	93.580.098	96.505.715			
OUTRAS	0	0	0	0	0			
TOTAL	5.904.999.740	5.899.373.342	4.959.308.757	4.682.143.915	3.974.926.822	0	0	0

Fonte: Capes (Novembro de 2018)

Os dados referentes a “Bolsas de Estudos”, primeiro item da Figura 2, é o que representa o orçamento de maior impacto, de cerca de 872 milhões em 2008, passando para mais de 6,6 bilhões em 2015, entretanto, conforme dito anteriormente, entre 2016 a 2018, esses valores também foram reduzidos, valendo para os demais itens da tabela.

A incumbência da Capes em atuar na educação básica brasileira, com foco na formação de professores, implicou fomentar e desenvolver programas voltados para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, como recomendado pela Lei 11.502 (BRASIL, 2007).

A Lei nº 11.502, de 11/07/2007 alterou a Lei nº 8.405, de 1992, e passou a dar a Capes incumbência de dar suporte à formação de docentes para a educação básica, mediante convênios com os entes federativos, em seu Art. 2º: A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica e Superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 2 No âmbito da Educação Básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3o A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Visando atender esse novo escopo de atuação, a partir de 2008, a Capes realizou concurso público para ampliar o seu quadro funcional e atender os novos departamentos que foram criados, como foi o caso da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). Além disso, houve também um incremento nos seus recursos, bem como nos seus compromissos e objetivos com relação a essa nova demanda.

Ressalta-se que os programas criados com a finalidade de qualificar os docentes da educação básica foi uma tarefa conjunta entre União, Estados e Municípios, sendo tais medidas alinhadas com as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Mas, é importante esclarecer que a criação da DEB e a atribuição da Capes de atender também as demandas para a formação de professores da educação básica, não foi consensual por parte da comunidade acadêmica brasileira, que demonstrou preocupação sobre essa nova atribuição imposta à Capes, argumentando que haveria prejuízo às atividades da Capes na articulação e fomento da pós-graduação *stricto sensu*.

A argumentação do governo para essa criação se baseou na necessidade de integração entre a educação superior e a educação básica, de forma a elevar o nível de qualificação do ensino básico, consolidando programas governamentais já existentes, tais como: Pró-Licenciatura, Pró-infantil, Pró-formação, Pró-Letramento, Mídias Integradas na Educação e, especialmente, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), todos eles centrados na docência da educação básica. Sendo que, para o então Secretário Nacional de Educação a Distância do Ministério da Educação:

A partir dessa nova configuração, estabeleceu-se de forma definitiva a consolidação da visão sistêmica da educação brasileira, em compromissos que conectam níveis de ensino e exploram, como proposto na LDB, o regime de colaboração entre os sistemas de ensino federal, estadual e municipal. Formação de professores, a partir deste momento, é uma questão nacional e prioridade entre as prioridades¹⁹.

Para atender esse propósito, além das novas diretorias e coordenadorias adicionais, foi criado, na nova estrutura organizacional da Capes, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica – CTC-EB²⁰ (lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), tendo como atribuições:

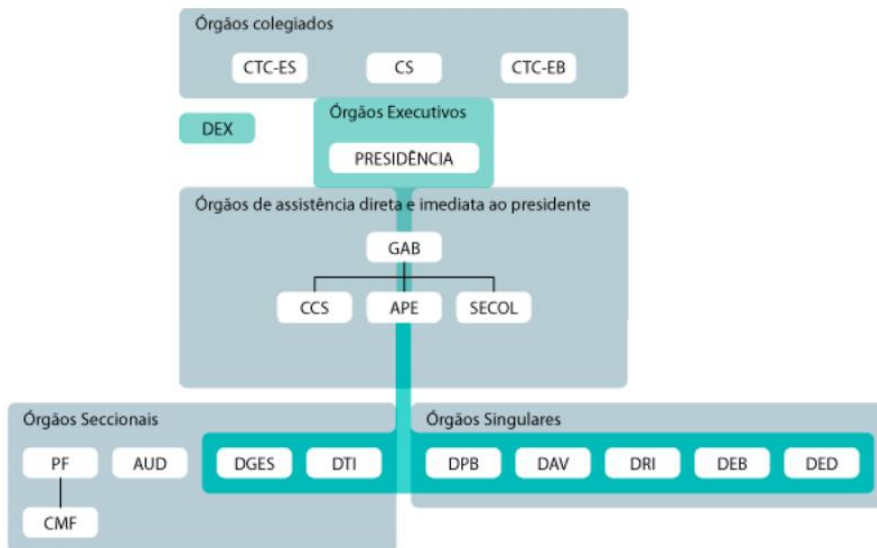
¹⁹ Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/10/25/429360/Capes-da-educacao-basica.html>>. Acesso em 7 de ago. de 2015.

²⁰ Disponível em: <www.Capes.gov.br>. Acesso em 7 de ago. de 2015.

- estabelecer prioridades e linhas gerais orientadoras das atividades da entidade, a partir de proposta apresentada pelo Presidente da Capes;
- assistir à Diretoria-Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da Capes, no tocante à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica, e na construção de um sistema nacional de formação de professores;
- discutir diretrizes de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, em serviço;
- fixar parâmetros para avaliação da demanda por profissionais do magistério da Educação Básica, inclusive, para subsidiar a instalação de polos municipais de apoio presencial;
- acompanhar a avaliação dos cursos de pedagogia, licenciatura e normal superior nos processos de avaliação conduzidos pelo INEP;
- manifestar-se nos processos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos de pedagogia, licenciatura e normal superior, previamente à decisão da Secretaria competente;
- colaborar na elaboração de propostas, relativas à formação inicial e continuada de profissionais de magistério da Educação Básica, para subsidiar o Plano Nacional de Educação;
- opinar sobre a programação anual da Capes, na área específica da Educação Básica;
- opinar sobre critérios e procedimentos para fomento a estudos e pesquisas relativos à orientação e aos conteúdos curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica;
- estabelecer parâmetros mediante os quais serão avaliados os programas de fomento e os cursos que receberem recursos financeiros da Capes;
- propor a realização de estudos e programas para o aprimoramento das atividades da Capes na sua área de atuação;
- opinar sobre assuntos que lhe sejam submetidos pelo Presidente da Capes; e
- eleger seu representante no Conselho Superior.

Também a estrutura e organograma da Capes foram revistos em função dessas novas atribuições, sendo o organograma, segundo Daft (2007), a representação visual da estrutura de uma organização. O novo organograma (Figura 3) permite visualizar a estrutura funcional da Capes após a implementação do ensino básico em seu campo de atuação²¹.

Figura 3. Organograma Atual Simplificado da Capes²²



Fonte: Capes. (Setembro de 2018)

A criação de duas novas diretorias, DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial e a DED – Diretoria de Educação a Distância, são voltadas para o desenvolvimento de ações para a educação básica e passaram a fazer parte da nova estrutura organizacional da Capes que, com a inclusão de novos conselhos ao Conselho Superior, e de diretorias, coordenações, chefias e assessorias, ampliou a verticalização em sua estrutura organizacional, podendo-se perceber a inclusão de novos departamentos, a exclusão de alguns e a junção de outros.

²¹ Cronograma antigo, ver anexo I

²² CS - Conselho Superior, CTC-ES –Conselho –Técnico - Científico do Ensino Superior, CTC-EB –Conselho – Técnico - Científico do Ensino Básico, DE -Diretoria Executiva, Presidência, GAB - Chefia de Gabinete, SECOL – Secretaria Executiva dos Órgãos Colegiados, AUD – Auditoria Interna, PF – Procuradoria Federal, DGES – Diretoria de Gestão, DPB – Diretoria de Bolsas e Programas no País, DAV – Diretoria de Avaliação, DRI – Diretoria de Relações Internacionais, DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial, DED – Diretoria de Educação a Distância.

As diretorias de Educação Básica Presencial e de Educação à Distância possuem sob a sua responsabilidade as Coordenações de Infraestrutura Física, Supervisão e Capacitação, Financeira e Infraestrutura de Tecnologia da Informação.

Como já dito, à DEB foi atribuída a criação e acompanhamento de programas presenciais voltados para formação de professores da educação básica, estando entre esses, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação de Docência (PIBID), Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), Observatório da Educação (OBEDUC), Programa Novos Talentos, Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE) e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), programa que foi o objeto de estudo desta pesquisa de doutorado.

O Parfor, criado como programa emergencial, instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III atendeu o decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que trata sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada. O referido artigo 11 traz a seguinte redação:

Art. 11. A Capes fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

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

a) graduados não licenciados;

b) licenciados em área diversa da atuação docente; e

c) de nível médio, na modalidade Normal²³;

IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;

V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;

VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e

VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.

²³ Grifo meu

A oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício, que estejam há pelo menos três anos na rede pública de educação básica (art.11, item III), graduados não licenciados e licenciados em área diversa da atuação docente, foi implementado pelo Programa Parfor, em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios e Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES).

Segundo informações no site da Capes, o objetivo do Parfor é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

1.3 Programas de formação inicial e continuada de professores produzidos pela Capes

A partir da pesquisa no portal da Capes, apresentamos, na Figura 4, uma síntese dos programas de formação de professores, abrangendo a formação inicial e continuada, no período de 2007 a 2016.

Figura 4. Programas de fomento para formação de Professores



Fonte: Relatório de Gestão DEB/Capes - 2009-2014. (Maio 2017).

Neste período, uma terceira linha de atuação da DEB/Capes, era a formação associada à pesquisa, composta por dois programas: o Observatório da Educação (Obeduc) e o Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais (CSE).

O Programa Observatório da Educação (Obeduc) foi criado pelo Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com propósito de fomentar a produção acadêmica e a formação de profissionais com pós-graduação *stricto sensu* em educação ou em ensino. Em parceria da Capes e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o Observatório da Educação (Obeduc) estimulou o desenvolvimento de estudos e pesquisas que tivessem como ponto de partida a utilização dos dados existentes no INEP, entre os quais, o Censo da Educação Superior, o Censo da Educação Básica, o Enem, o Enade, o Saeb e a Prova Brasil. A inclusão de bolsas para professores da educação básica e para alunos de licenciatura e de graduação - além das bolsas de doutorado e de mestrado originalmente previstas no desenho do Programa - sinalizava a preocupação da Capes com a atratividade da carreira do magistério e com a formação e o aperfeiçoamento de profissionais comprometidos com melhoria de qualidade da educação brasileira. Os projetos do Obeduc deveriam ser vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pela Capes, nas áreas de educação ou ensino.

Já, o Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais (CSE), se caracteriza como uma ação para ampliar a formação de professores para além dos saberes cognitivos e instrumentais que pautam os projetos pedagógicos das licenciaturas no país. O programa visava fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em nível de mestrado e doutorado, na perspectiva da pesquisa-ação, pesquisa participativa ou correlatas, envolvendo professores da educação básica e licenciandos no estudo e na vivência de valores e atitudes essenciais à vida e ao mundo do trabalho no século XXI, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem e tomada de decisões e enfrentamento de situações adversas de maneira criativa, construtiva e colaborativa. O programa, uma parceria entre a Capes e o Instituto Ayrton Senna, foi lançado em 2014 para o fomento de projetos voltados à construção de saberes no campo

das competências socioemocionais e incentivo à articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas da rede pública de educação.

Os projetos do CSE, à semelhança do Programa OBEDUC, deveriam estar vinculados aos programas de pós-graduação (PPGs) *stricto sensu* reconhecidos pela Capes e que desenvolvessem pesquisas relacionadas à temática do edital. Esses PPGs deveriam organizar-se em uma Rede, composta por no mínimo dois PPGs *stricto sensu* de IES distintas. Os projetos poderiam ter duração de dois a quatro anos.

Outra linha de atuação da DEB/Capes é a Divulgação Científica. Em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a Capes induz e fomenta a realização de Feiras de Ciências, Mostras Científicas e Olimpíadas Científicas. As Feiras de Ciências e Mostras Científicas podem ter âmbito nacional, estadual ou municipal. Os principais objetivos das Feiras e Mostras são: ser um instrumento para a melhoria dos ensinamentos fundamental, médio e técnico; ressaltar o protagonismo e a capacidade de autoria de alunos e professores; valorizar metodologias didáticas experimentais e ativas; despertar vocações científicas e/ou tecnológicas e identificar jovens talentosos que possam ser estimulados a seguir carreiras científico-tecnológicas.

Também como ação da DEB/Capes, houve a implantação do Programa Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life), lançado no segundo semestre de 2012. A implantação do Programa visava ampliar o acesso dos cursos de formação docente a recursos tecnológicos e de inovação educacional. Tal necessidade, oriunda do contexto de desafios e possibilidades decorrentes do desenvolvimento tecnológico e de mudanças decorrentes deste desenvolvimento, impõe às instituições formadoras a inserção de estratégias pedagógicas que garantam a formação digital dos futuros professores. O intuito do programa foi investir na formação digital e interdisciplinar de professores, induzindo a criação de espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, destinados a promover a interação entre diferentes áreas de formação, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para a inovação das práticas pedagógicas; a elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; o uso de tecnologias e inovação

educacionais e a articulação entre os programas da Capes relacionados à Educação Básica.

Quanto as linhas de atuação da DEB/Capes voltadas para a formação de professores, uma delas é o fomento à formação continuada de professores, sendo encontrados, no período da pesquisa, os seguintes programas: (1) Programa Novos Talentos; (2) Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); (3) Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP); (4) Programa Residência Docente; (5) Formação dos Professores das Olimpíadas de Matemática e Química e (6) Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica.

O Programa Novos Talentos visava à realização de atividades extracurriculares para alunos e professores das escolas da rede pública de educação básica. Tais atividades deveriam ocorrer no período de férias e/ou em horário que não interferisse na frequência escolar, valorizando espaços inovadores, como as dependências das universidades, laboratórios e centros avançados de estudos e pesquisas, museus e outras instituições. As atividades deveriam aproximar a graduação e a pós-graduação das escolas públicas, contemplando o currículo da educação básica e articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas.

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) era voltado para o fomento à inovação e à melhoria da qualidade dos cursos de formação para o magistério da educação básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. O Programa tinha caráter institucional e os projetos submetidos deveriam estar fundamentados em dados obtidos por meio de estudos, pesquisas e avaliações no âmbito do Enade e, quando cabível, nos instrumentos de avaliação da própria instituição, apresentando os problemas e os desafios identificados e estratégias de superação. O Prodocência teve início na Secretaria de Educação Superior – SESu, do MEC, com o Edital nº 11/2006. O Edital 2008 foi lançado em parceria com a Capes e a partir do Edital de 2010, a Capes assumiu o financiamento e a gestão do programa, sendo o Prodocência institucionalizada pela Portaria nº 119, de 09 de junho de 2010. Em 2013, foi publicada a Portaria nº 40, de 3 de abril de 2013, com o Regulamento do Programa.

Estando o projeto Pibid em desenvolvimento nas escolas públicas, o propósito do Prodocência seria, também, observar, analisar e avaliar as boas práticas do Pibid, assim como do Parfor, do Programa Novos Talentos; do Observatório da Educação e de outros projetos, estudos e avaliações realizados no país e no exterior, bem como investigar tendências, boas práticas e perspectivas da formação de docentes e, a partir disso, propor inovações e aprimoramento para a formação de professores.

A título de Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica, o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP), na sua Meta 16, estabelecia que fosse garantido a todos(as) os(as) profissionais de escolas públicas da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. O programa visava oferecer, aos docentes, oportunidades de aperfeiçoamento profissional em instituições estrangeiras de reconhecida excelência, que promovessem ações de cooperação internacional, na perspectiva da oferta de programas, missões de estudos e vivências educacionais inovadoras e de elevado padrão de qualidade. Além da imersão em disciplina(s) em uma instituição estrangeira de alto padrão, era proposto a vivência de aspectos educacionais, culturais, históricos, científicos e tecnológicos do país anfitrião.

O Programa Residência Docente foi desenhado para professores em início de carreira, buscando reduzir dificuldades no estabelecimento de práticas didático-pedagógicas inovadoras, de gestão do tempo-espço escolar e da administração das diferentes fontes de tensão que pudessem desestabilizar o trabalho docente. A formação continuada visava, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, ampliar a formação recebida nas instituições de ensino superior de origem pela imersão em contexto escolar de reconhecida excelência e, desta forma, contribuir para elevar o padrão de qualidade da educação básica. O foco do programa era a ampliação dos espaços de formação, aproximando a profissionalização docente do contexto escolar e de seus integrantes, sendo uma característica do programa o seu desenho estratégico e modelo pedagógico, pautado em questões teórico-práticas que pudessem problematizar o aperfeiçoamento contínuo dos saberes necessários ao exercício da docência.

Quanto ao apoio da Capes ao Programa Formação Olimpíadas de Matemática e Química, este programa envolve os professores de alunos medalhistas e os próprios alunos que atuam como monitores de seus colegas, auxiliando-os no domínio das disciplinas estudadas, e têm oportunidade de ingressar em cursos de licenciatura e bacharelado nessas áreas. Esse projeto experimental sugeria à Capes uma formalização de parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Estado de Educação (Consed) para atuar em rede, de modo que os professores de medalhistas formassem outros professores da rede pública.

Um outro programa das Capes voltado para a formação continuada de professores é o Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica, incluído a partir do orçamento de 2010, com o propósito de atender a demandas bem estruturadas, ancoradas em educadores ou instituições renomadas, que mostrem potencial de transformação da realidade educacional de um local ou região, que pudessem ser acompanhadas pela DEB, visando a uma possível extensão ao conjunto de professores brasileiros. O suporte orçamentário a essa subação vem da Ação Orçamentária 20RJ que se destina ao “Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica”.

Com relação à atuação da DEB/Capes para a formação inicial de professores, essa se deu pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), visando atender a Meta 15 do PNE, de assegurar formação específica de nível superior a todos os professores da educação básica, na área de conhecimento em que atuam.

O Pibid é um programa de incentivo e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, como ação de valorização do magistério. Este programa oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, com a finalidade de contribuir para a integração entre teoria e prática e para a aproximação entre universidades e escolas. Os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas e por professores supervisores nas escolas públicas onde exercem suas atividades. Ao ser lançado, em 2007, o programa era destinado apenas ao Ensino Médio, sendo a prioridade de atendimento para as áreas de Física, Química, Biologia e

Matemática, possivelmente em função da falta de professores nessas disciplinas. No entanto, com o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a proposta do projeto Pibid em desenvolvimento está bastante diferente em relação à proposta inicial, mas continua sendo um programa reconhecido por possibilitar um diálogo mais próximo entre a universidade e a educação básica.

Já, o Parfor foi criado em 28 de maio de 2009, como programa emergencial destinado aos professores em serviço, sem formação em sua área de atuação. Sua finalidade era atender as disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009, 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. Consta entre os objetivos deste Plano, lançado em 2007, a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.

Na seção que segue, são apresentados alguns movimentos de reforma e mudanças na educação básica e/ou na formação de professores, especialmente as que têm implicações para os professores em exercício.

1.4 Educação básica no Brasil, reformas e processos organizacionais

Existe na política pública de educação no Brasil, todo um arcabouço jurídico que norteia suas ações, constando na Constituição Federal (1988) a educação como um direito social, ao lado de outros, como saúde, alimentação, trabalho, moradia e lazer. Também no documento são definidos os objetivos da educação para “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A Carta Magna estabelece, também, as obrigações de todas as esferas do poder público, sendo que à União compete organizar o sistema de ensino federal e o dos territórios, financiar as instituições de ensino públicas federais, distribuir e suplementar verbas e assistência técnica aos estados, municípios e ao Distrito Federal; aos estados e municípios, trabalhar de maneira integrada, cabendo aos municípios,

prioritariamente, a educação infantil e o ensino fundamental, e aos estados e o Distrito Federal, principalmente, o ensino fundamental e médio.

O sistema educacional nacional é responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), órgão constituído de diversas secretarias e autarquias, no que concerne aos investimentos e definição de normas gerais para as ações dos estados e municípios na área da educação, pelo ensino superior público do país e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Criado em 1930, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, o Ministério da Educação desenvolveu atividades pertinentes a vários ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente, pois anteriormente os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça²⁴.

Entre as autarquias, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem a tarefa de promover estudos e levantamentos sobre o sistema educacional brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área educacional.

Com relação aos movimentos e mudanças na educação brasileira, em 1932, um grupo de intelectuais lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um programa de política educacional amplo e integrado, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, em uma época que a igreja realizava muitas ações na área da educação.

Em 1934, com a nova constituição federal, a educação passou a ser um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promoveu uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundários e universitários. Nessa época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional, sendo que até 1953 a educação era regida pelo Ministério da Educação e Saúde. A partir desse período, com a autonomia dada à área da saúde, foi criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC), órgão que passou a reger a educação brasileira.

²⁴ Disponível em: < www.mec.gov.br >.

Até 1960 o sistema educacional brasileiro era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Em 1961, com a promulgação da primeira LDB, o ensino religioso passou a ser facultativo nas escolas públicas, sendo essa uma questão muito discutida para a aprovação da lei, pois implicava a separação entre o Estado e a Igreja. A aprovação da Lei deu aos órgãos estaduais e municipais maior autonomia, com diminuição da centralização do MEC. Também o salário-educação, criado em 1964, foi um fato marcante na história do Ministério da Educação, sendo, até hoje, fonte de recursos para a educação básica brasileira²⁵.

Em 1971 foi promulgada a segunda LDB, instituindo a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, com a previsão de um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais.

Em 1985, foi criado o Ministério da Cultura e, em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto para, somente em 1995, voltar a ser novamente Ministério da Educação.

Em 1996, houve mais uma reforma na educação brasileira, desta vez legislando para a educação básica e para o ensino superior. A LDB9394/96, também chamada Lei Darcy Ribeiro em alusão ao educador que foi um de seus principais mentores, apontava a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola) e do ensino superior à organização do sistema educacional brasileiro, dividido em educação básica, organizada em três etapas (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e em três modalidades (educação especial, educação de jovens e adultos, e educação profissional) e ensino superior.

A LDB, principal lei federal que regulamenta a educação no Brasil, em seus 92 artigos, reforça o direito de todo brasileiro ter acesso gratuito ao ensino fundamental e prevê a gradativa extensão dessa condição ao ensino médio; detalha o papel da União,

²⁵ O salário-educação, instituído em 1964, é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública e que também pode ser aplicada na educação especial, desde que vinculada à educação básica. A contribuição social do salário-educação está prevista no artigo 212, § 5º, da Constituição Federal, regulamentada pelas leis nºs 9.424/96, 9.766/98, Decreto nº 6003/2006 e Lei nº 11.457/2007. 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). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-entendendo-o>>. Acesso em 12 de ago. 2015.

dos estados, dos municípios e do Distrito Federal em relação à educação e articula suas ações; determina as obrigações gerais dos institutos de ensino, dos professores e dos outros profissionais da área; define a organização da educação em dois níveis: educação básica e ensino superior; apresenta referências curriculares e estabelece a carga horária mínima para os níveis de ensino nas diversas modalidades; trata sobre a formação dos profissionais da educação básica; e define o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com vistas a elevar a qualidade da educação brasileira.

O Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 2001, complementa as orientações e diretrizes ditadas pela LDB, estabelecendo metas qualitativas e quantitativas gerais a serem alcançadas em um prazo de dez anos. No primeiro PNE (2001-2010) (BRASIL, 2001, p. 64), entre as metas previstas para 2010, estavam a erradicação do analfabetismo entre adultos, a inclusão no ensino infantil de 50% das crianças com idade entre 0 e 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, a universalização do acesso ao ensino fundamental e ao ensino médio e o acesso à educação superior de pelo menos 30% de jovens com idade entre 18 e 24 anos. Atualmente o PNE vigente (2014-2024) estipula metas até 2024.

As diretrizes indicadas no PNE com metas até 2010, destacavam a necessidade de qualificação de professores, com a implementação de políticas públicas para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando que a produção do conhecimento e a melhoria da aprendizagem dos alunos dependem do nível e da qualidade da formação dos professores. O que reforça a necessidade de valorização do magistério para a melhoria do processo educacional e para o desenvolvimento do país.

Ao destacar a importância da formação inicial e continuada de professores, o documento indica ser preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e a separação entre formação pedagógica e formação no campo de conhecimentos específicos a serem trabalhados na sala de aula. Nesse sentido, uma das metas aponta a especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação, considerando que já nos cursos de formação inicial, devem ser atendidos os seguintes princípios:

- I – sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- II – ampla formação cultural;
- III – atividade docente como foco formativo;
- IV – contato com realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- V – pesquisa como princípio formativo;
- VI – domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- VII – análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- VIII – inclusão das questões de gênero e da etnia nos programas de formação;
- IX – trabalho coletivo interdisciplinar;
- X – vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- XI – desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- XII – conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica.

Assim, entre as metas previstas para 2010 (BRASIL, 2001, p. 67), várias estavam associadas com a melhoria da formação de professores, tal como as indicadas a seguir:

- 7. (...) somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- 8. estabelecer diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação...
- 12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.
- 13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares...
- 15. Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior.
- 18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.
- 19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam.
- 25. Identificar e mapear, nos sistemas de ensino, as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, elaborando e dando início à implementação, no prazo de três anos a partir da vigência deste PNE, de programas de formação.

Na versão do PNE (2011-2020) (BRASIL, 2011, p.93, 96 e 112), são reforçadas algumas metas instituídas pelo PNE anterior como a de “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida

em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”; e expressas outras que dizem respeito diretamente à valorização da profissão docente:

- Meta 16 - Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação;
- Meta 17 - Valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, e
- Meta 18 - Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Na versão do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, pela universalização da alfabetização e ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais, e metas, como as 16, 17 e 18, voltadas diretamente para a formação docente, destacando a importância de ações para a preparação e a valorização dos professores e profissionais da educação. Entre as estratégias estabelecidas pelo PNE, estão o fomento à oferta de educação superior pública e gratuita, prioritariamente, para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas (Estratégia 12.4) (BRASIL, 2014)²⁶, com ampliação e complementação das metas apontadas no PNE anterior.

Entre as metas e objetivos a serem alcançados com relação à formação de professores da educação básica, em especial, a meta 15 ressalta a responsabilidade solidária entre os entes da federação, União, Estados, DF e Municípios, para uma atuação conjunta, em regime de colaboração, que tenha a finalidade de estabelecer política nacional de formação docente, para formação em curso de licenciatura na área de conhecimento em que os docentes atuam.

Nesse sentido, de modo a viabilizar a realização de ações para atender as metas do PNE, ainda em 2007, o MEC apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), também chamado de PAC da Educação. O PDE seria o elemento que concretizaria as diretrizes constantes do Plano Nacional da Educação (PNE) ao definir metas específicas para as escolas de cada estado e município, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

²⁶ Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 13 de mai. 2016

Ao aderir ao plano, cada estado e município assumiria o compromisso de elevar gradativamente seu IDEB. Em contrapartida, o governo federal garantiria, por meio de cerca de 40 programas, recursos financeiros e técnicos para auxiliar escolas e regiões mais carentes e deficientes. Em seu primeiro ano, mais de 98% dos 5.564 municípios brasileiros aderiram ao plano. Desses, foram priorizados 1.242 municípios e 7.985 escolas públicas com os índices mais baixos do país, que receberam a visita de técnicos do MEC e elaboraram estratégias conjuntas para melhorar os indicadores.

Além do suporte técnico e financeiro do MEC, o plano previa investimentos na formação de professores, construção de creches e pré-escolas, criação de bolsa de estudos para jovens de até 17 anos, de família com baixa renda, e universalização de laboratórios de informática em escolas públicas. As ações e os investimentos propostos no PDE envolveram, ainda, questões de infraestrutura que iam além dos limites da sala de aula, como o acesso de energia elétrica a 18 mil escolas, financiamento para a renovação da frota de veículos para transporte escolar das prefeituras, e qualificação da saúde dos estudantes. O plano tratava também do estabelecimento de uma política salarial para os professores, sendo que em julho de 2008, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou projeto de lei instituindo o piso nacional²⁷ para os professores da rede pública²⁸.

Sobre os recursos que viabilizariam o previsto no PNE, ainda, em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)²⁹, com receitas de impostos e de transferências dos estados, Distrito Federal e municípios. O Fundef vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

²⁷ Em 2018, o piso era de R\$ 2.455,35, mas, na prática não é cumprido em todos os estados, como é o caso do Rio Grande do Sul, dentre outros, que ao não respeitar os planos de carreira, acabam por descumprir a lei do piso salarial.

²⁸ Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/piso-nacional-dos-professores-sobe-para-r-2.135> >. Acesso em 20 de jun. 2017.

²⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

É diante desse contexto que a Capes vem atuando no fomento a ações para a formação de professores para a educação básica, considerando que com a melhoria dessa formação, também haveria melhoria de qualidade da educação básica brasileira. Essa discussão sobre a melhoria da qualidade da educação tem permeado, tanto o universo acadêmico, quanto as políticas públicas que viabilizam programas voltados para a formação de professores para a educação básica no país. Tais políticas são postas em prática, seguindo os preceitos de documentos legais, voltados para esta finalidade, como indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.171), ao referir:

A perspectiva da educação como um direito e como um processo formativo contínuo e permanente, além das novas determinações com vistas a atender novas orientações educacionais, amplia as tarefas dos profissionais da educação, no que diz respeito às suas práticas. Exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor tornam-se cada vez mais complexos. Como consequência, é necessário repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela. Uma questão a ser discutida é a função docente e a concepção de formação que deve ser adotada nos cursos de licenciatura. De um lado, há a defesa de uma concepção de formação centrada no “fazer” enfatizando a formação prática desse profissional e, de outro, há quem defenda uma concepção centrada na “formação teórica” onde é enfatizada, sobretudo, a importância da ampla formação do professor. A LDB, no Parágrafo único do art. 61, preconiza a associação entre teorias e práticas ao estabelecê-la entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação, para atender às especificidades do exercício das suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Vê-se nesse excerto do documento, a indicação de necessidade de priorizar a formação de professores para o exercício do magistério e, também, de propiciar uma formação continuada para os profissionais em exercício para que tenham formação adequada para atuar nas redes de ensino. É ressaltada a importância de que os licenciados que atuam na educação básica, tenham condições técnicas e embasamento teórico, que possibilite o tratamento de conhecimentos teóricos e práticos com seus alunos, de forma que esses tenham condições de utilizar tais informações na sua vida pessoal e profissional. Sobre a preparação dos professores para as necessidades da escola e dos alunos que a frequentam, Souza e Júnior (2002, p. 105), tecem as seguintes considerações:

O mundo atual caracteriza-se pela pluralidade das formas de compreender a realidade, exigindo o surgimento de novas narrativas no processo de produção de conhecimento. Este fato sugere a necessidade de reavaliarmos as condições atuais da produção do saber e os efeitos da diversidade de experiências sociopolítico-econômicas e das novas tecnologias nas práticas culturais de leitura e escrita. Dito isto, indagamos: quais as condições sociais e culturais da leitura e da escrita nos dias de hoje? Como crianças, jovens e adultos leem, o que leem, como leem? Estas questões estão diretamente relacionadas com as formas de produção do conhecimento na contemporaneidade, exigindo uma reflexão que explicita os condicionamentos que levam às transformações dos atos de ler e de escrever. Estes se apresentam como consequência de toda uma evolução, ao longo dos séculos, das forças produtivas. Isto significa dizer que as mudanças que vêm ocorrendo nos modos de produção de bens materiais no mundo globalizado refletem-se em todos os setores da cultura e da subjetividade. As transformações materiais, portanto, refletem-se na cultura e criam a base para o surgimento dos suportes que irão exigir novas práticas sociais de leitura e escrita e, conseqüentemente, o aparecimento de um novo leitor.

Nota-se no artigo, uma preocupação calcada na atualização permanente do profissional docente, para que esteja apto a fazer frente às novas tecnologias e aos novos métodos de aprendizagem e leitura que ora se apresentam. No passado, não muito distante, as principais formas de se aprender, eram apenas por intermédio direto do professor ou por meio dos livros. Entretanto, nos dias atuais, com as novas tecnologias que se fazem presentes, multiplicaram-se as formas de leitura e aprendizado. Hoje existem computadores, *tablets*, *iphones*, *smartphones*, aplicativos, vídeo-aulas, etc, e uma série de novas ferramentas e tecnologias que podem ser utilizadas no ensino. Desta forma, é desejável que o profissional docente compreenda o papel desses instrumentos no exercício da sua profissão.

Entretanto, mais do que estar atualizado com as novas tecnologias, é necessário que o profissional da educação tenha uma multiplicidade de conhecimentos em diferentes áreas. Assim, além da formação teórica, atividades docentes e atualização com as novas tecnologias, o professor deve ter ampla formação cultural, estar a par da filosofia multicultural, política e democrática, além de conhecer e aplicar os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Mas para atender todas essas condições, especialmente a de formação teórica, na área de educação e na área de conhecimentos, atualização com as novas tecnologias, ampla formação cultural e conhecimento e estudo da legislação educacional, é necessário oportunizar formação adequada aos professores em exercício, seja em um

primeiro curso de licenciatura, seja em segunda licenciatura para aqueles que atuam em áreas diferentes da qual são graduados.

Nesse sentido, diferentes iniciativas foram implementadas, sendo reconhecidas e instituídas por pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 8/2008 e Resolução CNE/CP nº 1/2009), e pelo estabelecimento de Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública que, coordenadas pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior, visam enfrentar uma demanda já existente de professores licenciados, mas que atuavam em componentes curriculares distintos de sua formação inicial.

Assim, como já dito, em 2009, o Decreto presidencial nº 6.755, de 29/01/2009³⁰, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sendo criado um programa emergencial desenvolvido nas modalidades presencial e à distância: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (BRASIL, 2009). À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) coube atuar no fomento aos programas de formação inicial e continuada, visando atender aos seguintes objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação:

- I – promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública;
- II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior;
- III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos professores do magistério em instituições públicas de Educação Superior;
- IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI – ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de Educação Especial, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

³⁰ A Capes deveria fomentar a oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica

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

X – promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

A criação do Parfor visou, então, atender uma demanda inerente à Educação Básica, mais especificamente a formação inicial de professores, em um movimento que visa atender as diretrizes 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. Este Plano, lançado em 2007, tem entre seus objetivos a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação, sendo o Parfor anunciado como política pública brasileira que atuaria na formação de professores em exercício, como forma de melhorar a qualidade da educação básica.

1.5 O Programa Parfor e a formação de professores para a Educação Básica

De acordo com o Relatório de Gestão DEB/Capes (2009 – 2014)³¹, os princípios pedagógicos do Parfor estão alicerçados nos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, explicitados no Art. 2º do Decreto 6.755/2009. Esses consideram o direito de aprender de crianças e jovens, extensivo a seus professores. Ainda, segundo o documento, a educação deve ser estabelecida 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.

Aos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009-2014), incluem-se os seguintes objetivos específicos, contemplados pelo Parfor:

a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;

³¹ O Relatório de Gestão DEB/Capes, referente ao período de 2009 a 2014, foi um relatório referente aos primeiros 5 anos do Programa Parfor produzido pela Capes, e após esse período, não continuidade deste documento. Considerando que o referido documento traz informações importantes sobre a implantação do programa, este foi considerado na pesquisa, sendo complementado por outros documentos.

b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepad), nos termos do Decreto 6.755/2009, como instâncias 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

e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica.

Como já dito, quando de sua criação, havia dois calendários para a oferta de cursos e vagas pelo Parfor: cursos presenciais pela Diretoria de Educação Básica (DEB), e cursos na modalidade a distância pela Diretoria de Educação a Distância (DED).

A partir de 2013, os cursos de formação, na modalidade a distância, passaram a ser ofertados e geridos, exclusivamente, por meio do Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Nos cursos presenciais, ofertados e geridos pela DEB, a Plataforma Freire passou a realizar exclusivamente a gestão dos cursos de formação inicial na modalidade presencial para professores em serviço.

Os editais do programa Parfor continham a definição do período de pré-inscrição, os prazos e as atividades a serem realizadas pelas secretarias de educação estaduais, municipais e do DF, os Fóruns e as IES. A proposta de formação de professores em serviço, previam as seguintes situações:

I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica sem formação superior ou que tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina de atuação na escola;

II. Segunda licenciatura – para professores licenciados em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, com atuação em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados atuando como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e

III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados em exercício da docência, na rede pública da educação básica.

Ao longo dos editais do Parfor, a DEB/Capes identificou a necessidade de desenvolver mudanças para aperfeiçoar a gestão e a implementação do Programa, e, para tal, iniciou um processo de aperfeiçoamento da Plataforma Freire para a implantação de calendário de organização do fluxo de atividades a serem desenvolvidas para a oferta dos cursos. Entre as providências mais urgentes, estavam o estabelecimento de instrumentos normativos e 33 sistemas de gestão que pudessem organizar o fluxo operativo e o acesso às informações e dados do Programa.

As mudanças implementadas aprimoraram a Plataforma Freire e o Sistema de Gestão de Bolsas contribuindo para o desenvolvimento e gestão do Parfor, em relação à participação das secretarias municipais de educação; ao processo de elaboração do planejamento estratégico pelos Fóruns Estaduais; ao fortalecimento do papel dos Fóruns Estaduais como articuladores da política de formação docente; ao acompanhamento da demanda, da oferta e das matrículas; a tornar o ambiente mais acessível aos usuários e a maior eficiência no processo por meio da automatização do cadastramento da demanda e da oferta e integrando a Plataforma Freire com o sistema e-MEC. Tudo isso para garantir que as turmas ofertadas estivessem vinculadas às IES com o Índice Geral de Cursos (IGC)³² igual ou superior a 3 e que as turmas fossem criadas em cursos autorizados e ativos para oferta de vagas.

De acordo com o Relatório de Gestão da Capes (2009-2014), ainda, em 2012, houve a implantação do Manual Operativo, contendo as normas e orientações sobre o programa, visando dar transparência e esclarecer as condições para a participação e financiamento de instituições formadoras. A partir das orientações deste Manual, a Capes, os Fóruns, as secretarias de educação (estaduais, municipais e do Distrito Federal) e as IES puderam se programar e organizar, antecipadamente, sua participação na elaboração do Planejamento Estratégico do seu estado.

³² O Índice Geral de Cursos (IGC) é um indicador construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Sintetiza num único indicador a qualidade de todos os cursos da mesma instituição de ensino. O IGC é divulgado anualmente pelo Inep/MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do Enade. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/igc>>, acesso em 09/09/16, às 8h03.

O cronograma disponibilizava prazos para: a) a inserção da demanda pelas secretarias de educação e da oferta pelas IES; b) a análise, o ajuste e a homologação do quadro de oferta de cursos e vagas pelos Fóruns; c) o período de pré-inscrição, período de validação pelas secretarias estaduais, período de seleção e matrícula e período de repasse dos recursos para as IES.

Em 2013, com a finalidade de fortalecer o planejamento estratégico, o Parfor passou a realizar chamada anual para a oferta de cursos e vagas. A Plataforma Freire seguiu seu processo de reestruturação com a introdução de novos módulos, visando tornar mais eficiente o processo de concessão e acompanhamento da execução dos recursos investidos no Programa.

Ainda em 2013, com a finalidade de atender as orientações do Decreto nº 7.568, de 16 de setembro de 2011, a DEB lançou o Edital 30/2013, de 29 de julho de 2013, para a seleção também de Instituições Privadas, sem fins lucrativos, que desejassem participar do Parfor. Um total de 32 Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos enviaram propostas e todas foram habilitadas a ofertar turmas especiais no Programa. Também em 2014, 2015 e 2016 houve ingresso de novas IES que passaram a participar como formadoras pelo Parfor.

Com relação aos acordos para a participação no programa, quanto aos estados, a participação era viabilizada por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACTs), firmados entre a Capes e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgão equivalente. Já, a participação das IES era efetivada por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT. Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados em 2009, analisavam a demanda das respectivas redes estadual e municipais, e planejavam, organizavam e acompanhavam o desenvolvimento da formação em cada unidade federada. Foram firmados Acordos de Cooperação Técnica com 26 estados e com o Distrito Federal. Aderiram ao Programa, de 2009 a 2016, 142 IES de diferentes esferas administrativas desde a criação do programa, sendo 58 IES na área de Ciências da Natureza³³.

³³ Destas 58 instituições, foram selecionadas 16 IES que possuíam cursos na área de Ciências da Natureza, para fins de delimitação e composição deste trabalho de pesquisa.

O calendário de atividades previa, em uma primeira etapa, as seguintes ações: 1) inserção da demanda pelas secretarias de educação estaduais e municipais, 2) disponibilização da oferta de cursos e vagas pelas IES, 3) análise do mapa da oferta e demanda pelo Fórum e 4) publicação do Quadro Geral de Oferta de Cursos e Vagas para a pré-inscrição dos professores das redes; em uma segunda etapa: 5) submissão da lista de pré-inscritos à validação pelas secretarias de educação estaduais ou municipais, 6) disponibilização da relação de pré-inscritos para as IES, 7) realização pelas IES do processo seletivo, e 8) realização da matrícula dos selecionados; e na terceira e última etapa: 9) registro dos matriculados na Plataforma Freire pela IES e 10) repasse dos recursos de custeio (e capital, quando houvesse) e concessão das cotas de bolsas, pela Capes.

Para concorrer à vaga nos cursos ofertados, era necessário que os professores: a) realizassem cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; b) estivessem cadastrados no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e c) tivessem a pré-inscrição validada pela Secretaria de educação ou órgão equivalente a que estivessem vinculados.

A oferta de turmas especiais deveria ser realizada em cursos de licenciatura credenciados no Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC) cujo conceito preliminar de curso (CPC)³⁴ fosse igual ou superior a 3, pela avaliação do INEP. Se fosse IES do sistema estadual e municipal, cujo curso não estivesse cadastrado no e-MEC, poderia ser admitida a participação, mediante apresentação do documento de autorização do curso pelo órgão estadual credenciado para tal fim.

Sendo o Parfor destinado a professores em exercício na rede pública de educação básica, sem formação na área de atuação, as turmas especiais deveriam ser compostas exclusivamente por alunos que comprovassem estar no exercício da docência na rede pública, na área ou na disciplina em que atuavam sem formação superior ou grau de licenciatura. A participação dos professores nos cursos de formação deveria ser autorizada pela secretaria de educação ou órgão equivalente, por meio do processo de

³⁴ O CPC é um indicador de qualidade que avalia os cursos superiores com notas de 1 a 5. Ele é calculado no ano seguinte ao da realização do Enade de cada área, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/cpc>>. Acesso em: 24 out. 2016.

validação da pré-inscrição, ato pelo qual o secretário atestava que o professor atendia os requisitos do Programa.

1.5.1. Parfor em números: instituições, matrículas e recursos

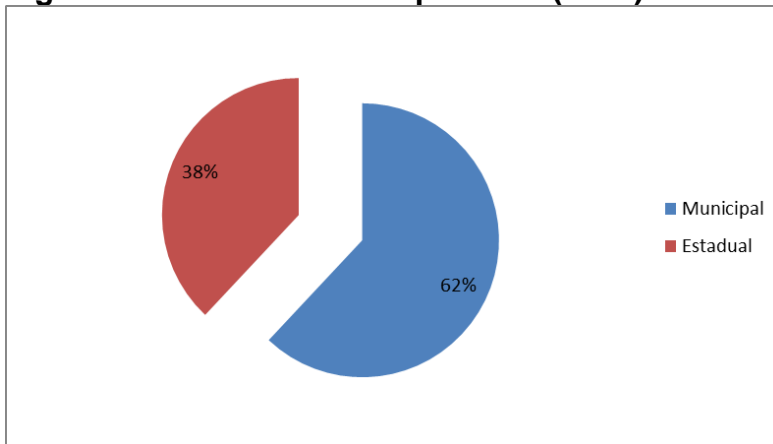
O atendimento do Parfor a professores da rede pública de ensino, contou com a participação das redes de ensino municipal e estadual, conforme apontado no Quadro 2 e na Figura 5. Com relação ao tipo de turma, observa-se que a rede municipal solicitou 41,84% das vagas em Licenciatura, 37,07% em Segunda Licenciatura e 21,09% em Formação Pedagógica. A rede estadual solicitou 60,49% em Licenciatura; 30,01% em Segunda Licenciatura e 9,5% em Formação Pedagógica.

Quadro 2. Parfor: Demanda por rede (2016)

EA	Municipal	Estadual
Licenciatura	41,84%	60,49%
2ª Licenciatura	37,07%	30,01%
Formação Pedagógica	21,09%	9,50%
Total	100%	100%

Fonte: Plataforma Freire (Setembro de 2017)

Figura 5. Parfor: Demanda por rede (2016)



Fonte: Plataforma Freire (Setembro de 2017)

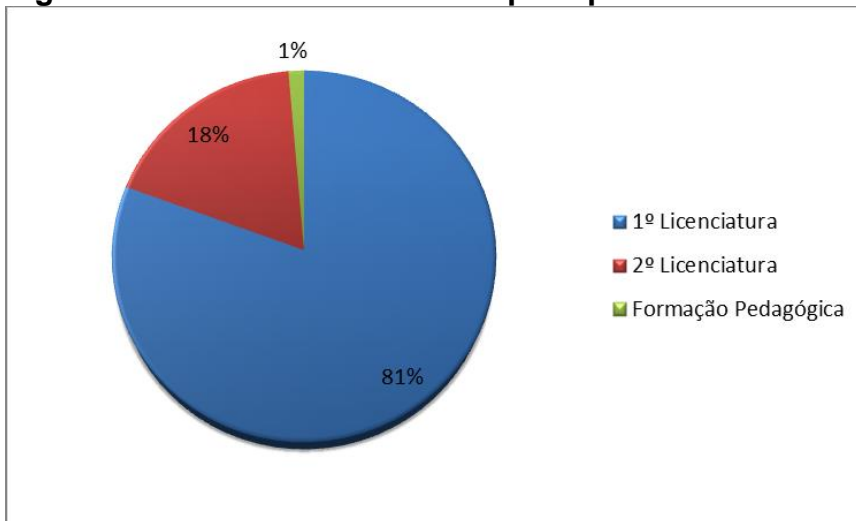
Ao se traçar um comparativo entre os estados e municípios, percebe-se a prevalência da rede municipal por demandas de vagas ao programa Parfor, no ano de

2016, representou 62% deste total, contra 38% da demanda da rede estadual, o que reforça a inserção do Parfor no interior do País.

No período de 2009 a 2016, 84% das matrículas ocorreram em turmas de Primeira Licenciatura; 15,04% em turmas de Segunda Licenciatura e apenas 0,96% em turmas de Formação Pedagógica. Embora o quantitativo de procura pelos cursos de segunda licenciatura, em termos percentuais, não seja muito expressivo, em números absolutos alcança um total de 14.175 matrículas, representando um número considerável de professores atuando no ensino sem ter formação na área de conhecimentos em que atua.

Após a demanda por cursos e propostas das IES, foram organizadas turmas pelo Parfor, considerados os cursos da rede municipal e estadual e para todas as áreas de ensino (Figura 6).

Figura 6. Parfor: Oferta de curso por tipo de turma



Fonte: Plataforma Freire (Setembro de 2017)

Esses dados apontam que a maior parte dos professores participantes atuava sem ter formação em nível de graduação, sendo a maior demanda para cursos de 1ª licenciatura. Nesse sentido, o Parfor, como uma política pública voltada para a formação de professores, parece atender seu objetivo de melhorar a formação docente para a Educação Básica.

Para Alves e Garcia (2008, p. 7), a formação de professores implica:

um processo que inclui pensares e fazeres daqueles que entendem que esta formação está sendo construída em um movimento múltiplo que incorpora diferentes/divergentes posições, mas que parte do fato de que

há uma história escrita de construções locais e regionais e um conceito globalizador das posições – a base comum nacional. [...] Nossas instituições de várias maneiras, têm buscado soluções para esta que sem nenhuma dúvida, é uma das principais “questões da nossa época” – a formação do professor brasileiro, que se quer de qualidade e contínua.

O Quadro 3 traz números importantes a respeito do quantitativo de alunos e sua situação acadêmica, em instituições de esferas federais, estaduais, municipais e privadas.

Quadro 3. Instituições participantes e situação dos matriculados (2009 a 2016)

Região	Cursando	Desvinculados	Falecidos	Trancados	Formados	Transferidos	Matriculas	Turmas	%
Federal	20.840	9.078	57	633	17.521	13	48.142	1.501	51,08
Estadual	14.804	10.652	37	42	14.770	12	40.317	1.196	42,78
Municipal	44	98	0	4	94	0	240	10	0,25
Privadas	1.183	1.880	11	281	2.164	29	5.548	183	5,89
Total	36.871	21.708	105	960	34.549	54	94.247	2.890	100,00

Fonte: Plataforma Freire (Maio de 2017)

As Instituições Públicas de Ensino Superior participantes do Parfor atendem 94,11% dos alunos, com 51,08% matriculados em instituições federais, 42,78% em instituições estaduais e 0,25% em instituições municipais, enquanto apenas 5,89% dos alunos tiveram matrículas em instituições privadas sem fins lucrativos.

Quando implementado, o Parfor contou com a participação de 32 IES, mas ao longo do tempo este número aumentou, culminando com 104 IES participantes em 2016, conforme indicado no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4. Evolução do número de IES (2009-2016)

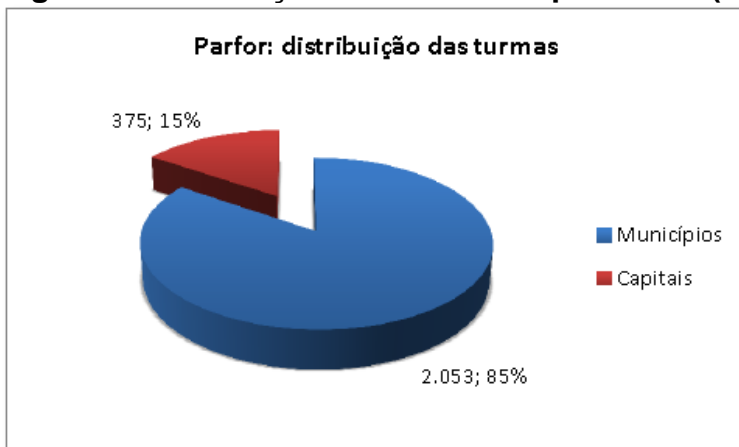
ANO	IES
2009	32
2010	79
2011	86
2012	92
2013	96
2014	102
2015	103
2016	104

Fonte: Plataforma Freire (Outubro de 2017)

Assim que iniciou o Programa Parfor, no ano de 2009, ainda havia um número pequeno de Instituições de Ensino Superior, que haviam aderido ao programa. Mas conforme os anos foram se passando e as ações do programa foram sendo divulgadas, começou haver um maior número de adesão de outras IES, até chegar no ano de 2016 com 104 IES participantes, conforme mostra o gráfico acima.

Com relação à localização e especificidade das IES, a Figura 7, dá uma ideia dessa distribuição.

Figura 7. Localização das turmas implantadas (2009 a 2016)



Fonte: Plataforma Freire (Outubro de 2017)

Um total de 2.053 turmas (85%) estão sediadas em municípios do interior do país e 375 (15%) nas capitais, o que sugere que o programa Parfor tem movido ações para a promoção do acesso dos professores do interior do País à formação inicial em instituições, principalmente públicas, reconhecidas e avaliadas pelo MEC.

De 2009 até 2016, o Parfor atendeu professores oriundos de 3.294 municípios brasileiros, que formaram 2.890 turmas, em 451 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Dados de 2016 apontam 21.708 professores egressos e 94.247 professores matriculados em cursos do Parfor.

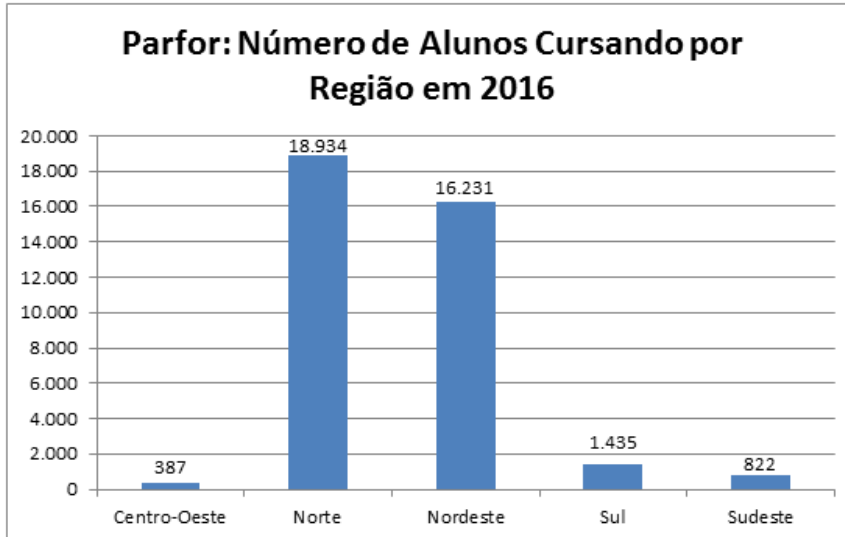
A seguir, na Figura 8, é apresentada a distribuição de turmas do Parfor no território brasileiro.

Figura 8. Parfor: municípios com turmas implantadas (2009 a 2016)



Fonte: Plataforma Freire (Novembro de 2017)

Do total de municípios participantes, 40,38% são de municípios da região Nordeste; 45,19% Região da Norte; 8,69% da Região Sul; 3,56% Sudeste e 2,18% da Região Centro-Oeste, sendo que a maioria das turmas (85,57%) está concentrada nas Regiões Norte e Nordeste, conforme apresentado a seguir (Figura 9).

Figura 9. Parfor: Números de alunos frequentes por Região (2016)

Fonte: Plataforma Freire (Novembro de 2017)

Conforme indicado no Gráfico 3, há um maior número de alunos da região norte e nordeste, o que indica uma demanda maior destas regiões para a formação de professores da educação básica, do que nas demais regiões. Há que se observar a Lei de Diretrizes e Bases, nas Disposições Gerais, especificamente no artigo 28, que determina levar em conta as especificidades de cada região, para a promoção pelos sistemas de ensino de adaptações às peculiaridades da vida de cada região.

A seguir, no Quadro 5, são apresentados os números de alunos e sua situação de matrícula nos cursos do Parfor, por região.

Quadro 5. Matriculados por região e situação de matrícula (2009-2016)

Região	Cursando	Desvinculados	Falecidos	Trancados	Formados	Transferidos	Matrículas	Turmas	%
N	18.878	8.072	54	514	16.421	12	43.951	1.306	46,63%
NE	15.422	9.423	39	29	13.637	29	38.579	1.167	40,93%
S	1.375	2.454	5	236	2.690	12	6.772	251	7,19%
SE	809	1.197	6	179	1.127	0	3.318	103	3,52%
CO	387	562	1	2	674	1	1.627	63	1,73%
Total	36.871	21.708	105	960	34.549	54	94.247	2.890	100,00%

Fonte: Capes (Novembro de 2017)

Os dados mostram, em todo o Brasil, no período de 2009 a 2016, um total de 94.247 matrículas nas turmas especiais do Parfor, a maioria nas regiões norte e nordeste, regiões com menor número de professores formados em sua área de atuação, e o menor número nas regiões sudeste e centro oeste, uma vez que nas regiões Sul, Sudeste e

Centro-Oeste, historicamente, há índices melhores de formação educacional, o que pode resultar em menor demanda de professores sem formação.

Conforme a figura que segue (Quadro 6), até o final de 2016, já haviam sido formados 34.549 professores pelo Parfor, sendo a maior parte na Região Norte, com 16.421 formados (10.359 apenas no Pará); na Região Nordeste foram 13.637; na Região Sul, 2.690; na Região Sudeste, 1.127; e Na Região Centro-Oeste, 674 docentes formados.

Quadro 6. Matriculados x Formados, por região (2009- 2016)

Região	Matriculados	%	Formados	%	Média
Norte	43.951	46,63	16.421	47,53	37,36
Nordeste	38.579	40,93	13.637	39,47	35,35
Sul	6.772	7,19	2.690	7,79	39,72
Suldeste	3.318	3,52	1.127	3,26	33,97
Centro-Oeste	1.627	1,73	674	1,95	41,43
Total	94.247	100	34.549	100	36,66

Fonte: Capes (Novembro de 2017)

O acompanhamento ao desenvolvimento dos cursos de formação dos professores era realizado pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que eram responsáveis pela elaboração e acompanhamento da execução de um plano estratégico de formação, definindo prioridades e metas do programa em cada estado, e coordenando ações para a permanência e rendimento satisfatório dos professores da educação básica.

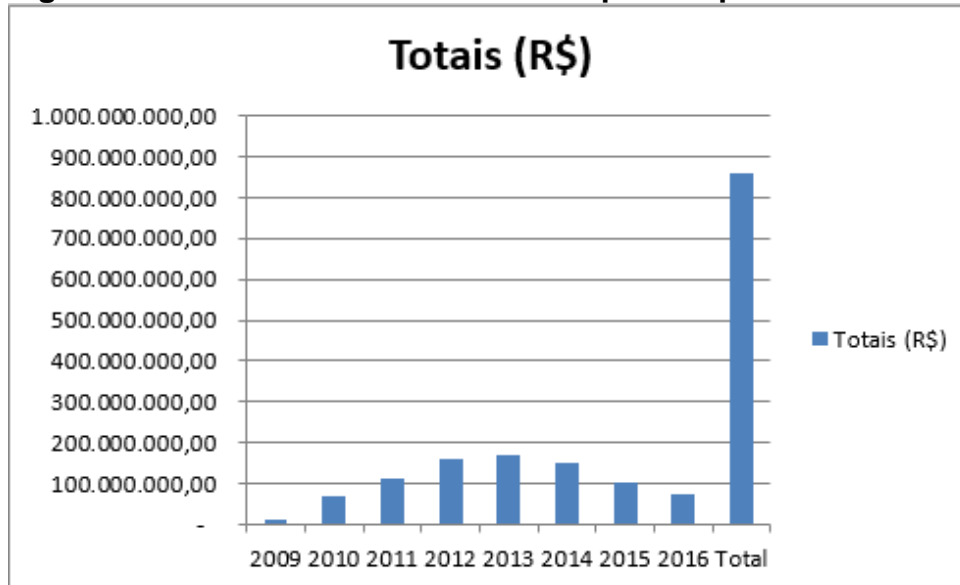
Para Di Giovanni, (2013, p. 20),

Implementar uma política pública ou um programa é exatamente isso: tomar providências, mobilizar e utilizar recursos, avaliar decisões, negociar, enfrentar reações, buscar apoios, acionar burocracias, realizar gastos, delegar, legislar, recuar, avançar, enfim, fazer com que decisões, objetivos e metas propostos na fase de elaboração transformem-se em realidades concretas e palpáveis.

O Programa Parfor foi viabilizado mediante a concessão de recursos de custeio e de bolsas. Estes recursos eram repassados da Capes para as IES e destas, posteriormente, para os alunos e, também, para os participantes em atividades de coordenação e docência no programa. Já, a destinação de recursos de capital dependia de autorização na Lei Orçamentária Anual.

A seguir, na Figura 10, é possível ver o movimento dos recursos financeiros aplicados no Parfor, no período de 2009 a 2016.

Figura 10. Financiamento de turmas especiais presenciais do Parfor (2009 a 2016)



Fonte: Sistema de Gestão de Bolsas (Novembro de 2017)

A título de incentivo, os alunos do Parfor recebem uma bolsa de R\$ 400,00 mensais, podendo a IES definir a quantidade de concessões aos alunos pela Coordenação Geral do Parfor na IES. A concessão é para professores efetivos das redes municipais, seguidos de professores das redes estaduais de educação, sendo requisitos para o benefício: estar no exercício da docência na rede pública de educação básica; estar regularmente matriculado na IES e ser aluno do curso e turma especial do Parfor Presencial; ter o currículo na Plataforma Freire; constar na lista de matriculados da Plataforma Freire, na situação “Cursando”; e não ser beneficiário de qualquer outro tipo de bolsa ou apoio. Havendo sobra de recursos, a IES poderia definir outros critérios para atender o processo de seleção dos alunos para o auxílio.

Além de bolsas para os alunos, também os formadores que desempenham as atividades de coordenação e docência recebem bolsas³⁵. Entre os anos de 2013 a 2016,

³⁵ Ressalta-se que em alguns casos não foi possível obter os dados de 2009 a 2016.

³⁵ As modalidades e valores de bolsas podem ser verificados no Anexo VIII desta pesquisa.

o Programa contou com a participação de 59.461 bolsistas formadores, nas modalidades apresentadas a seguir (Quadro 7).

Quadro 7. Parfor: concessão de bolsas para os formadores (2013 a 2016)

Modalidade	Qtde em 2013	Qtde em 2014	Qtde em 2015	Qtde em 2016	Qtde Total
COORDENADOR ADJUNTO I	26	21	17	18	82
COORDENADOR ADJUNTO II	1	-	-	-	1
COORDENADOR DE CURSO I	455	469	384	369	1677
COORDENADOR DE CURSO II	14	19	9	10	52
COORDENADOR GERAL I	114	115	113	96	438
COORDENADOR GERAL II	2	2	1	3	8
COORDENADOR LOCAL	504	562	506	372	1944
PROFESSOR FORMADOR I	9.075	8.360	6.646	5.820	29901
PROFESSOR FORMADOR II	4.208	4.356	3.554	2.894	15012
PROFESSOR ORIENTADOR I	752	1.275	1.052	527	3606
PROFESSOR ORIENTADOR II	330	446	327	204	1307
SUPERVISOR DE ESTÁGIO I	994	1.160	789	673	3616
SUPERVISOR DE ESTÁGIO II	359	616	455	387	1817
Total	16.834	17.401	13.853	11.373	59.461

Fonte: Sistema Geral de Bolsas (Outubro de 2017)

O controle de bolsas concedidas pelo Parfor é realizado pelo Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), que controla e parametriza a quantidade de bolsas concedidas por turma, extraindo da Plataforma Freire os dados das turmas efetivamente implantadas, de modo a automatizar a concessão das quotas de bolsas.

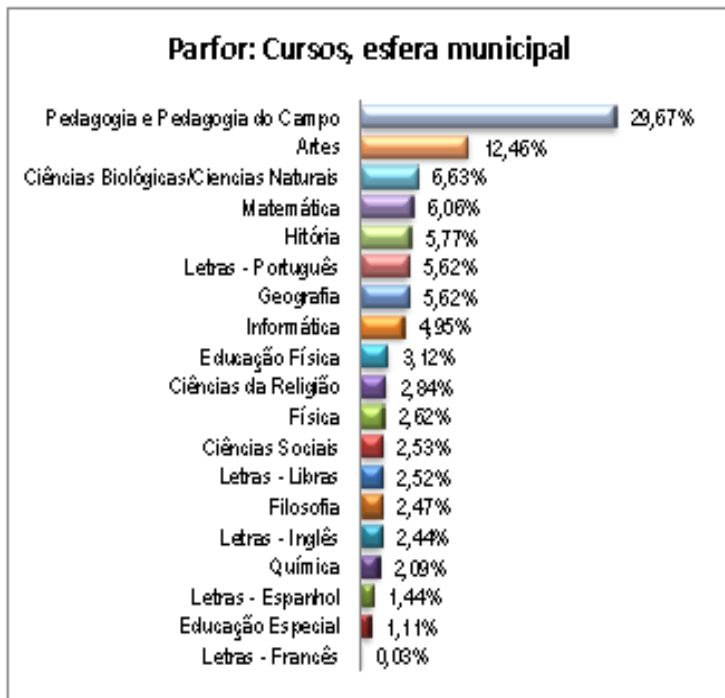
Considerando o incentivo de bolsas de estudo, nos anos de 2013 e 2014 tivemos os maiores investimentos, com decréscimo significativo em 2015 e 2016 (Figura 5), quando, como já dito, houve uma queda de investimentos na área de educação, incluindo os programas da Capes, em nível de Pós-graduação e de programas voltados para a formação de professores da educação básica.

A ampliação de acesso dos professores ao Programa, contou com ações da DEB que passavam por revisão de estratégias visando: encontrar mecanismos e aumentar o número de matrículas; discutir com as IES sobre o aperfeiçoamento dos Projetos Pedagógicos dos cursos, explorando melhor a relação teoria e prática e a apropriação das lições do Parfor no aprimoramento da formação de professores; consultar as IES sobre a diplomação dos alunos, evitando atrasos; ampliar a participação dos alunos do

Parfor nos programas de cooperação internacional; e estimular a articulação do Parfor com outros programas de formação da DEB, como o Life, o Pibid, a Prodocência e o Observatório da Educação..

Mesmo com o cenário de cortes em investimentos na educação, no ano de 2016, o Parfor houve a oferta de 353.779 vagas nas redes municipal (62%) e estadual (38%), distribuídas em 19 cursos de graduação, sendo que os cursos de Pedagogia (com 29,67%), Artes, Ciências Biológicas/Naturais e Matemática somaram 54,82% da demanda na esfera municipal (Figura 11).

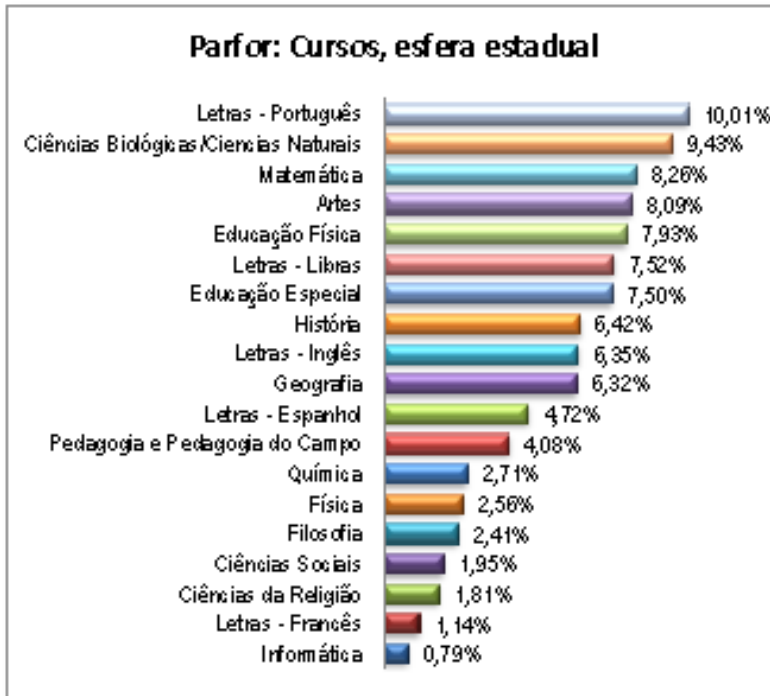
Figura 11. Demanda da rede municipal em 2016



Fonte: Plataforma Freire (Abril de 2017)

Na rede Estadual (Figura 12), a demanda dos cursos foi um pouco diferente, sendo os cursos com maior demanda Letras-Português, seguido de Ciências Biológicas. Assim, Letras-Português, Ciências (Ciências Biológicas/Naturais, Química e Física), Matemática, Artes e Educação Física somam 43,72%, quase a metade dos cursos, conforme mostrado na figura que segue.

Figura 12. Demanda da rede estadual em 2016



Fonte: Plataforma Freire (Abril de 2017)

Com relação ao número de matrículas, até o ano de 2014, essas correspondiam a 27,45% do total de vagas ofertadas. Esse dado indica adesão das IES ao Programa, porém, torna evidente que estratégias deveriam ser adotadas, tanto para estimular a participação dos professores, como para adequar a oferta à demanda. Vejamos, por exemplo, a relação entre a demanda e matriculados em cinco estados brasileiros, sendo possível perceber que nem sempre a maior demanda correspondeu ao maior número de matriculados.

Quadro 8. Demanda x matriculados no Parfor (2009-2014)

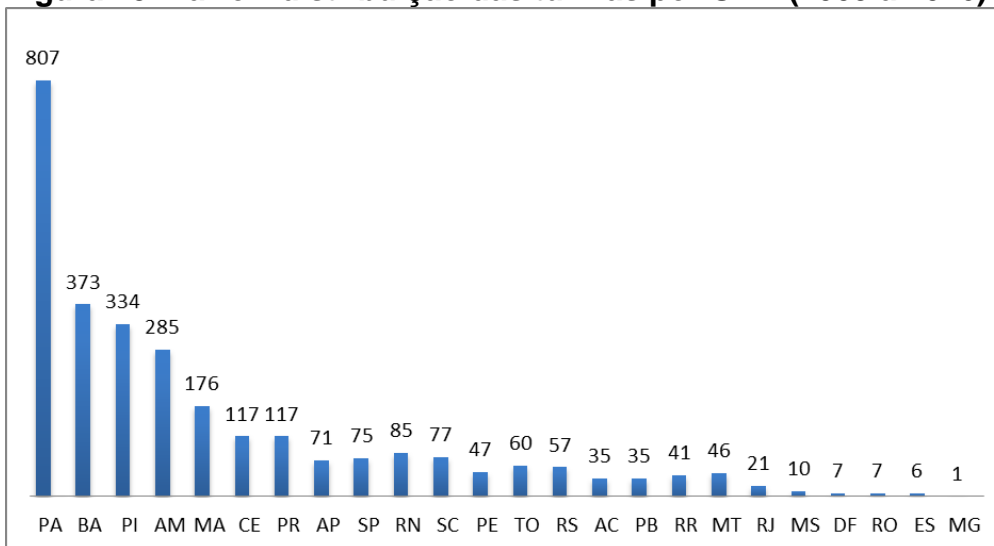
UF	Nº de funções docentes sem formação superior (A)	Nº de matriculados em cursos de Licenciatura (B)	Relação entre A e B
PI	9.276	7.891	85,07%
PA	29.406	23.951	81,45%
AM	15.298	8.528	55,75%
BA	74.760	12.623	16,88%
MA	46.232	4.014	8,68%

Fonte: Plataforma Freire (Abril de 2017)

O Quadro 8 mostra a prevalência de matriculados, em função da demanda, nos estados do Piauí, Pará e Amazonas com 85,07%, 81,45% e 55,75%, respectivamente. Já, os estados da Bahia e Maranhão, que possuem um número muito maior de professores sem formação, apresentam apenas 16,88% e 8,68%, respectivamente, de professores matriculados em cursos de licenciatura do Parfor.

A seguir, na Figura 13, apresentamos a distribuição de turmas, por estado, no período de 2009 a 2016.

Figura 13. Parfor: distribuição das turmas por UF – (2009 a 2016)



Fonte: Plataforma Freire (Abril de 2017)

Entre 2009 e 2016, o Programa registrou um total de 2.538 municípios participantes do Parfor, com, pelo menos, um professor matriculado. Com relação ao tipo de formação, em primeira e segunda licenciatura ou em formação pedagógica, no período de 2009 a 2016, temos os seguintes dados.

Quadro 9. Distribuição da matrícula por tipo de turma (2009 a 2016)

Ano	1º Licenciatura	2º Licenciatura	Formação Pedagógica	Total
2009	2.849	906	0	3.755
2010	23.569	1.792	47	25.408
2011	15.232	1.846	48	17.126
2012	13.529	3.325	307	17.161
2013	5.516	1.171	180	6.867
2014	7.086	1.484	149	8.719
2015	425	281	22	728
2016	10.961	3.370	152	14.483
Totais	79.167	14.175	905	94.247
Percentual	84,00	15,04	0,96	100

Fonte: Plataforma Freire (Setembro de 2017)

Ao evidenciar a distribuição da matrícula por tipo de turma, o quadro acima mostra que a maior parte dos professores cursistas, cerca de 84%, estavam matriculados nos cursos de 1º licenciatura. Já o quadro abaixo, mostra evolução desses dados no período de 2009 a 2016.

Quadro 10. Matrículas por ano de oferta e situação de matrícula no Parfor (2009 a 2016)

ANO INÍCIO	CURSANDO	DESVINCLADOS	FALECIDOS	TRANCADOS	FORMADOS	TRANSFERIDOS	MATRICULADOS	TURMAS	FINALIZADAS OU CONCLUÍDAS
2009	129	1.052	9	6	2.557	2	3.755	135	0
2010	1.713	7.776	41	184	15.668	26	25.408	773	0
2011	2.544	3.984	30	307	10.242	19	17.126	499	19
2012	7.259	4.604	16	221	5.054	7	17.161	514	88
2013	4.582	1.524	4	97	660	0	6.867	211	269
2014	7.058	1.273	5	43	340	0	8.719	288	703
2015	567	101	0	32	28	0	728	24	536
2016	13.019	1.394	0	70	0	0	14.483	446	381
TOTAL	36.871	21.708	105	960	34.549	54	94.247	2.890	1.996
%	39,12	23,03	0,11	1,02	36,66	0,06	100,00	3,07	2,12

Fonte: Plataforma Freire (Setembro de 2017)

Do total de matriculados, no período de 2009 a 2016, há 39,12% em curso e 36,66% egressos, com desistência de 23,03% ou trancamento de matrícula de 1,02%. A evasão de 23,03% foi ligeiramente inferior à tendência em cursos regulares, que é de

24,3%³⁶, mas mesmo assim é um dado relevante, considerando que cerca de ¼ do público que ingressou no Parfor não conseguiu concluir e ter a formação necessária para a atuação que já realiza no ensino.

Neste capítulo, apresentamos políticas públicas da DEB/Capes para a formação de professores, os princípios organizacionais que nortearam a concepção e os objetivos do programa Parfor, as normas e orientações sobre o programa, e os números do programa, no que tange à situação dos alunos, turmas, oferta e demanda e recursos investidos no programa de formação pelo Parfor.

No capítulo que segue, apresentamos a metodologia da pesquisa, bem como retomamos a questão da pesquisa e seus objetivos.

³⁶ É o que indica o Relatório de Desenvolvimento de 2012, pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Disponível em < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>, acesso em 09/03/2017.

2 – METODOLOGIA

A pesquisa sobre o Programa Parfor, embasada em métodos quantitativos e qualitativos de análise, foi realizada em documentos da Capes, do MEC e em Relatórios de Prestação de Contas das IES.

Para Gressler (2003), a diferença entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa, seria a pesquisa quantitativa estar relacionada com os paradigmas tradicional, positivista, experimental e empírico, da tradição estabelecida por autoridades no assunto como Comte, Mill, Durkheim, Newton e Locke. Já a pesquisa qualitativa estaria relacionada com as abordagens naturalista, interpretativa e pós-positivista, de escritores como Dilthey, Weber e Kant, sendo que essa última teria começado a ganhar força na década de 70, em forma de modelos “alternativos”, posteriormente chamados “paradigmas qualitativos”.

Para Moreira (2011), as abordagens à pesquisa em educação com enfoque quanti-qualitativo, subscrevem diferentes paradigmas e diferentes visões de mundo, que levam a diferentes maneiras de ver os fenômenos educacionais, de selecionar objetos e eventos para estudar esses fenômenos, de formular questões, de fazer registros, de transformar registros em dados e de analisá-los.

O autor considera que neste tipo de pesquisa há lugares bem definidos em estudos educacionais: professor (ensino), aluno (aprendizagem), currículo, avaliação e contexto (SCHAWAB, 1983, apud GOWIN, 1981; NOVAK e GOWIN, 1984), entendendo que os fenômenos educacionais sempre envolvem professores, alunos e currículos, que se constituem em um certo contexto, sendo importante considerar as experiências educacionais e os eventos educativos. É nesse sentido que os fenômenos de interesse das perspectivas quantitativa e qualitativa à pesquisa em educação estão sendo considerados.

Os aspectos quantitativos se fazem presentes pelo levantamento de informações sobre o Parfor em gráficos, planilhas, tabelas, quadros e infogramas que mostram os números de cursos, professores, alunos, matrículas e egressos, entre outros dados. Concomitante a essa abordagem quantitativa, foram realizadas análises qualitativas procurando mostrar como se dá o processo de formação de professores pelo Programa,

visando compreender o papel do programa em relação às finalidades e conhecimentos apontados em documentos oficiais, como leis, diretrizes, normativas e documentos orientadores aos currículos da Educação Básica e de cursos de formação de professores.

Assim, a análise qualitativa da pesquisa, também, se utiliza do levantamento e análise dos dados quantitativos, uma vez que foi feita a interpretação qualitativa dos dados numéricos, visando identificar os pontos positivos e negativos do programa, de forma a fazer reflexões críticas a respeito da formação de professores realizada pelas IES.

No que se refere, mais especificamente, à pesquisa em ensino de Ciências, Moreira (2011, p. 59) afirma:

A pesquisa em educação em ciências é entendida como a produção de conhecimentos resultante da busca de respostas a perguntas sobre ensino, aprendizagem, currículo e contexto educativo em ciências, assim como sobre o professorado de ciências e sua formação permanente dentro de um quadro epistemológico, teórico e metodológico consistente e coerente.

O autor refere haver um leque de opções que pode ser abarcado em um trabalho de pesquisa que envolve a educação em Ciências. No caso desta pesquisa, embora o estudo não seja sobre ensino ou educação em Ciências, esse tem um viés forte e conectado com a formação de professores de Ciências da Natureza, uma das áreas de conhecimentos com demanda de formação e ofertada pelos cursos do Parfor.

Destaca-se que a pesquisa sobre a formação de professores pelo Parfor, faz um recorte no tempo, no período de 2009 a 2016, considerando o ano de criação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, pela Portaria MEC nº. 09, de 30 de junho de 2009, e o ano em que houve a última oferta de vagas para abertura de turmas pelo Parfor.

Quanto aos materiais de análise, inicialmente, foram os documentos disponíveis no banco de dados da Capes e do MEC e, em um segundo momento, das 58 IES que ofereciam cursos na área de Ciências da Natureza, tivemos acesso a 16 relatórios de prestação de contas de IES que ofereceram cursos de formação aos professores nessa área³⁷. Os dados coletados e analisados podem ser classificados em: dados primários

³⁷ Ressalta-se que a intenção inicial era analisar os relatórios das 58 IES que ofereceram cursos de formação na área de Ciências da Natureza, mas a capes disponibilizou apenas 16 relatórios de prestação de contas e atividades.

(os do banco de dados Capes e MEC, e relatórios técnicos das IES) e dados secundários (artigos, livros, e revisão bibliográfica de dissertações e teses (Cap. 4, em 4.1).

Assim, utilizamos os dados da pesquisa bibliográfica em artigos, livros, teses e dissertações, como suporte para análise da pesquisa documental, em relatórios e orientações da Capes e do MEC sobre o Parfor, bem como dos relatórios realizados pelas IES acerca da formação oferecida, sendo importante apontar que há diferença entre a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Para Gil (2008), embora a pesquisa documental se assemelhe à pesquisa bibliográfica, essas se diferenciam pela natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que, ainda, podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, como, leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros didáticos, estatísticas e arquivos escolares.

Na pesquisa documental, o primeiro passo consiste na exploração das fontes, pois, quando os documentos são em grande número, há, de um lado, os documentos que não receberam tratamento analítico, que, no caso desta pesquisa, são os documentos orientadores oficiais do Parfor, em sites da Capes e do Mec, e os documentos que, de alguma forma já foram analisados, tais como os relatórios de gestão da Capes e os relatórios técnicos dos coordenadores dos cursos (para a Capes) que já contêm, por exemplo, dados e tabelas com resultados estatísticos.

Para Lüdke e André (1986), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Holsti (1969) considera que o uso da análise documental é apropriado a uma pesquisa: a) quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo, seja porque é conveniente utilizar uma técnica não-obstrutiva, isto é, que não cause alterações no ambiente ou nos sujeitos estudados; b) quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a

entrevista, o questionário ou a observação; c) quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc.

No caso desta pesquisa, a análise documental se justifica por diferentes aspectos, estando entre esses as limitações de tempo e deslocamento do pesquisador, bem como pela intenção de dar voz aos coordenadores do programa Parfor, pelos registros e apontamentos desses atores nos relatórios de prestação de contas à Capes, oportunizando conhecer as diferentes realidades e as percepções dos coordenadores sobre o curso de formação que realizaram.

Como **corpus de análise**, foram utilizados os seguintes documentos:

Quadro 11. Corpus de análise

DOCUMENTOS	REGISTROS
Relatórios de Gestão da DEB/Capes 2009-2014 – Vol. 1 e 2	Consolidação das informações gerais e dados estatísticos sobre o Parfor.
Manual Operativo do Parfor	Normas e orientações sobre o programa.
Relatórios de Prestação de Contas e de Atividades das instituições (2009-2016): - 1. Instituto Federal do Amazonas (IFAM); - 2. Universidade Estadual do Amazonas (UEA); - 3. Universidade Federal do Amazonas (UFAM); - 4. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); - 5. Universidade do Estado da Bahia (UNEB); - 6. Instituto Federal do Maranhão (IFMA); - 7. Universidade Federal do Pará (UFPA); - 8. Universidade Estadual do Piauí (UESPI); - 9. Universidade Estadual de Maringá (UEM); - 10. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); - 11. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); - 12. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); - 13. Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); - 14. Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); - 15. Pontifícia Universidade Católica de Santos (PUC – Santos) e - 16. Universidade Federal do Tocantins (UFT).	Dificuldades e sugestões de melhoria do programa e atividades voltadas para a prática docente, gastos, número de professores, cursos realizados, etc.

Formulário de Cumprimento do Objeto das 16 IES pesquisadas	Dificuldades e sugestões de melhoria do programa e atividades voltadas para a prática docente, gastos, número de professores, cursos realizados, etc.
--	---

Fonte: Produção do autor (Maio de 2017)

Para um primeiro levantamento de informações sobre o programa, foram utilizados os Relatórios de Gestão da Capes, o Manual Operativo do Parfor³⁸ e Diretrizes Curriculares da Educação Básica e de Cursos de Formação de Professores. Posteriormente foram analisados os Relatórios de Prestação de Contas e Relatórios de Atividades de 16 Instituições de Ensino Superior, que realizaram cursos de formação de professores na área de Ciências da Natureza, pelo Programa Parfor.

Entre as exigências do Relatório de Prestação de Contas das IES, está o preenchimento do Formulário de Cumprimento do Objeto³⁹, no qual as IES devem informar o que foi produzido pelos professores e alunos, bem como anexar fotos, e informar calendários e eventos, entre outros materiais, possibilitando conhecer e caracterizar as atividades propostas, as quais fomentariam a prática de ensino dos docentes integrantes do programa.

No Manual Operativo do Parfor constam as orientações de encaminhamentos do Plano Estratégico Estadual de Formação Docente do Estado, bem como os procedimentos e/ou atribuições de todos os envolvidos no seu processo de implementação. Os procedimentos constantes no Manual Operativo estão dispostos nos seguintes itens: 1. Da cooperação técnica entre a CAPES e os estados; 2. Dos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente; 3. Da participação dos municípios; 4. Da CAPES; 5. Das instituições de educação superior – IES; 6. Da participação dos alunos; 7. Das vagas e características dos cursos; 8. Do processo de disponibilização da oferta de vagas e captação da demanda; 9. Do apoio financeiro; 10. Da prestação de contas por parte das IES; 11. Outras disposições; 12. Das bolsas; 13. Das

³⁸ O Manual Operativo contém normas e orientações sobre o programa. O objetivo deste documento é dar transparência e esclarecer as regras, condicionalidades e papel de cada parceiro no Programa. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>>.

Acesso em: 1 de out. de 2018.

³⁹ O Formulário de Cumprimento do Objeto é um documento que deve ser preenchido pelas IES, contendo informações sobre o tipo de prestação de contas (se parcial ou final); o nome do programa (Parfor); a entidade conveniente (nome da IES); o CNPJ, número do convênio, relação de alunos matriculados, a produção acadêmica e as atividades desenvolvidas para o cumprimento do objeto.

correspondências. Todas as ações da instituição que oferta os cursos do PARFOR presencial, devem ser respaldadas nesse manual e a aplicação dessas ações, autorizados pela CAPES.

No caso do Formulário de Cumprimento do Objeto, de acordo com o Manual Operativo do Parfor, cabe as IES:

- a) Incluir Relatório de Matriculados das turmas implantadas pela IES, extraído da Plataforma Freire;
- b) Elencar a produção acadêmica dos professores-cursistas e docentes integrantes no Programa na IES, que tenham o Parfor Presencial como tema (TCC, teses, dissertações, publicações, objetos de aprendizagem, produção cultural, patentes, etc.). Anexar fotos e encaminhar o material produzido, e
- c) Elencar as atividades desenvolvidas para o cumprimento do objeto: calendários acadêmicos, seminários acadêmicos, atividades culturais, formaturas, etc.

Além dessas informações, ao processo de prestação de contas das IES, os coordenares institucionais do Parfor deveriam incluir um Relatório de Atividades, composto por seis campos:

- a) Identificação (com nome do/a coordenador/a de curso, o município, o período do módulo, data de início e término do curso);
- b) Turmas/cursos oferecidos/as;
- c) Cumprimento das atividades complementares ou atividades de extensão;
- d) Problemas e/ou dificuldades enfrentadas;
- e) Situação dos alunos; e
- f) Sugestões para melhoria das atividades e/ou comentários.

Também fez parte do processo de prestação de contas da IES, relatório referente à execução financeira e orçamentária do programa, o que não foi objeto desta pesquisa. Desse modo, nos dedicamos ao estudo dos relatórios de gestão da Capes e nos relatórios de atividades das IES.

Como afirma Cellard (2012), é preciso aceitar um documento como ele se apresenta, por vezes, incompleto, parcial ou impreciso. Por isso, a importância de contar com diferentes fontes documentais, pois essas podem, no conjunto, auxiliar a compreender uma dada situação. Entretanto, continua sendo capital usar de prudência e

avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar, como são os relatórios de gestão da Capes e os relatórios de prestação de contas das IES selecionadas para a pesquisa, visando manter o distanciamento necessário, especialmente considerando que o pesquisador é, também, servidor da Capes.

Com relação aos relatórios de prestação de contas dos cursos do Parfor, foram enviados à Capes relatórios de 96 instituições de ensino superior, desses nos ocupamos de analisar 16 relatórios referentes às IES que ofereceram vagas em cursos na área de Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física, etc), aos quais, como dito anteriormente, tivemos acesso, conforme Quadro 12.

Quadro 12. Instituições formadoras e cursos ofertados pelo Parfor

UF	IES	Área específica da licenciatura
AM	IFAM	1 curso – Biologia
AM	UEA	4 cursos – Biologia, Ciências Naturais, Física e Química
AM	UFAM	1 curso – Ciências Naturais
AP	UNIFAP	2 cursos – Biologia e Física
BA	UNEB	3 cursos – Biologia, Física e Química
MA	IFMA	3 cursos – Biologia, Física e Química
PA	UFPA	3 cursos – Biologia, Física e Química
PI	UESPI	3 cursos – Biologia, Física e Química
PR	UEM	2 cursos – Física e Química
PR	UEPG	1 curso – Biologia
PR	UENP	2 cursos – Física e Química
PR	UNIOESTE	1 curso – Biologia
SC	UNOESC	1 curso – Física
SC	UNISUL	2 cursos – Biologia e Física
SP	PUC	1 curso – Biologia
TO	UFT	1 curso – Biologia

Fonte: Plataforma Freire (Maio de 2017)

A pesquisa realizada em relatórios da Capes, em especial os Relatórios de Atividades produzidos pelos coordenadores institucionais do Parfor nas IES, com base na literatura de referência sobre formação de professores, procurou mostrar o modo de operacionalização do programa, a partir da forma como as IES “falam” sobre os cursos que realizaram, como organizaram turmas, como distribuíram atividades ao longo do

curso, que problemas e/ou dificuldades tiveram que enfrentar e o que sugeririam para melhoria das atividades e desenvolvimento do Parfor.

Com relação ao público atendido pelos cursos na área de Ciências da Natureza, os relatórios de atividades mencionam que o Programa Parfor também mostrou a sua relevância, quanto à sua contribuição nessa área de ensino, pois, considerando os cursos de Biologia, Ciências Naturais, Química, Física e Matemática, os cursos da área de ciências somam 10.601 alunos matriculados, o que representa um total de 11,25% de professores formados nessa área.

Nos relatórios de atividades, as IES divulgaram informações quanto à execução do programa e quanto aos problemas e/ou dificuldades enfrentadas, situação dos alunos e sugestões para melhoria das atividades e/ou comentários.

A análise buscou conhecer os registros dos coordenadores institucionais do programa e, de alguma maneira, fornecer subsídios aos formuladores de políticas públicas sobre a realidade prática da execução de um programa voltado para a formação inicial de professores em serviço.

2.1 O problema, os objetivos e as questões da pesquisa

Retomando o tema, a questão e os objetivos da pesquisa, lembramos que a investigação do programa de formação de professores pela Capes - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) tem como **questão de pesquisa** ver se **o programa tem sido relevante para a formação inicial dos professores da educação básica no Brasil?**, e como **objetivo** discutir e analisar suas finalidades e como se deu o processo de formação docente pelo Parfor, mais especificamente, **a formação de professores da área de Ciências da Natureza.**

Para atender esse objetivo geral, tem-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Conhecer as políticas da Diretoria de Educação Básica (DEB/Capes) para formação de professores da educação básica;
- Conhecer e analisar ações realizadas pelas IES participantes do Parfor, que ofereceram cursos na área de Ciências da Natureza, em documentos da Capes e do MEC, no período de 2009 a 2016.

- Caracterizar o perfil do público, regiões e especificidade de área de formação de professores que buscam formação na área de ciências.
- Analisar as ações desenvolvidas pelas IES para a formação dos professores de ciências, de modo a ver características da formação, bem como dificuldades apontadas durante a execução do programa e sugestões de melhoria apontadas pelos coordenadores.

Ações da pesquisa

- Pesquisa em documentos legais - Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCNEB), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), para analisar a legislação e sua conexão com o Programa Parfor.
- Pesquisa e identificação nos documentos legais, sobre as orientações para o exercício da docência na educação básica.
- Investigação em documentos da Capes sobre as políticas para formação de professores da Capes, (Diretoria de Educação Básica - DEB), em especial o Programa Parfor, seu histórico de criação, suas finalidades, regulamentação e metodologia de execução dos cursos, o público, as regiões e a área de interesse dos professores em formação.
- Levantamento de estudos e trabalhos produzidos sobre o Parfor em teses e dissertações, no Portal de Periódicos da Capes.
- Levantamento das IES participantes do Parfor, que ofereceram cursos na área de Ciências da Natureza, em documentos da Capes, como o Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica (DEB), no período de 2009 a 2016.
- Organização dos dados da pesquisa em planilhas, tabelas e gráficos, a partir de informações obtidas pela pesquisa documental.
- Análise de relatórios de prestação de contas de 16 IES selecionadas, em especial nos relatórios de atividades e dos dados de registros sobre o processo de formação dos professores de Ciências da Natureza pelo Parfor.

2.2 Tratamento e análise de dados

De acordo com Cervo (2002), a coleta de dados, tarefa importante na pesquisa, envolve diversos passos, como a determinação da população a ser estudada, a elaboração do instrumento de coleta, a programação da coleta e também o tipo de dados e de coleta. Há diversas formas de coleta de dados, todas com suas vantagens e desvantagens. Na decisão do uso de uma forma ou de outra, o pesquisador levará em conta a que menos desvantagens oferecer, respeitados os objetivos da pesquisa.

Conforme dito anteriormente, a análise dos dados, com dimensão quanti-qualitativa, reúne dados envolvendo o número de instituições de ensino superior (IES) inseridas no programa, as regiões, as unidades administrativas, as disciplinares, o número de professores, o número de alunos, etc. Com relação à dimensão qualitativa, essa leva em conta o que dizem os documentos e relatórios sobre a oferta dos cursos e as ações, planejadas e desenvolvidas, para a formação de professores pelo Parfor, em especial, na área de Ciências da Natureza.

Quanto à metodologia de análise dos dados, essa se aproxima da análise de conteúdo, que Bardin (2009, p. 15) explica do seguinte modo:

O que é análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Para Moraes (1999, p. 13), a análise de conteúdo

Constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Para esse autor, a análise de conteúdo oscila “entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade” (p. 13), mas salienta a valorização da metodologia nas abordagens qualitativas, visando atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos investigados. Para alcançar esta

análise mais aprofundada e subjetiva proposta pelo autor, tanto na análise quantitativa, como na qualitativa, é necessário que o pesquisador possua o entendimento do contexto político, social e econômico, do campo de atuação no qual se insere a sua pesquisa.

Nesse sentido, vemos a pertinência em organizar e interpretar os dados sob a perspectiva da Análise de Conteúdo, considerando que essa metodologia possibilita tratar a pesquisa científica como um concreto e operacional método de investigação. Para Bardin (2016), o método implica em organizar a análise, codificar e categorizar os dados, fazer inferências a partir dos resultados e socializar os resultados da análise realizada.

Para os fins dessa pesquisa, foram utilizados os métodos e as técnicas que mais se adequaram aos objetivos de análise para a execução do trabalho. No que se refere ao método, utilizou a Organização da Análise, dividida em (Pré-análise e Exploração do material); o Tratamento dos dados e Codificação; a Categorização e Interpretação dos resultados.

O trabalho com esta metodologia de análise, possibilitou analisar os dados, efetuando a exploração do material, separando os documentos relevantes para os objetivos da pesquisa, como foram os Relatórios de Gestão da Capes, os Relatórios de Prestação de Contas e de Atividades, e os Formulários de Cumprimento do Objeto das IES selecionadas.

A partir da desmontagem ou fragmentação do texto dos documentos, foram sendo extraídas unidades de significado. Os materiais da pesquisa foram codificados, conforme Quadro 13.

Quadro 13. Codificações materiais da pesquisa

Corpus	(Código Prévio)
Formulário de Cumprimento do Objeto-Sigla IES	(FCO- Sigla IES)
Manual Operativo do Parfor	(MOP)
Relatório de Avaliação do Parfor – Estado e Sigla do Estado	(RAP-Sigla do Estado)
Relatórios de Gestão da DEB/Capes 2009-2014 – Vol. 1 ou 2	(RGCapes1) ou (RGCapes2)
Relatório de Prestação de Contas e de Atividades – Sigla IES	(RPCA- Sigla IES)
Relatório de Prestação de Contas Final – Sigla IES	(RPCF-Sigla IES)
Relatório de Prestação de Contas Parcial-Sigla IES	(RPCP-Sigla IES)

Fonte: Produção do autor (Fevereiro de 2019)

Para fins da análise qualitativa, os dados foram organizados, a partir da leitura dos documentos, para separar as informações de acordo com o roteiro do relatório. Em seguida, foram escolhidos itens, tais como: as maiores dificuldades enfrentadas na prática, sob o ponto de vista dos coordenadores gerais do Parfor, suas propostas de sugestões de melhoria e as atividades desenvolvidas pelas IES, com a finalidade de desenvolver o aperfeiçoamento da prática docente. Na sequência, organizou-se os registros dos relatórios em tabelas.

Nesse sentido, a reescrita de uma unidade, por vezes pode ser necessária, com o propósito de tornar mais precisa a sua compreensão, pois quando são levadas à categorização, estarão isoladas do texto original e “[...]é importante que seu sentido seja claro e fiel às vozes dos sujeitos da pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 20).

Assim, os resultados foram analisados e interpretados a luz dos referenciais teóricos, considerando que tal análise consistiu na reunião de elementos para a compreensão do objeto de pesquisa em uma interpretação crítica (HEIDEGGER, 1993), sobre o processo de proposição e execução do programa Parfor.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES⁴⁰

Neste capítulo apresentamos o referencial que dá sustentação teórica à pesquisa sobre políticas públicas para a formação de professores, em especial a formação de professores em serviço, que no caso deste estudo é realizada pelo programa Parfor, considerando-o como espaço para a formação inicial de professores, em uma proposta que articula a teoria com a prática, na condução de práticas docentes para as áreas do conhecimento nas quais esses professores atuam.

Procurando mostrar esse panorama de reflexões sobre o tema, inicialmente, apresentamos uma revisão bibliográfica de teses e dissertações que tratam sobre a formação de professores em serviço, mostrando pesquisas na área e as contribuições para as discussões no campo.

3.1 Revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica está centrada em teses e dissertações, cuja busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴¹. Foram escolhidos trabalhos acadêmicos que abordam a formação de professores em serviço e/ou sobre o Parfor. A busca por teses e dissertações que abordavam o Parfor, localizou trabalhos acerca de: relação entre os critérios de qualidade entre as licenciaturas presenciais em Pedagogia do Parfor e os utilizados pelo Sinaes; implicações da formação pelo Parfor no trabalho e na prática dos docentes da Educação Básica do sistema público de educação do Distrito Federal; egressos de curso de Pedagogia pelo Parfor em escolas de educação infantil; condições dos gestores escolares na condução do curso de formação; das contradições do Programa Parfor, considerando o contexto histórico-educacional das reformas; avaliação institucional como uma alternativa de formação continuada para professores; e iniciativas variadas de formação em relação às

⁴⁰ Trabalho apresentado e publicado em anais no XI Seminário Regional Sudeste da ANPAE e XI Encontro Regional Sudeste da ANFOPE realizado na Universidade Federal Fluminense /RJ, em 2018.

⁴¹ Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>). Acesso em 16 nov. 2018.

necessidades/expectativas das professoras-estudantes de curso de Pedagogia frente aos desafios da prática profissional.

Ainda que alguns destes trabalhos selecionados possuam alguma aproximação com a pesquisa que está sendo realizada para esta tese de doutorado, não encontramos trabalhos que olhassem para o Parfor a partir de dados e informações da Capes ou que olhassem para a formação de professores da área de Ciências da Natureza, e esperamos contribuir para a compreensão das políticas públicas para a formação de professores.

Realizar a revisão bibliográfica sobre o Parfor foi uma etapa importante para a produção da tese. Justificamos a escolha por dissertações e teses, em função da necessidade de localizar produções acadêmicas, como forma de conhecer o que tem sido produzido no campo e também ampliar fundamentos teóricos sobre o tema.

Conforme informado anteriormente, a busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com a palavra-chave “Parfor”. Em uma primeira busca, procurou-se pesquisas que articulassem a palavra chave ao Parfor, mais especificamente o que esses artigos dizem sobre as políticas para a formação de professores ou sobre formação continuada de professores em exercício. Foram encontradas 29 dissertações e 14 teses abordando o Parfor como objeto de estudo, algumas em direção oposta ao trabalho de pesquisa que estamos realizando. Após a leitura dos resumos, procedemos nova seleção de trabalhos que tivessem direção semelhante com a nossa pesquisa, resultando em 4 dissertações e 3 teses que foram reunidas no Quadro 8.

Assim, detivemos o olhar em trabalhos que mais se aproximaram do estudo para esta tese, tendo como foco políticas para a formação de professores ou sobre formação continuada destes profissionais. Como o Parfor foi criado em 2009, as dissertações e teses produzidas sobre o Programa de formação, foram realizadas a partir de 2009, caracterizando produções atuais.

Quadro 14. Produções Selecionadas

Teses		
Autor/ título	Universidade, Programa.	Síntese
SOUZA, Valdinei Costa. Entre o explícito e o latente: revelações do Parfor e do Sinaes sobre a qualidade dos cursos de pedagogia. (2015).	Universidade de Brasília Programa de Pós-Graduação em Educação.	Investigou a relação estabelecida entre os critérios de qualidade existentes na oferta das licenciaturas presenciais em Pedagogia do Parfor e aqueles utilizados pelo Sinaes , para

		avaliar os cursos de Pedagogia em geral.
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).	Pontifícia Universidade Católica de Goiás Doutorado em Educação.	Analisa as implicações da formação proporcionada pelo Parfor, no trabalho e na prática dos docentes da Educação Básica do sistema público de educação do Distrito Federal, egressos do curso de segunda licenciatura em Dança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).
AMORIM, Hellen Cristina Cavalcante. Políticas de Formação de Professores da Educação Básica: Estudo de Caso do Curso de Formação Pedagógica do Parfor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. (2018).	Universidade Tecnológica Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Educação.	Pesquisa inserida em projeto do OBEDUC/Capes, centrado na implantação do Parfor. Focaliza egressos de um curso de Pedagogia subsidiado pelo referido programa nas escolas de educação infantil em que atuam, bem como seus colegas professores e gestores escolares.
Dissertações		
Autor/ título	Universidade, Programa.	Síntese
FERNANDEZ, Gisele Santos. A gestão escolar no contexto das práticas e dos efeitos de uma política de formação de professores: PARFOR. (2015).	Universidade Católica de Santos Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação.	Focaliza gestores de duas escolas onde atuam 12 professoras-egressas de um curso de Pedagogia subsidiado pelo Parfor. Intencionou analisar as condições de gestores escolares para apoiá-las para que consolidem os ganhos declarados por elas em pesquisas anteriores, com o curso realizado.
SOTERO, Naiara de Araújo. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente. (2016).	Universidade Federal do Ceará Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.	Esta dissertação visou analisar, dentro do enfoque do materialismo histórico-dialético, as contradições do Parfor, criado pelo Programa Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com base no contexto histórico-educacional das reformas.
PEREIRA, Fabiana Golz Ribeiro. Avaliação institucional na educação básica como apoio ao desenvolvimento profissional docente: uma análise a partir da formação de professoras-estudantes do PARFOR. (2014).	Universidade Católica de Santos Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação.	Análise das potencialidades da avaliação institucional como uma alternativa de formação continuada para professores egressos de cursos de formação inicial e de iniciativas variadas de formação contínua. Focaliza professoras-estudantes de um curso de Pedagogia subsidiado pelo PARFOR, realizado na Universidade Católica de Santos.

CARVALHO, Cristina Pereira. As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional. (2014).	Universidade Católica de Santos Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação.	Objetiva compreender as necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o contexto de formação docente frente aos desafios da prática profissional.
---	---	--

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018).

A tese intitulada “Políticas de Formação de Professores: Impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013)” (MORAES, 2014), analisa as implicações da formação pelo Parfor no curso de segunda licenciatura em Dança, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), para o trabalho e a prática dos docentes da Educação Básica, do sistema público de educação do Distrito Federal.

Em direção semelhante à pesquisa que está sendo realizada para essa tese de doutorado, embora seja focado em um curso de licenciatura em Dança e com um olhar voltado para uma política pública local, no caso, o Distrito Federal, o trabalho aborda os impactos do Parfor na prática dos docentes da educação básica. Esta tese contribuiu para o estudo que estamos apresentando, ao trazer conceitos importantes sobre a pesquisa qualitativa em autores como Bogdan e Biklen (1996), que asseveram que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas na pesquisa qualitativa, que o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e que o pesquisador é o sujeito chave. Para a autora, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados propriamente ditos e usam uma forma narrativa para descrevê-los, tal como procuramos fazer ao descrever e analisar os dados acerca dos cursos de formação realizados.

Já, a dissertação intitulada “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente” (SOTERO, 2016), analisou, dentro do enfoque do materialismo histórico-dialético, as contradições do Parfor, criado pelo Programa Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, ao contexto histórico-educacional das reformas. A proximidade deste trabalho com o que estamos apresentando, e que traz dados sobre evasão de participantes do Parfor, está no tratamento da questão da precarização do trabalho docente, atinente as contradições

do programa Parfor para a implementação prática do Programa na formação de professores em serviço. No estudo realizado, a autora indica dados importantes sobre a permanência dos professores/discentes nos cursos do PARFOR, como os que indicamos a seguir:

1. Os principais fatores que propiciam a permanência dos discentes nos cursos são, principalmente, a liberação e o apoio por parte das secretarias. Sobre a liberação, 71% afirmou possuir a liberação e 29% disseram que não possuem. Quanto ao apoio apenas 22% declararam ter algum auxílio institucional, entre os quais: hospedagem, transporte, financeira, alimentação;
2. Quanto aos aspectos que concorrem para dificultar a permanência, os respondentes elencaram: dificuldades quanto ao deslocamento (32%); estrutura física da IES (14%); período de funcionamento das turmas (15%); falta de apoio/liberação por parte da secretaria de educação (12%); adequação do material didático (11%); não possuem dificuldades (6%); dificuldade para acompanhar o curso (6%); outras (3%). (BRASIL/DEB/CAPEL, 2014, p. 58).

Nesse sentido, essas questões também apareceram em nosso trabalho, como a questão da (não) liberação dos profissionais docentes pelas suas respectivas Secretarias de Educação, o que, certamente, dificulta a permanência desses profissionais em programas de formação inicial de professores, além de questões sobre dificuldade de deslocamento, estrutura física das IES, inadequação dos materiais didáticos, etc.

Também foi um achado importante a dissertação de Carvalho (2014), intitulada “As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional”, na qual propôs compreender o contexto da formação docente integrado a um projeto relacionado ao Centro Internacional de Representações Sociais-CIERS e ao Projeto OBEDUC/Capes.

Essa dissertação também trouxe contribuições a esta tese de doutorado, por tratar a evasão dos alunos do Parfor, considerando as justificativas para o abandono dos cursos pelos alunos, que vão da falta de tempo para os estudos até a falta de apoio financeiro por parte do Estado. A dissertação apresenta dados de evasão de alunos, em média 40%, especialmente nos cursos de Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Sociais (SILVA, 2015), mostrando que a promoção de políticas públicas de formação de professores pelo Estado, deve prover as condições mínimas para que os profissionais possam se manter nos programas de formação.

Além desses, há trabalhos sobre o Parfor que vão em outras direções, como, por exemplo, a tese de doutorado intitulada “Entre o explícito e o latente: revelações do Parfor e do Sinaes sobre a qualidade dos cursos de pedagogia”, (de SOUZA, 2015), que investigou a relação entre os critérios de qualidade existentes na oferta das licenciaturas presenciais em Pedagogia do Parfor e os cursos que passaram por avaliação pelo Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Neste caso, foram apontadas as perspectivas epistemológicas entre as ciências sociais e as ciências naturais.

Um outro trabalho, a dissertação de Fernandez (2015) sobre “A gestão escolar no contexto das práticas e dos efeitos de uma política de formação de professores: PARFOR”, envolve uma pesquisa com gestores de duas escolas onde atuam 12 professoras-egressas de um curso de Pedagogia pelo Parfor, visando analisar as condições de gestores escolares em consolidar ganhos para a educação escolar, com o curso realizado pelas professoras. A referida dissertação aborda a formação de professores pelo Parfor na área de Pedagogia, e mesmo não tratando a formação de professores na área de Ciências, foi importante compreender a construção de argumentos para tratar a política de formação, a partir do olhar dos gestores da escola.

Por último, trouxemos a dissertação intitulada “Avaliação institucional na educação básica como apoio ao desenvolvimento profissional docente: uma análise a partir da formação de professoras-estudantes do PARFOR” (PEREIRA, 2014). Nela, a autora analisou as potencialidades da avaliação institucional como estratégia para a formação continuada de professores egressos de cursos de formação inicial e de iniciativas variadas de formação contínua, considerando as professoras-estudantes de um curso de Pedagogia pelo PARFOR. Este trabalho de pesquisa, também sobre um curso de Pedagogia, tece considerações sobre as atribuições da Capes na formação de profissionais do magistério da educação básica, através da Lei n. 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto 6.316/2007, e considera a condução da CAPES na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, mediante termos de adesão firmados com IES.

O relato dos trabalhos de pesquisa realizados sobre o tema Parfor, elencados para esta revisão, mostra a diversidade de enfoques possíveis de análise do programa de formação e abre possibilidades de mostrar aproximações com a pesquisa que estamos

realizando, ampliando a gama de referenciais que podem contribuir com a construção de argumentos para realizar a análise de documentos que constituem esta pesquisa.

Considerando a compreensão do Parfor como política pública para a formação de professores, na sequência deste texto, discutimos e teorizamos sobre políticas públicas e educação e as diretrizes, programas e planos nacionais para a formação docente.

3.2 Políticas públicas e educação

Na realização da pesquisa, como mostra o discutido até aqui, vinculou-se a formação de professores às políticas públicas para a educação básica. O tratamento do tema políticas públicas em educação precisa considerar compreensões acerca de termos como política, política pública e política educacional, entre outros.

Inicialmente, é importante entender porque a palavra política está tão presente em nossas ações sociais, bem como perceber os efeitos das políticas públicas para a educação brasileira.

Segundo Bobbio; Matteucci e Pasquino (2007, p. 954), o conceito clássico de **política**:

Deriva do adjetivo originado de polis (politikós), significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política, considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, (...) com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis, sobre as coisas da cidade. O termo Política foi usado durante séculos para designar principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado.

Para esses autores, a conceituação clássica de política é aquela que serve para dirimir os problemas do estado. No âmbito do poder legislativo, em nível federal, seria a política exercida no Congresso Nacional, Câmara e Senado Federal, em nível estadual, seriam as Assembleias Legislativas e a Câmara Legislativa no Distrito Federal, e na esfera municipal, seria a Câmara de Vereadores. No âmbito do poder executivo, exercendo a política de modo clássico, seriam, em nível estadual, os governadores e em nível municipal, os prefeitos.

Ainda, segundo Bobbio; Matteucci e Pasquino (2007, p. 954), além dessa compreensão, pode-se entender a política em:

Atos como o ordenar ou proibir alguma coisa com efeitos vinculadores para todos os membros de um determinado grupo social, o exercício de um domínio exclusivo sobre um determinado território, o legislar através de normas válidas *erga omnes*, o tirar e transferir recursos de um setor da sociedade para outros, etc.; outras vezes ela é objeto, quando são referidas à esfera da Política, ações como a conquista, a manutenção a defesa, a ampliação, o robustecimento, a derrubada, a destruição do poder estatal, etc.

Desta forma, o contexto da política ganha um sentido mais amplo envolvendo vários outros setores e aspectos da sociedade, estando entre esses os que contemplam as políticas públicas. A **Política Pública**, cuja origem nos Estados Unidos foi marcada pela preocupação com a ação dos governos, na Europa se ocupou das ações do Estado e suas instituições. Para Bucci (2006, p. 38), “políticas públicas são programas de ação governamental visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”, em uma compreensão que concilia meios, recursos e disponibilidades pertencentes ao estado e as demandas da sociedade como um todo.

Também Rua (2005, p. 185-198), delimita a política saindo do campo particular e direcionando-a no campo da esfera pública, abarcando todas as suas complexidades e relações de poder. Para ela a política pública se refere a:

Um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos. Compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. Geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas.

Para Souza (2006, p. 20-45), a política pública é o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. Esta autora entende que a formulação de políticas públicas é a etapa em que governos democráticos traduzem seus propósitos e suas plataformas eleitorais em programas e ações, visando resultados ou mudanças no mundo social. A política pública, embora seja formalmente um ramo da ciência política, a ela não se resume, podendo também ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a educação, pois uma vez formuladas,

desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas, e quando postas em ação, são implementadas, ficando submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Entendendo-se que toda política pública tem uma finalidade, ou seja, um objetivo a ser alcançado, acredita-se que as **políticas públicas em educação** no Brasil têm por finalidade melhorar a educação de uma forma geral, atuando em diferentes frentes, pois, como já dito, diversos são os problemas a serem enfrentados como, por exemplo, as altas taxas de reprovação e evasão de alunos, a falta de infraestrutura das escolas, as dificuldades com relação ao desinteresse dos alunos pelos estudos, a falta de professores e a pouca atratividade da carreira docente. Essas, entre outras questões, demandam políticas públicas educacionais que promovam ações, visando minimizar ou resolver os problemas que afetam o desempenho dos alunos e comprometem os indicadores de qualidade da educação.

Rodriguez (*apud* BITTAR e OLIVEIRA, 2004, p 14) comenta sobre os acordos nacionais realizados nos anos de 1990, com o objetivo de renovar os sistemas de ensino, por meio dos “pactos educativos”. Diz o autor que:

Os anos 1990 se caracterizaram por uma série de acordos nacionais para renovar os sistemas educativos. Estes “pactos educativos”⁴² procuravam modernizar os sistemas de ensino adaptando-os às exigências da economia globalizada. As reformas educativas fizeram parte da agenda política, que visava reformar toda a gestão das políticas públicas, focalizando especialmente a descentralização, como meio de transferência das responsabilidades da gestão e execução dos serviços educativos da União para os estados e municípios. Porém, ainda se mantém, na maioria dos países, uma administração centralizada. Como consequência do ajuste econômico e a redução do papel social do Estado, países como Brasil, México e Argentina têm caminhado no processo de descentralização, aprofundando a municipalização no caso do Brasil, a federalização no México e a “provincialização” na Argentina. Portanto, constata-se que na maioria dos países da região foram implantadas reformas educativas de ordem tanto pedagógica quanto administrativa – financiadas com recursos provenientes do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Além disso, muitos países desenharam uma política a longo prazo por meio de Planos “Decenais” de

⁴² Em alguns países as consultas e comissões nacionais visavam diagnosticar a situação educativa e formular objetivos e metas. A Argentina, por exemplo, desenvolveu um processo de “consenso” e consulta nacional por intermédio do Pacto Federal Educativo, em 1993; a Colômbia formou uma comissão de notáveis para propor ao país uma estratégia de longo prazo para resolver as deficiências da educação chamada Missão de Ciência, Educação e Desenvolvimento, a partir de 1992; o Chile também, em 1994, formou uma comissão para debater a educação e definir metas e objetivos chamada Comissão Nacional de Modernização da Educação; o México organizou uma consulta nacional a partir de 1992, um Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica: Governo Federal, Governos Estaduais e SNTE.

Educação, como é o caso da Colômbia, Peru e Brasil, visando a responder às novas demandas do mercado.

Rodriguez refere que a descentralização não trata apenas dos recursos financeiros para custear a educação de um país, mas também da responsabilidade pela utilização dessas verbas. No Brasil, essa é uma linha que tem sido seguida desde a Constituição de 1988 e, na sequência, pela Lei de Responsabilidade Fiscal (lei complementar nº 101, de 04 de maio de 2000⁴³), com o estabelecimento de normas para as finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, mediante ações que previnam riscos e corrijam desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, destacando-se o planejamento, o controle, a transparência e a responsabilização como premissas básicas.

Considera-se que às políticas públicas educacionais têm sido delegadas a função de organizar, orientar e normatizar a educação em diferentes níveis e dimensões, estando entre suas ações promover **políticas para a formação de professores**.

Pereira (2006, p.54), pesquisador da área de formação de professores, ao traçar um breve histórico sobre as licenciaturas no Brasil, indica que essas foram criadas nos anos de 1930, nas antigas Faculdades de Filosofia, como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. O autor refere que durante muito tempo os cursos de licenciatura seguiram a fórmula “3 + 1”, com as disciplinas de conteúdos específicos das áreas de formação sendo cursadas nos 3 primeiros anos do curso, e as disciplinas de natureza pedagógica cursadas em um ano, ao final do curso.

Para Ghedin, Leite e Almeida (2008), os cursos de formação de professores devem possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo de racionalidade técnica⁴⁴ para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional, o que implica superar um modelo de formação que considera o professor como transmissor de conhecimentos, preocupado apenas com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de subordinação dos alunos, que seriam vistos como assimiladores de

⁴³ Disponível em http://www.tesouro.fazenda.gov.br/hp/lei_responsabilidade_fiscal.asp, acessado em 23/08/2016.

⁴⁴ O modelo da racionalidade técnica, herdado do positivismo, apoia-se em uma concepção epistemológica de prática que permaneceu, durante todo século XX, servindo de referência para a educação. Nessa concepção, o professor é visto como um técnico-especialista que utiliza a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas para resolver problemas da prática. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/28/2>>, acesso em dez/2016.

conteúdos, a partir de práticas de memorização e repetição, sem relação com o cotidiano ou a vida social dos estudantes. Para esses autores,

É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais. Exige ainda uma formação que promova a participação ativa do professor no projeto pedagógico da escola, em solidariedade com os colegas e com os alunos [...]. A escola e aos cursos de formação inicial de professores competem formar seres humanos, cidadãos, pessoas que saibam e que gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conhecimentos, de questionar a tecnologia e de criar outros saberes e outros métodos mais rigorosos [...]. Portanto, é preciso repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não se podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da sua realidade. É preciso refletir sobre esta dimensão por meio de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem. (GHEDIN, LEITE E ALMEIDA, 2008, p. 30-32).

É fato que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, deve levar em conta aspectos inerentes à realidade dos alunos, para além do ensino de conhecimentos, sendo necessário considerar também a conexão entre questões relativas à afetividade, estética, autoestima, ética, etc. Além disso, é esperado que os professores em formação sintam-se sujeitos ativos no processo de exercício da docência, atores competentes e sujeitos do conhecimento (TARDIF, 2014), o que indicaria a relevância em investigar a formação de professores para o seu ensino e para a escola.

Essa compreensão propõe que se deixe de considerar os professores, por um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (pelos pesquisadores universitários, por peritos em currículo ou por técnicos do Ministério da Educação), ou como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos (a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos e dos campos sociais, as estruturas sociais de dominação, etc.). Tardif (2014, p. 229-230) afirma que:

Ao contrário dessas duas visões redutoras do ensino, acredito que, para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-

fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Sob essa perspectiva, fica evidente que o professor não deve ser apenas um mero executor dos conhecimentos produzidos por terceiros, sendo ele o sujeito ativo deste processo de construção. Ao realizar a sua prática cotidiana, esse profissional tem a plena capacidade de ressignificar o seu ofício. Tardif (2014, 231) diz, ainda, que na América do Norte e na Europa, os trabalhos que procuram levar em consideração a subjetividade dos professores são desenvolvidos a partir de três grandes orientações teóricas,

Uma primeira orientação caracteriza as pesquisas sobre a cognição ou sobre o pensamento dos professores. São pesquisas de inspiração psicológica e fazem parte da corrente das ciências cognitivas, especialmente da psicologia cognitiva. [...]. Uma segunda orientação caracteriza as pesquisas que tratam daquilo que se pode chamar de “vida dos professores”. Tais pesquisas se baseiam em diversas correntes teóricas como a fenomenologia existencial, as histórias de vida pessoal e profissional, os estudos sobre as crenças dos professores, os enfoques narrativos que estudam a “voz dos professores”, ou seja, seus próprios relatos e metáforas pessoais referentes ao seu ofício, etc. [...]. Uma terceira orientação teórica se baseia em enfoques que, de uns trinta anos para cá, vêm sendo propostos no campo da sociologia dos atores e da sociologia da ação: simbolismo interacionista, etnometodologia, estudo da linguagem comum ou cotidiana, estudo da comunicação e das interações comunicacionais, pesquisa sobre as competências sociais ou os saberes sociais dos atores, etc.

De acordo com a primeira orientação teórica de pesquisa, os saberes dos professores são representações mentais a partir das quais os práticos ordenam sua prática e executam suas ações; trata-se, portanto, de saberes procedimentais e instrumentais a partir dos quais o professor elabora uma representação da ação e lhe dá forma.

Quanto à segunda orientação teórica, a subjetividade dos professores é vista de maneira muito mais ampla do que na primeira, pois não se limita à cognição ou às representações mentais, mas engloba toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade, emoção, crenças, valores, etc.

Já a terceira orientação diz que a subjetividade dos professores não se reduz à cognição ou à vivência pessoal, mas remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana.

Todas essas pesquisas mostram a necessidade de pensar a profissão docente também como política pública, sendo reiterada por Tardif (2014, p. 243) a importância de considerarmos o professor como sujeito ativo, nesse processo político:

[...] os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática “top and down”. Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso.

O autor reconhece, então, ser fundamental a participação ativa do profissional docente nas políticas inerentes ao sistema escolar, uma vez que este profissional é também, um formador de opinião, que por meio da prática do seu ofício, tem a plena capacidade de repensar suas atividades.

Embora a pesquisa desenvolvida nesta tese de doutorado não tenha como foco o estudo dos saberes dos professores ou a prática dos professores no seu exercício profissional, consideramos que ao conhecer e analisar um programa de formação de professores como o Parfor, a partir do planejamento e do modo como as ações de formação são relatadas pelos coordenadores dos programas nas IES, podemos perceber como o professor está sendo formado para ser sujeito da sua própria ação e do seu discurso.

3.3 Diretrizes, programas e planos nacionais para a formação docente

A partir dos anos de 2000, em função de orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, houve a reestruturação dos cursos de licenciatura, visando que, desvinculados dos bacharelados, tivessem identidade própria. Mas o movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil iniciou bem antes, ainda no final da década de 70, com a reformulação dos cursos de Pedagogia. Esse movimento articulou-se mais enfaticamente em 1980, com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, do Comitê Nacional Pró

Formação do Educador⁴⁵, representando mais uma oposição ao MEC (Proposta Valnir Chagas⁴⁶) e implicando mudanças na formação de professores no país.

Como se pode perceber, a preocupação com os problemas referentes à formação de professores e com a reformulação das licenciaturas é antiga e, mesmo sofrendo alterações ao longo do tempo, promover políticas para a formação de professores continua na pauta como sendo um fator de impacto para a melhoria da educação no país. Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 29) ressaltam que:

Vários estudos têm mostrado que os profissionais não estão sendo formados e nem estão recebendo preparo suficiente no processo inicial de sua formação docente para enfrentar a nova realidade da escola pública e as demandas hoje existentes, assumindo as novas atribuições que passam a ser cobradas dos professores. [...] a formação inicial do professor se apresenta de forma insuficiente e aligeirada, não sendo capaz de suprir os desafios da formação docente diante do novo contexto que exige dos profissionais uma série de capacidades e habilidades (pensamento sistemático, criatividade, solidariedade, habilidade de resolver problemas, trabalhos em equipe, dentre outros) que não estavam presentes nos cursos de formação.

Essas e outras considerações apontam a necessidade de tratar a formação de professores como questão imperiosa, quando se trata de melhorar a qualidade da educação. E foi nesse contexto que o Parfor, como política de formação inicial de professores, foi criado e implementado como um programa que poderia possibilitar a formação inicial de professores em exercício na docência, porém, sem formação na área de atuação.

Essa questão, a formação de professores em exercício pelo Programa Parfor, será retomada no seguimento deste estudo, procurando mostrar como foi pensada e descrita nos documentos oficiais e como foi desenvolvida pelas IES, em relação à participação dos professores ou às atividades planejadas e desenvolvidas, bem como quanto à avaliação dos coordenadores do programa nas IES sobre a “efetividade” do Parfor para atender aos objetivos do programa de formação.

⁴⁵ Comitê criado com objetivo de articular a reformulação dos cursos de formação de professores, inicialmente para a Pedagogia e, mais tarde, para os demais cursos de licenciatura.

⁴⁶ A Proposta Valnir Chagas determinou a criação das licenciaturas de 1º grau, de curta duração, as chamadas “licenciaturas curtas”, com a ideia de formar o professor polivalente (PEREIRA, 2006, p. 55).

A promoção de ações de formação de professores pelo Parfor ou por outras políticas públicas educacionais está prevista pela LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 62, no qual destaca:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

A LDB também faz referência à questão curricular que, por meio da articulação entre teoria e prática, se apresenta como fundamento básico para a formação de professores. Para Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 39),

a LDB buscou acolher a ideia da importância e da complexidade do processo de formação de professores e promover mudanças no quadro da formação docente para a Educação Básica do país. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, novas políticas e novas legislações foram se regulamentando no âmbito do Governo Federal, por meio do Conselho Nacional de Educação. Essas novas regulamentações foram apresentadas como possibilidades de melhor responder à questão da formação inicial do professor, tentando superar os problemas já encontrados e apontados nas pesquisas acadêmicas e nos problemas decorrentes do cotidiano da sala de aula.

Também Pereira (2006, p. 73) refere que a formação de professores, sendo tema da LDB (1996), reforça o papel das licenciaturas como *locus* dessa formação.

No que diz respeito à formação docente, as atuais diretrizes da Lei 9.394/96 impõem a necessidade de repensar a formação de professores no país. Essa lei determina que a formação de docentes para a educação básica aconteça “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” e admite “como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Art. 62). A lei prevê também a existência de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”.

O atendimento à formação de professores já era uma prática das instituições de ensino superior, especialmente as públicas, mas com a promulgação da LDB (1996), os cursos de licenciatura se tornaram estratégicos, demandando outras ações, como as

reestruturações curriculares e a oferta de outras opções para que a formação em nível superior fosse atendida. Segundo Souza (2014, p. 631):

A lei n. 9.394 definiu os níveis de qualificação para atuação docente na educação básica, assim como o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, lei n. 10.172, que declarou a necessidade de formação dos professores como um dos maiores desafios a serem superados e estabeleceu metas para a ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. Também o atual PNE, lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, revela preocupação com a qualificação docente para a educação básica em duas das vinte metas que o compõem.

Para Dourado (2015, p. 300), na última década, houve movimentos e ações direcionados à formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à valorização desses profissionais. No âmbito do CNE, houve ações em busca de maior organicidade para a formação de profissionais do magistério.

Percebe-se, assim, a preocupação política com os desafios da qualificação e formação docente para a educação básica, cujo destaque aparece na legislação específica, em planos nacionais e em programas governamentais voltados para a educação. É sabido, entretanto, que o quadro atual da profissionalização docente ainda está muito aquém dos anseios e demandas sociais, sendo imprescindível, não apenas manter políticas públicas voltadas para tal finalidade, mas, também, melhorá-las e ampliá-las. Nesse sentido, a criação do programa Parfor se apresentou como política estratégica para o atendimento de tais demandas, mediante a formação de professores em exercício.

Mas, é certo que a formação para o exercício da prática pedagógica implica a existência de um mínimo de infraestrutura básica ou condições básicas durante a formação e durante a atuação profissional, sendo essa uma questão recorrente, quando se estuda e analisa a formação e o exercício da profissão docente. Alves e Garcia (2008, p. 82), referem a importância de contar com:

Aparatos culturais colocados à disposição dos alunos: tanto os internos ao prédio escolar (biblioteca, sala de audiovisual etc.), como os exteriores à escola (museus, bibliotecas públicas, exposições de arte, salas de concerto e balé etc.). Isto porque os entendemos como elementos pedagógicos indispensáveis à formação global do professor, embora tenham sido a ele negados historicamente.

Assim, ressalta-se que a articulação entre teoria e prática, em todo o percurso formativo dos professores, está entre os princípios pedagógicos e objetivos do Parfor, juntamente com a garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e do reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério.

4. O PARFOR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES⁴⁷

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa sobre o Parfor e a análise desses resultados. Ao organizar os dados da pesquisa, consideramos os registros dos relatórios de atividades das IES, cujos elementos são os seguintes: a) Identificação do curso, b) Turmas/cursos oferecidos; c) Cumprimento das atividades complementares ou atividades de extensão; d) Problemas e/ou dificuldades enfrentadas; e) Situação dos alunos e f) Sugestões para melhoria das atividades.

Os resultados, a partir desses elementos, foram organizados em dois eixos de análise: o primeiro trata sobre a formação pelo Parfor, em relação aos alunos, aos cursos, às áreas do conhecimento envolvidas e às atividades realizadas, e o segundo trata sobre a formação pelo Parfor, em relação à articulação entre a teoria e a prática, suas dificuldades e possibilidades.

Quanto à operacionalização do programa, os registros nos documentos apontam que as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais eram orientadas, por meio dos Fóruns Estaduais, em parceria com a DEB e as IES, para atender aos critérios para a participação dos professores no Parfor, bem como prestar informações sobre o número e a formação necessária para a formação de professores para as redes públicas de educação básica. Mas, até 2013, essas informações não ficavam disponíveis às IES ou à Capes, apenas com a atualização da Plataforma Freire, com o módulo “Demanda”, foi possível incluir e disponibilizar esse tipo de informação, para as IES avaliarem a demanda, bem como para os Fóruns analisarem a pertinência da demanda no contexto da realidade da Unidade da Federação.

Para Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 23-24), a formação de professores tem sido apontada como um dos principais elementos, no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos, no âmbito nacional, estadual o municipal. De forma análoga, também Tardif (2014) atribui à formação e profissionalização dos professores papel decisivo para a qualidade do ensino.

⁴⁷ Este capítulo deu origem ao artigo científico aceito em outubro de 2018, para ser publicado pela Revista Linhas.

Embora, como já apontado anteriormente, reconheçamos que apenas a formação de professores não garanta a qualidade do ensino, entendemos sua importância para a qualidade da educação de crianças, jovens e adultos e vemos na iniciativa do programa de formação Parfor, uma ação importante no cenário educacional brasileiro. Neste contexto, como já dito, as atividades inerentes ao processo de realizar programas e políticas públicas, com a finalidade de se atingir as metas e objetivos propostos para a valorização do profissional docente, sempre são anunciadas como tendo o intuito de melhorar a qualidade da educação básica no Brasil (DI GIOVANI, 2013).

Ao apresentar informações acerca dos números envolvendo o público participante, procuramos mostrar a magnitude e complexidade do programa de formação estudado e, nesse sentido, apontar que, mesmo havendo uma metodologia única para a oferta de cursos e realização das ações de formação, certamente as IES traziam suas especificidades locais e regionais para a realização dos seus cursos de formação.

Foi em busca de conhecer “como” os cursos na área de Ciências da Natureza foram desenvolvidos, que analisamos os relatórios de Gestão da Capes e, em especial, os relatórios de atividades das IES que, conforme já mencionado, compõem o relatório de prestações de contas das Instituições de Ensino Superior que ofertaram vagas pelo Parfor.

Diante de um quadro nacional abrangente e complexo, os planos elaborados em cada estado deveriam contemplar as necessidades formativas dos profissionais da educação, garantindo tempo remunerado de estudo no período de realização do curso de formação pelo Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, o que nem sempre aconteceu, pois, conforme apontado nos relatórios de prestação de contas e atividade das IES, foram relatados casos de professores que não foram liberados, por suas respectivas Secretarias de Educação, de suas atividades laborais para frequentarem as aulas do Programa, o que percebemos ser um problema.

Além disso, há outros elementos em jogo quando se fala em formação de professores em programas de formação em rede nacional, que têm uma proposta de formação definida pela própria política. Freitas (2007) destaca alguns desses:

nesse contexto, as universidades perdem sua autonomia didático-científica quanto à definição do caráter e da concepção do projeto, pois não têm participação na elaboração das Propostas Conceituais e Metodológicas do Programa. Assim entendido, os objetivos e os conteúdos das licenciaturas,

a serem oferecidos pelas instituições de ensino superior, passarão a ser definidos fora delas, tendo como referência os objetivos de formação da educação básica, centrados exclusivamente nos processos de aprendizagem dos conteúdos escolares, na avaliação e gestão do trabalho e da formação. A sólida formação teórica de base, científica, nos fundamentos das Ciências da Educação e nas teorias pedagógicas, encontra-se comprometida, pela retirada desses estudos dos cursos de formação (FREITAS, 2007, p. 1212).

Nesse sentido, reforça-se ser importante que as Instituições de Ensino Superior tenham sua autonomia didático-científica preservada, quanto à concepção de projetos pedagógicos dos cursos e quanto ao perfil do professor em formação.

Para Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 24), é preciso que as agências formadoras de professores percebam a complexidade da formação e da atuação desse profissional. Necessita-se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente aos processos de ensino e de aprendizagem e dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente. São saberes docentes necessários ao professor, que devem se constituir em conhecimentos tratados nas instituições, pelos professores que atuam na formação desse profissional.

4.1. A formação de professores pelo Parfor: os alunos, os cursos, as áreas do conhecimento envolvidas e as atividades realizadas

As informações do Relatório de Gestão da Capes, documento que traz a consolidação das informações gerais e dados estatísticos sobre o Parfor, apontam que, com relação ao número de alunos matriculados no Parfor, no período de 2009 a 2016, cerca de 35% havia concluído o curso, enquanto cerca de 40% estava em curso, com cerca de 25% de abandono ou trancamento (RGCapes2). Isso representa uma expectativa de conclusão do curso de cerca de 75%. Um outro dado se refere às áreas do conhecimento, considerando que o Parfor se destinava a professores em serviço sem formação em suas áreas de atuação. O Quadro 15 apresenta a situação dos alunos matriculados, por áreas do conhecimento.

Quadro 15. Áreas do conhecimento e alunos matriculados (2009-2016)

CURSOS	CURSANDO	DESVINCULADOS	FALECIDOS	TRANCADOS	FORMADOS	TRANSFERIDOS	MATRICULADOS	TURMAS	%
PEDAGOGIA	15.410	6.819	51	389	13.069	36	35.774	973	41,79
EDUCAÇÃO FÍSICA	3.116	1.341	8	5	2.249	4	6.723	195	8,45
PORTUGUÊS	2.617	1.849	10	45	2.802	1	7.324	215	7,10
MATEMÁTICA	2.005	1.932	3	77	2.363	3	6.383	237	5,44
GEOGRAFIA	1.601	1.023	1	12	1.937	2	4.576	141	4,34
BIOLOGIA	1.487	1.294	3	37	1.671	0	4.492	143	4,03
HISTÓRIA	1.409	1.125	3	4	1.905	2	4.448	144	3,82
ARTES CÊNICAS/VISUAIS/TEATRO/MÚSICA/DANÇA	1.352	978	4	49	1.299	0	3.682	128	3,67
COMPUTAÇÃO/INFORMÁTICA	1.068	812	2	150	1.074	0	3.106	99	2,90
INGLÊS	992	725	3	0	886	1	2.607	86	2,69
ESPAÑHOL	818	441	1	17	465	4	1.746	51	2,22
CIÊNCIAS NATURAIS/CIÊNCIAS DA NATUREZA	813	461	2	97	984	0	2.357	80	2,20
SOCIOLOGIA	584	575	1	10	641	0	1.811	63	1,58
QUÍMICA	574	362	1	24	326	0	1.287	54	1,56
PORTUGUÊS E INGLÊS	518	160	3	4	424	0	1.109	30	1,40
FÍSICA	429	511	3	7	435	0	1.385	63	1,16
HISTÓRIA E GEOGRAFIA	387	92	0	0	239	0	718	19	1,05
LIBRAS	386	10	1	2	0	0	399	11	1,05
MATEMÁTICA E FÍSICA	318	80	0	0	224	0	622	20	0,86
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	252	225	1	11	416	0	905	39	0,68
FILOSOFIA	198	261	3	5	293	1	761	27	0,54
BIOLOGIA E QUÍMICA	182	78	0	1	197	0	458	14	0,49
INTERCULTURAL INDÍGENA	138	45	0	0	70	0	253	8	0,37
PORTUGUÊS E FRANCÊS	95	0	0	0	0	0	95	3	0,26
PORTUGUÊS E ESPANHOL	55	104	1	0	66	0	226	7	0,15
ENSINO RELIGIOSO/CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	54	150	0	14	159	0	377	16	0,15
EDUCAÇÃO ESPECIAL	13	207	0	0	227	0	447	16	0,04
EDUCAÇÃO DO CAMPO	0	48	0	0	128	0	176	8	-
Total Geral	36.871	21.708	105	960	34.549	54	94.247	2.890	100

Fonte: Capes (Abril de 2017)

A respeito do Quadro 15, cabe ressaltar que, considerando os cursos de Biologia, Ciências Naturais, Química, Física, Matemática e Física, e Biologia e Química, os cursos da área de ciências somam 10.601 alunos matriculados (11,25%), o que coloca a área de Ciências da Natureza em destaque no número de matrículas, indicando uma demanda expressiva de formação nesta área do conhecimento. No caso de políticas públicas, como é o caso do Parfor, sua finalidade de formação de professores para a valorização docente, passa por ter um olhar atento para a área das Ciências da Natureza, o que justifica o número expressivo de IES (58) que ofereceram cursos nesta área.

Os dados mostram, ainda, uma relação entre o número de professores em curso e os formados, sendo possível reconhecer cursos mais procurados pelos professores,

como pedagogia, educação física, português e matemática e os menos procurados como: ensino religioso, educação especial e educação do campo. Destaca-se que, com relação aos cursos da área de Ciências da Natureza, no período de 2009 a 2016, havia um total de 3.803 alunos em curso (10,31%) e 3.837 alunos já formados (11,11%).

Uma informação preocupante que consta no Quadro 15, é a quantidade de alunos que se desvincularam do programa. Do total de alunos matriculados, cerca de 23,03% deste quantitativo abandonaram o programa. Os motivos para a evasão podem ser variados e dependem de fatores como deslocamento ou acesso às tecnologias, até liberação por parte das gestões públicas para frequentar as aulas. Uma IES do estado do Amazonas relata:

Inúmeros são os desafios para a implementação do Parfor, como Programa de Formação de professores do Ensino Básico no Amazonas. Dentre tantos, pode-se citar: as distâncias geográficas, considerando a complexidade de transporte e logística do Estado; o acesso às tecnologias de informação pelos alunos, pois muitos residem em comunidades distantes da sede, em áreas precárias para acesso à internet, e com dificuldades de acesso a microcomputadores; comunicação entre professores e alunos em períodos interescolares e evasão, em decorrência das condições anteriormente citadas; organização de material/bibliográfica que atenda à especificidade da formação em exercício ofertada pelo Parfor; liberação dos alunos pelas secretarias municipais para que possam frequentar as aulas; ajustes dos calendários acadêmicos e letivos em três as secretarias de educação e a Instituição de Ensino Superior responsável pela oferta do curso, dentre outros. (RPCA- UEA, 2015, p. 1348).

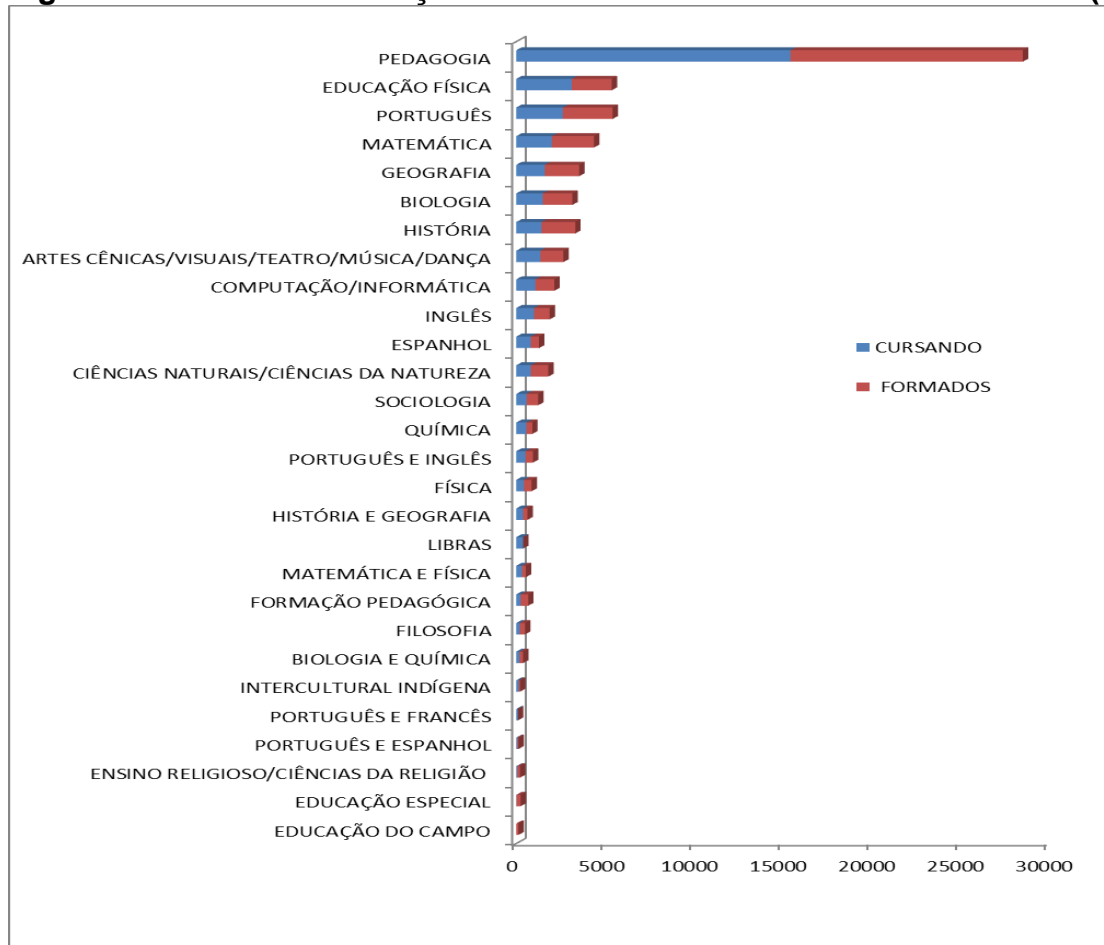
No entanto, observa-se que a evasão nos cursos de formação pelo Parfor, que poderia ser explicada em função do tipo de curso e da peculiaridade da formação inicial ser para professores já atuando na docência, não é muito diferente da evasão em cursos regulares de licenciatura. De qualquer modo, mesmo que estejamos falando de evasão em um curso de licenciatura, consideramos a taxa de 23,03% de evasão no Parfor preocupante, pois representa um total de 21.708 alunos desistentes de um curso de formação em uma área na qual já estão em exercício. O que mostra a necessidade de, também, pensar ações voltadas para a permanência dos docentes em políticas públicas de formação de professores, assim como é preciso pensar ações para a permanência dos alunos na escola.

Para Draibe (2001), a implementação de programas de formação deve ser avaliada como processo, pois se constitui em um desenho curricular e com características organizacionais, cujo objetivo deve, fundamentalmente, detectar os fatores que, ao longo

da implementação, facilitam ou impedem atingir seus resultados da melhor maneira possível. Nesse sentido, o quantitativo de alunos desvinculados do programa levanta alguns questionamentos que devem ser avaliados e servir de base para estudos e planejamentos de programas de formação. Trabalhando com esse índice de evasão, como o Parfor estaria contribuindo para que os alunos em atuação tivessem formação acadêmica? Em que áreas do conhecimento isso teria maior impacto?

A figura que segue mostra a relação entre os alunos que, no período pesquisado, estavam cursando e os que já tinham concluído, possibilitando melhor visualização deste universo no total de cursos de licenciatura ofertados pelo Parfor.

Figura 14. Parfor – Relação entre alunos em curso e formados (2009-2016)



Fonte: Plataforma Freire (Maio de 2017)

Com relação ao número de turmas, o curso de pedagogia teve o maior número de turmas implantadas (41,79%). Na área de Ciências da Natureza, os cursos de Biologia,

Ciências Naturais, Química, Física, Matemática e Física, e Biologia e Química, atenderam 374 turmas (12,94%). Ressalta-se, novamente, que a demanda de formação docente para a área de Ciências da Natureza é considerável, mostrando a necessidade de continuar fomentando políticas públicas de incentivo para a formação de professores na área.

De acordo com o Relatório de Gestão DEB/CAPES (2009–2014) há carência de professores nesta área de conhecimentos, na qual o Parfor formou cerca de 3.803 docentes, no período de 2009 a 2016, sendo 1.671 em Biologia, 984 em Ciências Naturais, 326 em Química, 435 em Física, 224 em Matemática e Física e 197 em Biologia e Química. Esses resultados, mesmo que não resolvam o problema da falta de professores para as disciplinas da área, indica a contribuição do Parfor para a produção de conhecimento no campo da Educação em Ciências.

Conforme o (RPCA- UEA):

A despeito dos desafios inerentes ao Estado do Amazonas, há que se destacar conquistas, a começar pela oferta dos cursos de licenciatura aos professores das redes municipais e estaduais que, uma vez formados, transformam a realidade educacional em suas escolas, e pessoas transformadas, alteraram a realidade social nos espaços de vida e convivência no Estado do Amazonas. (RPCA- UEA, 2015, p. 1348).

Importante destacar, então, que, por meio do programa Parfor, foi possível melhorar a formação de um número considerável de professores, sendo avaliado positivamente quanto aos resultados alcançados. O Parfor foi criado, visando minimizar a desigualdade em termos de formação de professores em diferentes regiões. Para Souza (2014, p. 633-634):

O Parfor pode ser enquadrado como uma política redistributiva⁴⁸, pois focaliza grupos sociais específicos, envolvidos tanto na oferta quanto na demanda por qualificação profissional de docentes que atuam na educação básica. Com relação ao embate de forças que permeia o programa, é possível considerar quatro grupos de interesse: a) os professores das redes estaduais e municipais de educação básica, beneficiados diretamente pelo Plano; b) as instituições que oferecem os cursos e seus professores formadores, agraciados com recursos

⁴⁸A natureza redistributiva do Parfor Presencial também pode ser observada em termos de sua sustentabilidade financeira, tendo em vista que a formação de professores é custeada por impostos arrecadados da parcela mais abastada da população. No orçamento federal, ele está inserido no Programa Brasil Escolarizado (para despesas com bolsas) e no Programa Qualidade na Escola (para despesas com custeio e capital). A fonte para a realização dessas despesas é a 112 – Recursos Vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, que se originam do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), formado, no caso da União, por 20% do recolhimento de impostos federais incidentes sobre o patrimônio e a renda, e sobre as dívidas deles decorrentes.

financeiros para o desenvolvimento das ações de qualificação; c) os órgãos públicos responsáveis pela gestão do Parfor, na disputa por prestígio e recursos dentro do governo; e d) as secretarias estaduais e municipais de educação, beneficiadas politicamente pela melhoria de indicadores de qualificação docente, que tendem a impactar positivamente a percepção de qualidade da educação básica.

As considerações da autora a respeito da política redistributiva do Parfor, deve ser vista em relação às funções de gestão, que são: 1) a função distributiva: instrumento utilizado para redistribuir a riqueza na sociedade e proporcionar a redução de desigualdades sociais e regionais para os níveis que a sociedade entende como justo; 2) a função alocativa: que trata de alocar os recursos nas regiões mais carentes, no qual, bens e serviços são providos pelo estado em situações em que não se aplicam as regras de mercado e 3) a função estabilizadora: que é a função responsável pela estabilidade da moeda e controle da inflação, com a finalidade de proteger a economia de flutuações bruscas, caracterizadas por alto desemprego e/ou alta da inflação. Vale ressaltar que o Parfor, faz parte da política distributiva do governo, uma vez por meio deste programa de política pública para formação inicial de professores, o poder público transfere recursos financeiros para a sociedade. Pode se dizer que o Parfor também atua na função alocativa, uma vez que, por meio de suas ações, tem alocado recursos nas regiões mais carentes, especialmente, nas regiões Norte e Nordeste.

Desta forma, ao atender as demandas pela formação de professores, nos mais diferentes (e distantes) lugares, o trabalho em prol da qualificação profissional docente, houve um movimento das políticas públicas educacionais em direção à integração entre as IES, responsáveis pelos procedimentos acadêmicos e desenvolvimento de atividades voltadas para a melhoria da prática docente, e as escolas. Quanto às secretarias estaduais e municipais de educação, essas têm um papel muito importante no processo, especialmente, no sentido de incentivar e fornecer as condições mínimas, para que os professores possam participar do Programa Parfor.

Assim, com relação aos resultados do Programa, de acordo com o Relatório de Gestão DEB/CAPES (2009–2014), o Parfor, na modalidade presencial, teria superado as metas propostas, uma vez que a Capes tinha previsto 75.000 matrículas em 2014 e houve um total de 79.060 matriculados, marcando a contribuição do Programa para oportunizar a formação de professores em serviço em cursos de licenciatura.

No Relatório de Avaliação do Parfor presencial e a distância, elaborado pela Prof.^a Dr.^a Bernardete A. Gatti em 2012⁴⁹, é afirmado que:

Pelas análises empreendidas há um esforço reconhecível por parte das instituições em realizar um trabalho adequado, tanto no programa PARFOR, como nos cursos oferecidos a distância dentro da proposta UAB. (...). Constata-se esforço e engajamento, tanto institucional como na implementação dos currículos, na direção de atingir profissionais e estudantes que teriam dificuldades de diversas ordens em realizar sua formação em nível superior não fossem essas modalidades de oferta (p. 60).

A autora ressalta o empenho das Instituições de Ensino Superior, no sentido de promover atividades voltadas para a melhoria da prática docente, tanto no Parfor, quanto em outros programas voltados para formação inicial e continuada, presenciais e também à distância. Esse compromisso das IES pode ser percebido nos relatórios de prestação de contas e de atividades desenvolvidas nos cursos realizados.

O relatório justifica que as previsões de aposentadorias e o déficit de professores, em especial nas áreas de Ciências e Matemática, tornou necessário o incremento de políticas e programas de formação docente, sob pena de minimizar a falta de licenciados para suprir as demandas por professores. Nesse sentido, tal contexto sinalizava a importância de manutenção do Parfor e a necessidade de sua ampliação, na modalidade a distância, para alcançar os professores onde estivessem, ampliando as ações de acesso à educação superior dos docentes em serviço, especialmente nos municípios do interior das regiões norte e nordeste do País, apontando para uma política de redução das assimetrias regionais.

Daí a importância da realização da análise de políticas públicas educacionais. Segundo Dye apud Pereira (2006), a análise das políticas tem um papel importante na ampliação do conhecimento da ação do Governo e pode ajudar os “fazedores de política” (*policy makers*) a melhorar a qualidade das políticas públicas. Já, para Wildavsky (1979),

⁴⁹ Projeto de Cooperação Técnica MEC/UNESCO “Fortalecimento das Políticas de Valorização e Profissionalização Docente” (nº. 914BRZ1127), realizado por um grupo de especialistas orientados pela pesquisadora Bernardete Angelina Gatti. Foi elaborado um documento contendo a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Artes, Ciências Biológicas, Pedagogia, História, Letras e Matemática do Parfor, nas modalidades presencial e a distância. O estudo foi realizado a partir de uma amostra de cursos, selecionados por modalidade e critérios que abrangeram a distribuição regional dos cursos, número de turmas e matrículas. Analisaram-se aspectos ligados à Estrutura Curricular dos cursos, à distribuição proporcional das horas destinadas às disciplinas.

tal análise tem o papel de identificação de problemas e de apontar soluções, devendo o analista da política se colocar na perspectiva de conhecer os problemas e redefini-los.

É por essa razão que esta tese de doutorado se propõe a apresentar no escopo do seu trabalho as dificuldades apontadas pelos coordenadores do Parfor, durante a execução do programa, bem como, as possibilidades de melhoria da realização dos cursos. Pois, ao trazer estas questões à tona, elas podem contribuir para que, conforme Dye (apud PEREIRA, 2006), os “fazedores de política” (*policy makers*) possam melhorar a qualidade da educação básica no Brasil.

No caso da política de formação pelo Parfor, essa pode ser avaliada também pelos efeitos do programa em termos de produção de conhecimentos. Segundo dados do Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica (2009-2014), os alunos cursistas e seus professores produziram artigos e trabalhos sobre a formação pelo Parfor e sobre as práticas realizadas na escola em função da formação realizada, estando entre esses, trabalhos apresentados em eventos científicos, publicações em livros e em periódicos nacionais e internacionais e na organização de diferentes tipos de eventos, como feiras, simpósios e seminários. A seguir, apresentamos alguns exemplos dessa produção, no Quadro 16.

Quadro 16. Trabalhos elaborados pelos professores cursistas e formadores

Tipo de Trabalho	Percentual
Artigo	20%
Banner	11%
Capítulo de Livro	2%
Ensaio	1%
Livros e Folhetos	2%
Monografia	13%
Paper	1%
Projeto de Pesquisa	9%
Resenha	5%
Outros	36%
Total	100%

Fonte: Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica, 2014, p. 58. (Maio 2017)

As publicações realizadas no programa são mais um indicativo da formação docente pelo Parfor, tanto para os cursistas, quanto para os formadores. Ressalta-se, ainda, que embora o Parfor tenha um caráter emergencial para a ampliação do acesso

de professores em exercício à formação inicial, o programa se mostrou um espaço de produção de conhecimento e inovação educacional, principalmente, se apresentando como estratégia de atualização e preparação dos professores da Educação Básica para atuarem na escola e no mundo complexo da sociedade atual (Relatório de Gestão DEB/Capes 2009–2014).

Ao se falar de produção de conhecimento, há que se levar em conta, no campo das produções acadêmicas, a qualidade do profissional docente, pois,

Aferir a qualidade do ensino, de fato, é uma questão essencial para a indução das políticas educacionais, não somente no ensino fundamental, mas também nos demais níveis. Entre as principais problemáticas criadas diante do monitoramento do sistema e da tentativa de indução das políticas educacionais pode-se destacar a dificuldade existente para se definir o termo qualidade, identificar o nível de responsabilização dos órgãos centrais, intermediários e locais nos resultados obtidos, diagnosticar as formas de adaptação dos sistemas de ensino às práticas avaliativas sistêmicas, além das possíveis implicações das avaliações sistêmicas na organização e rendimento escolar (JEFFREY, 2012, p.43).

Nesse sentido, o autor aponta as principais problemáticas que envolvem o monitoramento do sistema de educação no país, quais sejam: como definir o que é qualidade? Como identificar os órgãos intermediários, envolvidos no processo? Como adaptar os sistemas de ensino às práticas avaliativas? Ou, quais políticas públicas devem ser adotadas para efetuar a adequação deste sistema de ensino às práticas avaliativas?

Nesse debate, persiste a recomendação de que é preciso revisar os sistemas de formação de professores até então existentes, pois o zelo pela qualidade dos profissionais docentes deve ser o pilar de qualquer política pública que tenha como objetivo melhorar a qualidade da educação básica. Sendo essa uma justificativa para a criação de um Programa como o Parfor.

Sobre o desenvolvimento de ações de formação, a análise do Relatório de Cumprimento de Objeto⁵⁰ das 16 IES pesquisadas apontam como atividades realizadas em torno dos cursos de formação, as seguintes: saídas de campo, aulas práticas, estágio supervisionado, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses voltados para a temática da prática docente, semanas pedagógicas, mostras de experiência e extensão,

⁵⁰ De acordo com o Manual Operativo do Parfor, as Instituições Federais de Educação Superior que firmam Termo de Cooperação com a Capes devem apresentar até o dia 31 de janeiro de cada exercício o relatório de cumprimento de objeto, para fins de prestação de contas

e atividades integradoras (correspondentes às atividades complementares), justificando ter o objetivo de aprimorar as atividades docentes, levando os alunos à reflexão do papel das políticas educacionais para a melhoria de sua prática docente.

As atividades realizadas nos cursos indicam, ainda, que as IES se envolveram não só no processo de formação dos professores em exercício, mas também no aperfeiçoamento da sua prática como formadores de professores, ao desenvolverem dissertações e teses sobre essa temática.

Um outro aspecto importante diz respeito ao modo como os cursos lidaram com os conhecimentos, os conteúdos de ensino e, também, os conhecimentos envolvendo atividades de extensão e de pesquisa. Assim, ao analisar os relatórios das IES, procurou-se identificar sobre o que estes documentos dizem a respeito dos conhecimentos envolvidos no curso.

Com relação aos projetos de pesquisa voltados para a área de Ciências da Natureza, bem como para outras áreas do conhecimento, embora não pareça ser uma realização específica da formação pelo Parfor, o RPCA - UNIOESTE, refere:

A UNIOESTE tem implementado importantes projetos de pesquisa para o desenvolvimento regional. As pesquisas, em sua maioria, são financiadas por empresas privadas e órgãos ou instituições estaduais e federais de fomento à pesquisa. A iniciação científica é uma maneira encontrada para estimular os acadêmicos de graduação na pesquisa científica, transformando-se assim em um recurso indispensável para sua formação. Dentre as áreas de pesquisa da UNIOESTE, pode-se citar: Inovação Tecnológica e da Biotecnologia; Recursos Hídrico e Meio Ambiente, Agroindústria e Energia, Tecnologia da Informação, Saúde e Ciências Biológicas, Letras e Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias. (RPCA- UNIOESTE, 2017, p. 3 e 4).

A referida universidade informa que recebe recursos tanto do governo, como de instituições privadas, para fins de realização dos seus projetos de pesquisa, uma prática que pode ser esperada, dentro do contexto de países que são comprometidos com o desenvolvimento das ciências, como um todo. Ressalta a importância da iniciação científica na vida acadêmica dos alunos da graduação e cita as áreas em que estas pesquisas são realizadas.

O Relatório de Prestação de Contas e Atividades, dessa mesma universidade, refere que as atividades de extensão realizadas perpassam os cursos de graduação, uma vez que visam solucionar problemas típicos da região. Nesse sentido, a universidade indica que:

A indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão remete-nos ao modelo de universidade e objetivos do ensino superior [...] consideramos que uns dos maiores entraves para a concretização desta indissociabilidade reside na visão dicotômica, taylorista dos processos nela envolvidos, pela qual ensino, pesquisa e extensão convertem-se em atividade em si dotados inclusive de status. (MARTINS, 2008, P. 3-4)

Tais atividades de extensão, realizadas pelas Instituições de Ensino Superior, relatadas nos relatórios de Prestação de Contas do Parfor, evidenciam que o programa nos cursos de graduação, não se reduz ao ensino, devendo estar articulado com a pesquisa e a extensão. Ainda sobre as oportunidades de atividades de ensino, pesquisa e extensão no curso de Licenciatura em Química pelo Parfor, o RPCA-UNISUL afirma que:

Além da oferta das disciplinas/unidades de aprendizagem, espera-se que outras ações ligadas ao ensino, pesquisa e extensão sejam também realizadas, das quais podemos destacar: visita a ambientes externos de ensino, pesquisa e extensão universitária por meio de viagem técnica de estudo; aprovação de trabalhos para comunicações em eventos científicos externos oriundos de ensino com pesquisa dos estudantes e professores do curso; organização de publicação com os resultados das pesquisas desenvolvidas durante a realização do curso de química Parfor, na Unisul e formatura dos estudantes de Química Parfor/Unisul. (RPCA- UNISUL, 2016, p. 216).

As ações ligadas ao ensino, pesquisa e extensão relatadas nos documentos de prestação de contas do Parfor, pela UNISUL, como visita a ambientes externos, viagem técnica, participação em eventos científicos e a publicação de seus resultados, demonstram o comprometimento da instituição em promover ações para a melhoria da qualificação dos seus alunos-professores, na área de Ciências da Natureza, mais especificamente, na área de Química Segundo Gurgel (1986, p. 170), a extensão universitária:

É uma dimensão de mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária tem obrigatoriamente de ter uma função de comunicação da universidade com o seu meio, possibilitando, assim, a sua realimentação face à problemática da sociedade, propiciando uma reflexão crítica e uma revisão permanente de suas funções de ensino e pesquisa. Deve representar, igualmente, um serviço às populações, com as quais os segmentos mais conscientes da universidade estabelecem uma relação de troca ou confronto de saberes.

O autor ressalta a importância da extensão universitária como uma forma de contribuição à sociedade, como uma espécie de troca, ou seja, aquele mesmo aluno que recebeu recursos financeiros de uma sociedade, que está custeando os seus estudos

por meio de impostos, tem o direito de receber a contrapartida desses investimentos, por meio dos conhecimentos produzidos por este aluno. Ao analisar os relatórios de prestação de contas das IES selecionadas, percebe-se que as IES desenvolvem atividades de extensão que podem auxiliar os alunos a conhecer e atuar nas comunidades, baseados em fundamentos teóricos, de modo a promover o aprimoramento de sua prática docente e desenvolvimento da sociedade.

4.2. A formação de professores pelo Parfor como espaço para o desenvolvimento de articulação entre teoria e prática: suas dificuldades e possibilidades

Com base nas diretrizes curriculares para a formação de professores, o Parfor se apresenta, em consonância com o que apontam pesquisas e estudos contemporâneos em educação, como programa de formação que valoriza a articulação entre teoria e prática, considerando ser um programa voltado aos professores em exercício. Alves e Garcia (2008, p. 79-80), no que tange à relação entre a teoria e a prática, tecem as seguintes considerações:

Rompendo com a histórica segmentação e hierarquização entre teoria e prática, em que o momento da teoria precedia o momento da prática, que se dava apenas através dos estágios, entendeu-se que a pesquisa, percorrendo todo o curso, garantiria uma permanente relação teoria-prática. Prática não entendida apenas como atividade, mas também e, principalmente, como acumulação e transmissão de conhecimentos apriorísticos, vistos como apropriação refletida da prática. (...) não se pode pensar a formação simplesmente na esfera acadêmica (Alves, 1986), mas é preciso pensá-la na totalidade das esferas que a compõem: a da prática pedagógica cotidiana, a da prática política coletiva, a da ação governamental e a das pesquisas em educação.

Assim, as autoras chamam a atenção para a amplitude da prática em várias dimensões, não apenas no sentido da prática como realização de atividade, mas, também, com relação ao processo de reflexão sobre o exercício profissional, o que no caso do Parfor é pertinente, uma vez que os professores têm a oportunidade de refletir sobre a sua atuação docente, ao mesmo tempo em que ampliam conhecimentos sobre a área de conhecimentos em que atuam.

Essas mesmas autoras, referem que o processo de reflexão envolve aspectos nas direções horizontal e vertical. No sentido horizontal, consideram que, além dos professores e alunos envolvidos no processo de aprendizagem, deve fazer parte do processo toda a equipe técnico-pedagógica, coordenações, etc. Na acepção vertical, referem ser importante considerar o processo de educação em todos os níveis de formação do aluno, desde a educação básica até a pós-graduação.

No decorrer da pesquisa, analisando os relatórios de prestações de contas, foram detectados movimentos das IES, no sentido de desenvolver atividades para a articulação entre a teoria e a prática.

[...] Outra preocupação foi resgatar sistematicamente os conteúdos desenvolvidos até então, realizando uma tessitura que possibilitasse a formação sustentada na integração de conhecimentos teórico-práticos em atendimento aos objetivos do Curso de Pedagogia da PUC/SP – Projeto Pedagógico 2008: a) Formar profissionais autônomos, em condições de construir, refletir e avaliar sua prática pedagógica, assim como teorizar a experiência adquirida; b) Estabelecer integração entre a teoria e a prática docente, por meio de disciplinas que dialogam entre si, a partir de uma visão interdisciplinar e transversal dos conteúdos, e com as situações reais do processo ensino-aprendizagem; c) Promover formação profissional em consonância com os mesmos conceitos e princípios que o egresso deverá utilizar no exercício da docência; (RPCP-PUCSP, 2015, p. 04).

Embora o relatório faça referência a um curso de pedagogia, trago esse registro por considerar que a relação entre teoria e prática, também, é uma recomendação importante nos cursos de licenciatura na área de Ciências da Natureza. A importância da relação entre teoria e prática registrada no Relatório-PUCSP, também, é referida pela literatura. Tardif (2014) aponta possíveis conexões entre teoria e prática docente ao afirmar que, sendo os professores sujeitos competentes e ativos, sua prática não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Para esse autor,

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor (...) um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2014, p. 234-235).

Nesse sentido, o exercício da prática docente contribuiria para o processo de reflexão das atividades realizadas, em um movimento da prática repensando a prática, o que está muito presente em um curso de formação como o Parfor, uma vez que a articulação entre teoria e prática, em todo o percurso formativo, está entre seus princípios pedagógicos, como referido no RPCP-PUCSP, por incentivar a promoção de articulação “entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma a garantir uma prática educativa reflexiva” (p. 04). O relatório destaca, também, que essa relação entre teoria e prática pode garantir o domínio de conhecimentos científicos e didáticos, e o reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério.

No entanto, Freitas, 2008, p. 95-96, recomenda cuidado para que não haja uma supervalorização da prática em relação à formação acadêmica dos docentes. Para essa autora, atualmente,

a formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de “prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “problemas concretos”, e os últimos orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão de ênfase no currículo de formação do professor, defendendo o predomínio da “prática”. Em nossa opinião, não se trata de inverter o estado atual – mais teoria, pouca prática – para outro que se caracterize por muita prática e pouca teoria. O V Encontro Nacional da ANFOPE, em 1990, deixou claro a importância de uma formação teórica de qualidade para o educador. No cenário brasileiro e na fala de alguns pesquisadores, já se pode começar a notar a presença dessas propostas que querem colocar a formação teórica do professor na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta em seu dia-a-dia, também chamado de cotidiano.

A autora aponta o perigo em eliminar-se a formação teórica (e política) do profissional, convertendo-o em um *‘practitioner’* (um prático) (p. 95), e que a questão não seria aumentar a prática em detrimento da teoria, mas em adotar “uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador” (p. 95-96). Desta forma, é salutar que programas públicos de formação inicial de professores da educação básica, como é o caso do Parfor, fomentem e estimulem a correlação entre teoria e prática, no decorrer das atividades exercidas, durante a execução destes programas.

O argumento de Freitas (2008) chega a ser um contraponto ao destaque de Alves e Garcia (2008) sobre a relevância da prática pedagógica, ao indicarem que esta precisa ser mais valorizada. Mas é importante trazermos essa discussão, quando discutimos

cursos de formação de professores, como é o caso do Parfor, uma vez que a formação de professores em exercício, tende a dar uma dimensão à teoria como complemento de uma prática já realizada, o que tiraria o potencial do conhecimento acadêmico como propulsor de mudança de prática.

Ao fomentar atividades como seminários, aulas de campo, aulas práticas e estágio supervisionado com atividades práticas, sabemos que o Parfor contribui para a formação de professores com incentivo para a relação entre teoria e prática, conforme constam nos relatórios de atividades das IES, a exemplo da Universidade Estadual do Piauí, ao desenvolver seminários voltados para o aperfeiçoamento da prática docente, conforme registro do RA-UESPI, o Parfor da Universidade Estadual do Piauí — UESPI executou II Seminário Estadual Sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Parfor/UESPI: "Desafios da prática docente no mundo contemporâneo", com o objetivo de proporcionar reflexões e debates relacionados aos desafios inerentes à prática docente no dia a dia escolar frente ao processo educacional no Brasil, cujos desdobramentos refletem na formação dos professores e no processo de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. O evento (...) teve como público-alvo os alunos cursistas do Parfor/UESPI, estudantes e professores das licenciaturas e professores em exercício da educação básica. (RPCF-UESPI, 2015 a 2016, p. 510).

De acordo com os apontamentos levantados no relatório de prestação de contas e de atividades da Universidade Estadual do Piauí, percebe-se a contribuição do Programa Parfor no fomento de atividades que incentivam a melhoria da prática docente no mundo contemporâneo. E é fundamental que haja o envolvimento de toda a comunidade local, que, neste caso, foram os alunos cursistas do Parfor da UESPI, estudantes e professores das licenciaturas e professores em exercício da educação básica, pois os agentes locais estando envolvidos, espera-se que a melhoria da prática docente ocorra de forma sistêmica.

Nos seminários indicados no relatório da IES, parece ter sido possível refletir, ainda, sobre os desafios da docência, sendo provável ter havido debates e discussões acerca de dificuldades com relação à infraestrutura das escolas, uma vez que, normalmente, essas dificuldades com relação às condições básicas para o desenvolvimento do trabalho docente, costumam ser apontadas como um problema para a realização de um ensino de qualidade. Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 98), afirmam:

Para que a escola seja capaz de encaminhar essa reestruturação, muitos aspectos se colocam como pré-requisito: as condições de infraestrutura, de trabalho, de salário e carreira docente, o número de alunos por sala e de professores na escola, o apoio técnico-pedagógico ao ensino, mas principalmente a compreensão dos professores sobre seu trabalho, sobre a escola e sobre seus alunos, o que deveria estruturar-se por meio de um

sólido programa de formação continuada capaz de mobilizar os profissionais na direção de construir outras concepções a respeito do processo de ensino-aprendizagem e das concepções sobre o papel da escola.

Mas é importante ressaltar que, quando se fala na importância de uma boa infraestrutura nas escolas, essa vai muito além das instalações físicas, de materiais permanentes, materiais de laboratório, mobiliário, etc, pois, envolve também prover ao profissional docente boas condições de trabalho, o que inclui remuneração digna e incentivo a sua formação e desenvolvimento profissional.

Ao destacar essas questões, reforçamos a importância em refletirmos sobre o que os professores reconhecem como dificuldades ainda no seu curso de formação inicial, pois esse pode ser um fator que cause falta de motivação para que os professores concluam o curso. Assim, mesmo considerando que, no caso do Parfor, esse tenha atingido os objetivos propostos, os coordenadores dos cursos de formação referem dificuldades e/ou problemas enfrentados pelas IES, durante a execução do curso.

Entre as dificuldades, relatam a exigência em disciplinas específicas do curso e a distância da localização das IES, em relação à localização do local de trabalho ou da residência dos professores participantes. Os cursos realizados na região Norte, por exemplo, na qual existem populações que moram em regiões ribeirinhas, professores e alunos enfrentaram dificuldades pela precariedade na infraestrutura de transportes, para acesso dos participantes aos locais dos cursos. Apenas para elencar alguns: falta de lancha e ônibus, cancelamentos de viagens de barcos, etc. Problemas de falta de infraestrutura básica como esses, necessitam de um olhar mais atento do governo local para garantir a formação dos professores da região.

No caso da dificuldade de deslocamento, a variação de tempo para o deslocamento dos professores-alunos para os polos na UFPA é relatada no Relatório de prestação de contas da IES, da seguinte forma:

O tempo de viagem também depende o meio de transporte. Quem vem de Aveiro e Monte Alegre, por exemplo, gasta 02 h se viajar de lancha ou 08 h se viajar de barco. A maioria, no entanto, disse que o tempo que precisam para se deslocar de suas residências até os Polos onde estudam varia de minutos (05 min, 10 minutos, 30 minutos...) a horas (2h, 4h, 6h, 8h, 10h, 12h). Dependendo do Polo em que estuda: quem mora em Icoaracy, gasta 2,5 h; em Santo Antônio do Tauá, 3,5 h; em São Domingos do Capim, 4h; em Acará, 5h; em Oeiras do Pará, 6h; em Igarapé Mirim, 8h. Quem vem

de Prainha, consome de 10 h a 12 h (Secretaria do Estado de Educação, (RAP-PA, 2013, p. 74).

Vê-se no relato, que problemas como a dificuldade de transporte que acomete as cidades localizadas em regiões ribeirinhas, especialmente em cidades situadas na região Norte, mostram a necessidade de propor ações de formação de professores, pois,

Apesar da importância do profissional de educação para a qualidade do processo ensino aprendizagem, o Estado não dá a este profissional, as condições para que exerçam satisfatoriamente seu trabalho. Na realidade, não há uma política de valorização do magistério, em nível nacional, uma política de inclusão a formação inicial, a formação continuada, o plano de cargos e salários e as condições de trabalho. (NASCIMENTO, 2012, p. 102).

O autor ressalta a importância do profissional docente e diz que não há uma política de valorização do magistério, em nível nacional. Talvez uma política pública como o Parfor possa atender em parte todas essas necessidades ao voltar-se à formação inicial docente. Por outro lado, sabemos que ainda estamos longe de promover uma articulação entre esse tipo de programa e a valorização docente, no sentido de incluir ações como a melhoria do plano de cargos e salários e as condições de trabalho desses profissionais.

Nos relatórios das IES, outros problemas foram apontados com relação à execução do curso, estando entre esses: a desistência de professores que ministram curso no Parfor, a falta de material didático, a dificuldade para a reprodução dos materiais utilizados nas aulas, a má qualidade do material (tamanho da fonte) e a falta ou atraso do envio de recursos financeiros aos professores (para ressarcimento de diárias, passagens e refeições).

Em geral todos os professores formadores demonstraram-se sempre muito preocupados com a questão de diárias, principalmente por que a partir deste módulo a prefeitura municipal deixou de auxiliá-los com hospedagem e, segundo os professores, as diárias não saem antes dos mesmos partirem para os municípios nem antes da saída do município, o que me leva a solicitar para as coordenações, geral e de curso que conscientizem os formadores no ato de sua contratação para precaverem-se de recursos financeiros antes de partirem para os municípios. (RPCA- UEA, 2015, p. 932).

É fato que o não envio dos recursos financeiros aos professores, para ressarcimento de diárias, passagens e refeições é uma questão que gera dificuldades e até impedimento às ações de formação, uma vez que os professores formadores não conseguem arcar com as despesas para atuar no curso. Novamente, ressalta-se a importância do dito por Nascimento (2012) anteriormente, de que não basta apenas criar

programas de políticas públicas, seja para formação inicial ou continuada, sem prover aos profissionais envolvidos, sejam alunos ou professores, as condições adequadas, para que esses atores possam bem desempenhar suas funções, durante a execução deste programa de governo.

Com relação à desistência dos professores formadores, foram encontrados relatos dos coordenadores de curso a respeito deste problema, como mostra o RPCA- UEA, ao fazer referência ao curso de história.

No curso de História muitos transtornos para alunos e coordenação local, a primeira disciplina destinada à turma "B" foi cancelada em razão de desistência de professor, em seguida na penúltima disciplina foi à vez da turma "A" ficar sem disciplinas, já na final do curso novamente não havia professor para ambas as turmas. Totalizando assim duas disciplinas pendentes em cada turma para o próximo semestre (Turma "B": Informática Aplicada ao Ensino de História e Psicologia da Educação I. Turma "A": Psicologia da Educação I Antropologia e História). (RPCA-UEA, 2015, p. 931)

Trazemos esse registro, considerando que esse não seja um problema de um único curso ou apenas de uma área do conhecimento. Isso remete ao questionamento sobre o que estaria fazendo os docentes formadores desistirem de dar aulas no programa? Cabe um estudo mais aprofundado sobre as razões para esse fato, pois, a evasão não está restrita apenas aos formadores, uma vez que, como já dito, a evasão também ocorre com os alunos cursistas.

No caso dos cursistas, poderíamos pensar que desmotivação pela falta de valorização da profissão, possam estar entre as razões.

As causas apontadas para o abandono estão relacionadas às condições materiais de trabalho, relações interpessoais, formas de gestão da escola, nível salarial, suporte afetivo e social, intensificação e fragmentação do trabalho, desvalorização social, violência e segurança (CALDAS, 2007, p.63).

Vale ressaltar que a discussão sobre a formação de professores não pode ser dissociada da valorização profissional, tanto no que diz respeito a uma remuneração mais digna, quanto à promoção da adequação e melhoria das condições de trabalho desses profissionais. Assim, quando se fala em melhorar a formação de professores, há que se levar em conta que a valorização dos profissionais da educação passa por questões de diferentes ordens.

Como já foi mencionado, o PNE, em suas diferentes edições (2001-2010; 2011-2020; 2014-2024), vem indicando a necessidade de promover a valorização dos profissionais da educação, incentivando o fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes. Fomentar, desenvolver e acompanhar uma política nacional de formação docente pode ser visto como um desafio, considerando que implica tomar a educação e a formação de professores como política pública de Estado, superando, desse modo, a redução desse debate às diferentes iniciativas governamentais nem sempre convergentes.

Mas, no caso do Parfor, a desistência dos docentes não é o único problema enfrentado na execução dos cursos de licenciatura pelas IES, outra dificuldade se refere à falta ou à má qualidade dos materiais didáticos, sendo citado pelos coordenadores o tamanho (muito pequeno) da fonte e, ainda, a falta de definição do material com antecedência e os custos de reprodução, entre outros fatores.

Segundo o Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, 2014), no Parfor, os índices da evasão estão particularmente associados à inexistência de apoio aos docentes em formação. A maioria destes docentes utiliza seu tempo livre (férias, feriados e finais de semana) para realizar o curso e necessita se deslocar para as localidades onde as atividades acadêmicas são desenvolvidas, no entanto, com poucas exceções, não recebe qualquer tipo de apoio das redes às quais estão vinculados. (BRASIL, 2014, p. 45).

Um outro problema elencado por coordenadores de uma IES, foi a dificuldade no sistema de comunicação (internet), pois o sistema, normalmente, não funcionava, tornando difícil colocar em operação ações previstas no curso de formação, sem o uso desses recursos.

Todas essas dificuldades são apontadas pelo relatório, quando refere que:

Durante o curso, no geral, tivemos algumas dificuldades como à falta de internet e a falta de apostilas que só vieram no começo do curso e depois tínhamos que mandar tirar xerox ou imprimir. (RPCA- UEA, 2015, p. 1197).

Como solução para parte desses problemas, em alguns relatórios é apontado que seria necessária uma parceria público-privada e, portanto, um diálogo entre o governo e as empresas privadas provedoras de internet, ou que se faça licitação, para a instalação de pontos de internet e melhoria da velocidade e capacidade de armazenamento e

manipulação dos dados de informação. No entanto, sabe-se que dificuldades de acesso à informação e comunicação é um problema de difícil solução, comum em muitas regiões do Brasil, em um curso de formação de professores como o Parfor, essa dificuldade se torna maior ainda.

Para Mendes (2008, p. 15), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são definidas como “um conjunto de recursos tecnológicos usados para reunir, distribuir e compartilhar informações, que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica e etc.

Não só no caso do Parfor, mas nos cursos de graduação em geral, no pós-graduação e na educação básica, é imprescindível contar com uma boa infraestrutura de internet, pois essa é uma ferramenta indispensável no ensino, tornando-se mais importante ainda para trabalhar a formação de professores para a inclusão, sendo esse um outro desafio apontado nos relatórios de prestação de contas e de atividades das IES. Em relação a esse assunto, o RPCA- UESPI diz que

a necessidade de qualificar professores para atuarem na educação inclusiva fez com que o Parfor idealizasse o projeto Tecnologias Assistivas - um caminho para a inclusão, que continua realizando atividades em municípios piauienses depois de passar por Bom Jesus, Piripiri e Floriano. A última cidade a receber o projeto foi Campo Maior, nos dias 18 e 19 de setembro, no Campus Heróis do Jenipapo da UESPI. O curso foi ministrado pela Profa. Ma. Rogéria Rodrigues e promoveu debates acerca das dificuldades encontradas pelos professores na educação de pessoas com deficiência visual, além de proporcionar aos alunos aprendizagem do manuseio de novas tecnologias assistivas como a audiodescrição, sintetizadores de voz, leitores de telas e o sistema braile. O projeto tem grande relevância porque traz uma perspectiva nova de educação inclusiva. "A gente traz recursos de acessibilidade baseados nas tecnologias da informação e outros que a gente pode criar no nosso cotidiano, no nosso universo, tanto pedagógico, quanto no dia a dia. Isso proporciona aos professores da educação básica o conhecimento de recursos que podem ser utilizados em suas turmas", explica a Profa. Rogéria, para quem a maior dificuldade de incluir ainda é a falta de formação de professores na área. (RPCA- UESPI, 2015, p. 5).

Importante ressaltar que ações para a educação inclusiva e de acessibilidade, no programa Parfor, também contaram com o uso de tecnologias de informação, em prol dos professores de seus municípios.

Em outros relatórios, como o da UFAM, as dificuldades foram indicadas em um único bloco, no qual os desafios enfrentados pelos professores com relação à distância

da residência ao local do curso, se misturava com a falta de recursos, bem como, com as dificuldades de aprendizagem das alunas cursistas. No Formulário de Cumprimento de Objeto – UFAM (2015), é apontado o espaço geográfico em que se encontram as IES, mas as dificuldades enfrentadas são dos mais diversos tipos, como indicado a seguir:

- a) Baixo nível de conhecimento básico dos cursistas, o que reflete em dificuldades de acompanhamento das disciplinas e, conseqüentemente, contribui para a evasão do curso. Essa informação é decorrente dos relatos dos docentes e dos relatórios de atividades enviados pelos coordenadores de curso e locais.
- b) Ausência de financiamento para a compra de material bibliográfico.
- c) Carência de material para as aulas práticas, o que dificulta o cumprimento da carga horária prática mínima prevista no projeto pedagógico de alguns cursos.
- d) Dificuldade de articulação com os gestores municipais e estaduais de alguns municípios, que afeta a liberação dos professores/alunos no período dos cursos.
- e) Falta de apoio logístico/coordenação local em alguns municípios do Estado do Amazonas com as turmas do Parfor.
- f) Ausência de apoio financeiro aos professores cursistas, o que dificulta o custeio do transporte, alimentação e hospedagem durante as atividades do Parfor, etc. (FCO-UFAM, 2015, p. 5).

Quanto ao nível de conhecimentos prévios dos cursistas, este é um problema, normalmente, justificado pelas lacunas deixadas pela educação básica. Segundo Cury (2002), praticamente todos os países do mundo hoje asseguram em seus textos legais o acesso dos cidadãos à educação básica. Mais que uma exigência contemporânea, ligada aos preceitos produtivos e de inserção profissional, para o mencionado autor, o direito à educação responde a valores da cidadania social e política.

Nesse sentido, poderia ser pensada a realização de um trabalho de base e/ou nivelamento para esses alunos, antes do início dos cursos? Ou uma outra iniciativa que melhorasse essa condição de ingresso dos estudantes no ensino superior, seja em Programas de formação como o Parfor ou em outros cursos de graduação?

É preciso que as agências de fomento, como a Capes, fiquem atentas a esse tipo de demanda, mas também a outras, como os problemas apontados com relação ao financiamento de material didático e de suporte aos professores.

De acordo com Ferreira e Moreira (2002), o sucesso da participação da Capes na pós-graduação no Brasil, sua experiência e maturidade acumuladas ao longo dos anos, conferiram à instituição os recursos necessários para mudar, sem, no entanto, perder sua identidade e seu compromisso com a qualidade acadêmica. Desse modo, a pós-

graduação, que estava funcionando dentro de critérios muito eficientes, poderia ser um elemento dinamizador da graduação bem como da formação de professores para a educação básica.

Desejo que a Capes preserve suas características de grande ilha de excelência do setor público brasileiro, mas sem perder o estímulo à inovação, à inventividade, à experimentação, que também são marcas suas. (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 117).

Já os problemas relacionados às questões logísticas como, por exemplo, a falta de meios de transporte adequados, caberia criar espaços de comunicação entre as IES e suas respectivas Secretarias de Educação, para dirimir essas questões.

Além de problemas e desafios, os relatórios também apontam possibilidades e sugestões para minimizar ou solucionar as dificuldades encontradas como, por exemplo, solicitar que os recursos financeiros sejam enviados em tempo hábil para que os professores participantes consigam participar das atividades; melhorar a qualidade dos materiais didáticos, com um tamanho de fonte maior e com número de páginas menor (pois segundo os próprios coordenadores, um volume grande de materiais desmotiva os alunos); ou que o envio de apostilas ocorresse assim que a disciplina fosse confirmada para oferta, entre outros.

Sugeriram, também, que houvesse o contato prévio dos formadores com a coordenação local, preferencialmente, por e-mail, WhatsApp ou SMS, uma vez que os contatos por e-mail não são muito efetivos. Por último, sugeriram que, em programas de formação como o Parfor, fosse divulgado, com antecedência, o cronograma de atividades com informações sobre as disciplinas e os professores das disciplinas, às cargas horárias, e o período de oferta.

Entre as sugestões de melhoria, no relatório de prestação de contas (RPCA- UEA), consta a melhoria das escolas, considerando que a formação se dá, também, nos espaços profissionais dos professores:

A escola tem muitos problemas de estrutura física. O quintal tem capim que chega a ultrapassar os muros. Quando chove, ocorrem vários problemas, pois a escola fica abaixo do nível da rua e a água entra no prédio. Sugere-se, para a melhoria do desenvolvimento das aulas e das pesquisas, urgentemente, a construção de uma sala mais equipada e que funcione em outro espaço, pois outros cursos estão por vir para a cidade. O Parfor tem uma função social e cultural muito grande agora no município de Japurá. (RPCA- UEA, 2015, p. 925-926).

É fato que a existência de uma boa estrutura física nas escolas é de suma importância para a melhoria do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Nos dizeres de Dallagnol (2015):

A estrutura física escolar pode ser compreendida como o *locus* privilegiado do trabalho que envolve o processo de ensino-aprendizagem (KOWALTOWSKI, 2011). Nesse sentido a escola pública, entendida por Anísio Teixeira (1959) como a “máquina de fazer democracia”, deve receber atenção pública no que diz respeito ao seu espaço físico. Através destas considerações, salientamos a importância em se direcionar atenção para as estruturas, a manutenção e a ampliação dos prédios escolares, prevendo a existência de recursos e materiais pedagógicos em quantidade e qualidade, assim como a garantir a acessibilidade, o conforto e a segurança dos estudantes. Desse modo, destacamos a importância dos alunos usufruírem de estruturas qualificadas com laboratórios, bibliotecas e ambientes que propiciem uma melhor socialização com os sujeitos que ali se encontram. (DALLAGNOL, 2015, p. 139).

Dallagnol (2015) traz à tona a importância da boa estrutura física escolar nos processos de ensino e de aprendizagem, ressaltando ser fundamental que haja a construção da estrutura física e, também, a manutenção, ampliação e constante adaptação e melhoria dos espaços da escola, sendo que, para as disciplinas da área de Ciências da Natureza, os laboratórios de ciências são espaços importantes para o ensino de fenômenos e processos pertinentes aos conhecimentos desta área.

Ainda, com relação a sugestões de melhoria com relação à realização de cursos pelo Parfor, o relatório de prestação de contas ou de atividades (RPCA- UFAM) sugere:

- Maior suporte financeiro, haja vista as peculiaridades do Estado do Amazonas: grande dimensão geográfica, acesso à maioria dos municípios por via fluvial e táxi aéreo, com valores elevados das passagens; Aumento de 25% nos recursos para a oferta nos municípios mais distantes - custo amazônico.
- Planejar junto às Secretarias de Educação a liberação dos cursistas para a realização dos estágios supervisionados, visto que esses devem ser desenvolvidos durante o semestre letivo.
- Viabilizar recursos para a aquisição de material bibliográfico e materiais permanentes, incluindo equipamentos de pequeno porte de laboratórios de ciências exatas, biológicas e educação física e equipamentos de mídias para as coordenações dos cursos.
- Aporte de recurso para implantação de uma política de combate a evasão no PARFOR, pautado na política de assistência estudantil e apoio pedagógico. (RPCA- UFAM, 2015, p. 7).

Uma das demandas citadas no relatório da UFAM é a solicitação de maior suporte financeiro, para o Estado do Amazonas, o que parece razoável, tendo em vista as peculiaridades enfrentadas pela região, já expostas neste trabalho de pesquisa. Os coordenadores também solicitam a liberação dos cursistas, para que estes possam

realizar os estágios supervisionados, pois é fato que sem essa liberação, não haveria compatibilidade de horários para a realização das atividades. Solicitam ainda a viabilização de recursos para a compra de equipamentos para os laboratórios e que houvessem ações para o combate da evasão dos professores cursistas.

Percebe-se o empenho da Universidade Estadual do Amazonas, na formação docente, ao observar a divulgação da ementa da disciplina estágio supervisionado em ciências e biologia:

Implementação do Planejamento de uma Unidade Didática que poderá permitir a vivência do docente em formação com novas alternativas de ensinar Ciências Naturais, no Ensino Fundamental, ou Biologia, no Ensino Médio, para alcançar uma aprendizagem significativa. Conceitos para os quais os alunos do Ensino Básico apresentem dificuldades de aprendizagem podem servir de base para estruturação de propostas que permitem alcançar um patamar de excelência e valorização desta área para a melhoria da formação do cidadão contemporâneo. (RPCA- UEA, 2015, p. 1431).

Ao se levar em conta os problemas e dificuldades apontadas pelos Coordenadores Institucionais do Parfor na execução do programa, percebe-se que as propostas de melhorias sugeridas buscam possibilitar a participação e manutenção dos professores em programas de formação docente.

Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 23-24) apontam que os professores não estariam recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano de sala de aula, sendo preciso que os cursos de formação de professores se organizassem de forma a possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo da racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional. Nesse sentido, volta-se a reforçar a necessidade de realizar programas de formação inicial e continuada de professores, especialmente da educação básica, tal como é o caso do Parfor.

Para Aguilar (2013, p. 159),

Outras conexões causais no interior das IES podem ser analisadas a partir das orientações das políticas das agências nacionais de avaliação e financiamento, que acabaram produzindo impactos nos desenhos institucionais de política e gestão da produção intelectual. Esses desenhos inicialmente informais e posteriormente explícitos, significaram na prática um planejamento da produção intelectual em termos de frequência e quantidade também atrelados a ranqueamentos individuais e institucionais, como se as instituições e seus componentes fossem integrantes de uma linha de produção (AGUILAR, 2013, p.159).

Transferindo para o Parfor, o contexto indicado por Aguilar (2013), que tratou da introdução das lógicas de regulação direcionadas aos processos de avaliação e financiamento das instituições públicas de ensino superior e sua relevância para o bom desempenho de programas de formação inicial de professores.

Para que as IES possam prover o bom desempenho de cursos voltados para a área de Ciências da Natureza, é fundamental que se tenha um instrumental minimamente adequado, em termos de equipamentos de laboratório. Afinal de contas, é nesse espaço físico que são desenvolvidos projetos de ensino, de pesquisa e de extensão. É evidente que o uso de equipamentos modernos no aprendizado prático fica atrelado ao avanço tecnológico, bem como a viabilização financeira destes equipamentos no mercado.

“[...] com os avanços da ciência e tecnologia surgem novos questionamentos principalmente nos conceitos de saúde e riscos, pois são conceitos que podem variar dentro dos processos culturais que certamente irão refletir nas atitudes e nos comportamentos dos profissionais que trabalham em ambientes de risco biológico ou em qualquer outro ambiente de riscos. É necessária uma interface entre os processos científico e técnico, e nunca separadamente do processo de conscientização dos riscos, pois é esta demanda que necessita cada vez mais da aplicação de medidas de biossegurança”. (BITENCOURT, 2002, p. 52).

A importância de se viabilizar recursos para a compra de bons equipamentos é fundamental, não apenas para o bom desempenho dos trabalhos de pesquisas, mas também, para manter a segurança física dos alunos e professores envolvidos no processo. E sabidamente, não basta apenas um bom aparelhamento deste espaço, mas também, é necessário que se invista na formação profissional dos professores responsáveis por esses laboratórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que apresentamos visou apresentar uma pesquisa sobre o programa Parfor, no período de 2009 a 2016, em documentos de criação do programa e de relatórios da Capes e de 16 IES. A análise documental mostrou registros sobre os princípios e objetivos do programa e seu alcance, em termos de público, cursos, alunos, atividades, bem como apontou as dificuldades, possibilidades e sugestões para a formação de professores em exercício.

A investigação do Parfor, como programa de formação de professores fomentado e instituído pela Capes, analisou suas finalidades e o modo como as IES relatam a realização da formação de professores, em especial na área de Ciências da Natureza, tendo como questão de pesquisa: *o programa foi relevante para a formação inicial dos professores da educação básica no Brasil?* E como objetivo *discutir e analisar suas finalidades e como se deu o processo de formação docente pelo Parfor, mais especificamente, a formação de professores da área de Ciências da Natureza*. Para atender esse objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: *conhecer as políticas da Diretoria de Educação Básica (DEB/Capes) para formação de professores da educação básica; conhecer e analisar ações realizadas pelas IES participantes do Parfor, que ofereceram cursos na área de Ciências da Natureza, em documentos da Capes e do MEC, no período de 2009 a 2016; caracterizar o perfil do público, regiões e especificidade de área de formação de professores que buscam formação na área de ciências e analisar as ações desenvolvidas pelas IES para a formação dos professores de ciências, de modo a ver características da formação, bem como analisar as dificuldades enfrentadas durante a execução do programa e identificar as sugestões de melhoria apontadas pelos coordenadores gerais do programa*.

Por meio da análise dos Relatórios de Prestação de Contas e Atividades das 16 IES selecionadas, este trabalho mostrou que as IES desenvolveram trabalhos expressivos, apontando que o Parfor cumpriu com os objetivos propostos, especialmente em termos quantitativos, pois, conforme os números apontados no decorrer da pesquisa, foram mais de 94.000 professores formados, por meio de 2.890 turmas, no período de 2009 a 2016.

O Programa Parfor também mostrou a sua relevância, quanto à sua contribuição na área de Ciências da Natureza, pois, considerando os cursos de Biologia, Ciências Naturais, Química, Física e Matemática, os cursos da área de ciências somam 10.601 alunos matriculados, o que representa um total de 11,25% de professores formados nessa área. Essa formação, embora não atenda, de forma definitiva, a demanda de professores dessa área do conhecimento, ao mesmo tempo que contribui para diminuir a insuficiência de professores, também mostra a necessidade de se implementar políticas públicas de incentivo para a formação inicial de professores na área de Ciências da Natureza, especialmente nas regiões norte e nordeste do Brasil.

De qualquer modo, é importante destacar que, embora o Programa Parfor tenha dado uma contribuição relevante, no que tange ao número de professores formados no Brasil, seja na área de Ciências Natureza ou em outras áreas do conhecimento, ressalta-se que ainda há muito a ser feito em prol da valorização docente. Pois, a promoção de políticas públicas para a formação inicial de professores, como é o caso do Parfor, não consegue, por si só, fazer com que os professores se sintam valorizados a ponto de incentivar outras pessoas para atuar na profissão, sendo preciso desenvolver ações em várias frentes, estando entre essas, a melhoria de questões salariais e de progressão da carreira, sem as quais dificilmente conseguiremos reverter o sentimento de desvalorização da profissão, e a melhoria das condições de trabalho, para que os professores possam frequentar cursos de formação.

É importante destacar que o Programa Parfor, mesmo tendo um caráter emergencial para a ampliação do acesso dos professores em exercício à formação inicial, mostrou ser um espaço importante de produção de conhecimento e estudos para a inovação educacional, considerando a produção de trabalhos e artigos por cursistas e professores formadores. Os relatórios referem ter sido essa uma estratégia de atualização e preparação dos professores que já atuam na educação básica.

No entanto, os resultados ficaram comprometidos pela evasão de alunos e professores formadores, sendo os motivos para a evasão variados, mas indicam que, embora políticas públicas como o Parfor sejam uma alternativa importante, é necessário contar com outras ações para a formação dos professores, oportunizando sua efetiva

participação em cursos de formação continuada, mediante tempo para estudos com diminuição da carga de trabalho para que possam se dedicar ao curso.

Nos relatórios de prestação de contas das IES, são apontadas atividades de cursos de extensão, voltados para solucionar problemas típicos de suas regiões, como na área de agricultura familiar, pecuária leiteira, produção agroecológica familiar, etc., além do desenvolvimento de projetos voltados para a população da terceira idade e também para a educação inclusiva. Isso indica que o Programa Parfor, mesmo com todas as suas limitações dos mais variados tipos, também contribuiu para que os professores cursistas obtivessem um tipo de formação, que os capacitasse a estarem aptos para darem a sua contribuição e, em tempo, apontar soluções para os problemas específicos das comunidades em que vivem.

Com relação à formação de professores para a área Ciências da Natureza, os relatos referem desenvolvimento de atividades como, por exemplo, cursos de extensão, estágios supervisionados, seminários, jornadas pedagógicas, práticas experimentais, elaboração de projetos de pesquisa, projetos e relatórios de iniciação científica, atividades extracurriculares, análise de livros didáticos para o ensino de Ciências Naturais, planejamento, implementação e avaliação de atividades práticas, e organização de atividades para o Ensino de Ciências Naturais, a fim de capacitar os professores para implementação de aulas teóricas e práticas.

Em termos de investimentos e de execução financeira e orçamentária da Capes, direcionados para o fomento da educação básica, constatou-se que esses montantes têm sido cada vez menores. Nos últimos anos, os cortes de orçamento imputados pelo Governo Federal, de cerca de 1 bilhão de reais/ano. Diante desses números, vê-se a queda, em termos de investimentos na educação básica em programas e investimentos na educação, apontando para um futuro nada promissor para a educação brasileira, a curto e a médio prazo.

Os desafios e dificuldades que precisam ser enfrentados para a formação de professores, apontados nesta pesquisa, fornecem subsídios para o aprimoramento de políticas públicas educacionais, pois com conhecimentos sobre os problemas enfrentados no dia a dia da execução dos programas de formação de professores, os

gestores públicos têm um elemento diagnóstico que pode contribuir para a elaboração de políticas públicas de formação docente.

Nesse sentido, a experiência do Parfor viabiliza e proporciona, ao Ministério da Educação, oportunidade de pensar e planejar políticas de formação docente no Brasil, uma questão necessária, mas não suficiente, para a valorização dos profissionais docentes, visando promover a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

Ao final deste trabalho de pesquisa, sabemos a impossibilidade de esgotar o assunto referente à formação de professores da educação básica no Brasil, mas consideramos importante tecer apontamentos inerentes ao tema e contribuir para futuras ações de melhoria neste campo educacional.

Vale lembrar que, embora tenhamos apontado o alcance do Parfor para a formação de professores, no ano de 2016 houve a retraída da oferta de vagas, e em 2017 não houve oferta de vagas para o Parfor. Consideramos que isso representa uma perda para a educação básica, uma vez que a formação inicial de professores em exercício pode ficar comprometida, bem como a atualização e preparação de professores para atuarem na escola e no mundo complexo do século atual.

Entendemos que, a partir de 2015 e, de forma mais contundente, em 2016, passamos a vivenciar um quadro de instabilidade política no país, com relação às políticas para a formação de professores e para a educação de modo geral, que tem colocado em risco a continuidade de políticas importantes, como o Parfor, que está sendo mantido apenas para a conclusão dos alunos em curso. Foi anunciado que, em lugar do Parfor, seria criado o Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (Profic) que, segundo a DEB/Capes, teria o objetivo de atualizar o Parfor, estando entre as mudanças anunciadas, um novo método de repasse dos recursos financeiros, que seriam repassados diretamente às instituições, com o objetivo de aumentar a eficiência da gestão.

Pelo volume de professores formados, O Parfor pode ter sido fundamental para sustentar a DEB na Capes. Entretanto, um programa de formação de professores como o Parfor, ou o programa que está vindo em seu lugar, precisa ter seu impacto investigado, devendo-se medir os riscos em tornar o que é “emergencial” em “permanente”, sob pena

de tornar “regular” a atuação de docentes sem formação, para, concomitante com o exercício da docência, receber formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Luis Enrique. **A política pública educacional sob ótica da análise satisfatória: ensaios**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

ALMEIDA, Malu. **Políticas educacionais e práticas pedagógicas para além da mercadorização do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. 10 ed. São Paulo, Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 1). P. 79-80.

AMORIM, Hellen Cristina Cavalcante. **Políticas de formação de professores da educação básica: estudo de caso do curso de formação pedagógica do Parfor da Universidade de Tecnológica Federal do Paraná**. 2018. 187 fl. Tese(doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia-GO.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BASTOS, Lídia da Rocha. **Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisas, teses, dissertações e monografias**. 6º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

BIKLEN, Sári; BOGDAN, Robert. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto, 1994, p. 15-80.

BITENCOURT, Jane. **Didática e Práticas Docentes: Uma Abordagem Comparatista**. UFSC - AMADE-ESCOT, Chantal – UPS, GT: Didática / n.04, 2002.

BITTAR, Mariluce e OLIVEIRA, João Ferreira de. Organizadores. **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade; por uma teoria geral da política**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2007.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 13º ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 08**. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração

com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília, 08 de dezembro de 2008.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 16 jun. 2014.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 16 jun. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 jun. 2010.

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

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, de que trata a lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 28 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Relatório de gestão 2009-2014**. Brasília: Capes, 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-degestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Consenso Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, SEB, DICEI, 2013, pg 171.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jul.

2009b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2015.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Organizadora. **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, 2007.

CARVALHO, Cristina Pereira. **As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional**. 2014. 274 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2014.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002. 242 p.

CURY, Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. In: Cadernos de pesquisa, nº 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

DALLAGNOL, Raquel. **Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade**. 2015. 160 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó - SC, 2015.

DI GIOVANNI, Geraldo. **Implementação**. Texto disponibilizado na Disciplina Análise de Políticas Públicas. Faculdade de Economia da UNICAMP, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, abr.-jun., 2015. P. 299-324. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>, acesso em 25/08/2016, às 7h48.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em Políticas Públicas**, In: CARVALHO, Brandt Maria do Carmo e a BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre (Orgs.) Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais/São Paulo: IEE/PUC- SP, 2001.

FERNANDEZ, Gisele Santos. **A gestão escolar no contexto das práticas e dos efeitos de uma política de formação de professores: Parfor. 2015.** 165 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

FERREIRA, M. de M.; MOREIRA, R. da L. **Capex 50 anos.** Brasília: Capex, 2002.

FREITAS, Helena C. L. de. **A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores, pensar e fazer.** 10 ed. São Paulo, Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 1). P. 95-96.

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

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores, caminhos e descaminhos da prática.** Brasília, Líber Livro Editora, 2008. P. 30-32.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3º ed. São Paulo: Atlas S.A, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo : Atlas, S.A, 2008.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios.** São Paulo: Loyola, 2003.

GURGEL, R. M. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação.** São Paulo: Cortez, 1986.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo. Parte I.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

HOLSTI, O.R. **Content Analysis for the social sciences and humanities.** Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969.

JEFFREY, Débora C. **A Qualidade do Ensino Fundamental nos Anos 2000: Iniciativas.** In AGUILAR, Luis E.; JEFFREY, Débora C. (orgs.). Política Educacional Brasileira: Análises e Entraves. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012, p.41-58.

MARTINS, L. M. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade.** Franca, 2008. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%202%20-%20Tema%203.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2018.

MENDES, A. **TIC – Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?** Portal iMaster, mar. 2008. Disponível em: <<http://imasters.com.br/artigo/8278/gerencia-de-ti/tic-muita-gente-estacomentando-mas-voce-sabe-o-que-e/>>. Acesso em: 07 out. 2014.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2ª Edição. Ijuí: Unijui, 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 Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. 1º ed. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NEGRA, Carlos Alberto Serra. NEGRA, Elizabete Marinho Serra. **Manual de Trabalhos Monográficos de Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação.

NEPOMUCENO, Frederico Batista. **Política pública de educação no Brasil e mudança organizacional: um estudo de análise da inserção da educação básica no escopo de atuação da capes**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – UNIEURO, Brasília.

PEREIRA, Fabiana Golz Ribeiro. **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) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2014.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz Pereira. **Formação de professores. Pesquisas, representações e poder**. Minas Gerais: Autêntica, 2006.

PRESMAN, Jeffrey L. e WILDAVSKY. **Implementation**, Berkeley University. Press, Berkeley, cap. 1 e 9.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. in RUA, M.G; O Estudo da Política, Paralelo 15, Brasília. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v.2, n. 3, p. 185 -198, mar. 2005.

SECAF, Victoria. **Artigo Científico: do desafio à conquista**. 4º ed. São Paulo: Martinari, 2007.

SILVA, João Carlos. O programa PARFOR no contexto do ensino superior: tecendo realidades, desafios e perspectivas. In. **A formação de professores e o Plano Nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica: Parfor**. 1ed. Porto Alegre: EVANGRAF, 2015, v. 1, p. 33-49.

SOTERO, Nayara de Araújo. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente**. 2016. 113f. - Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Solange Jobim e JÚNIOR, Nilton Gamba. **Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita**. Rev. Bras. Educ., Dez 2002, nº.21, p.105. ISSN 1413-2478.

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., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

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

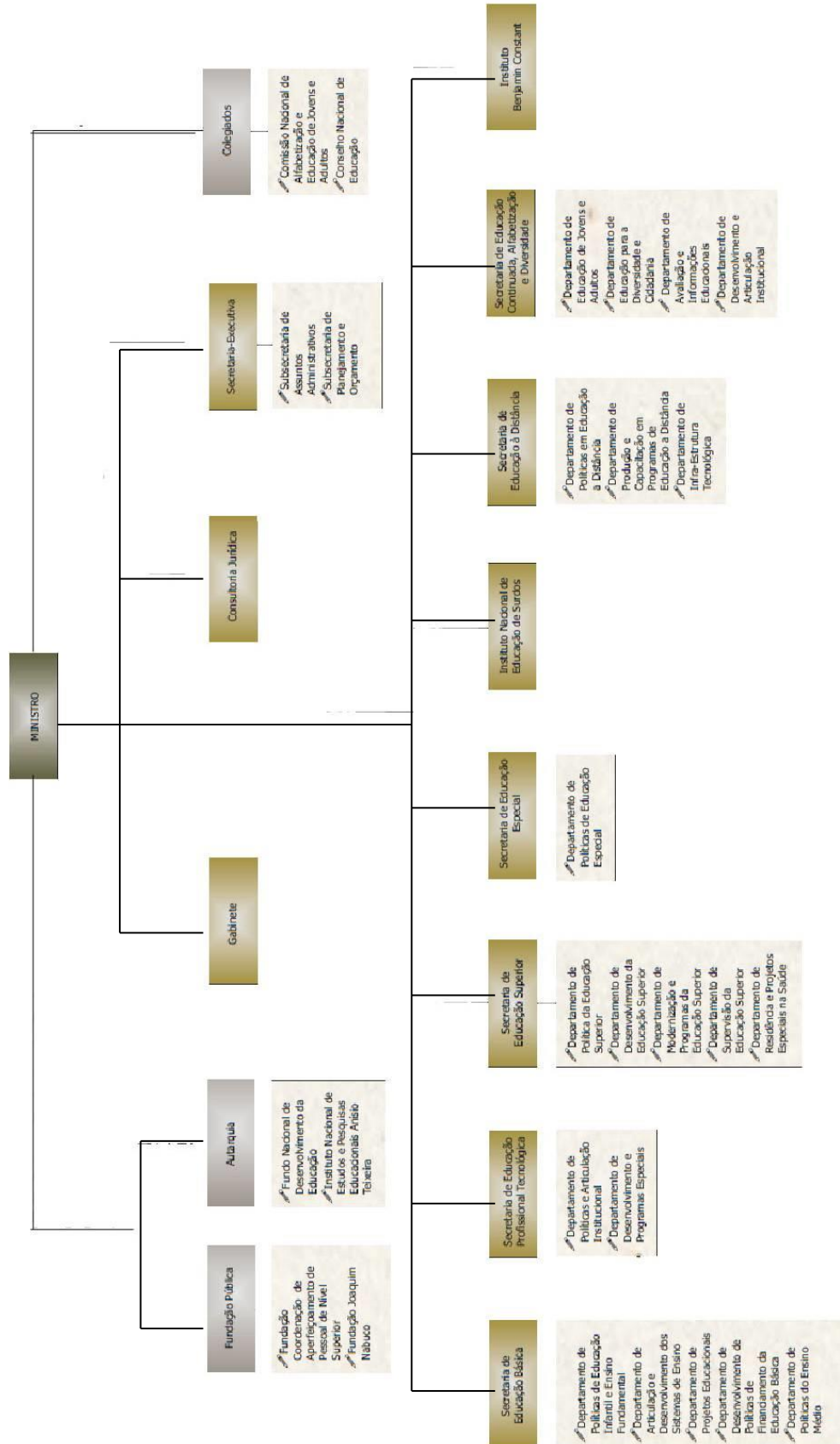
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014. P. 229-230.

ANEXO I – DIRIGENTES DA CAPES

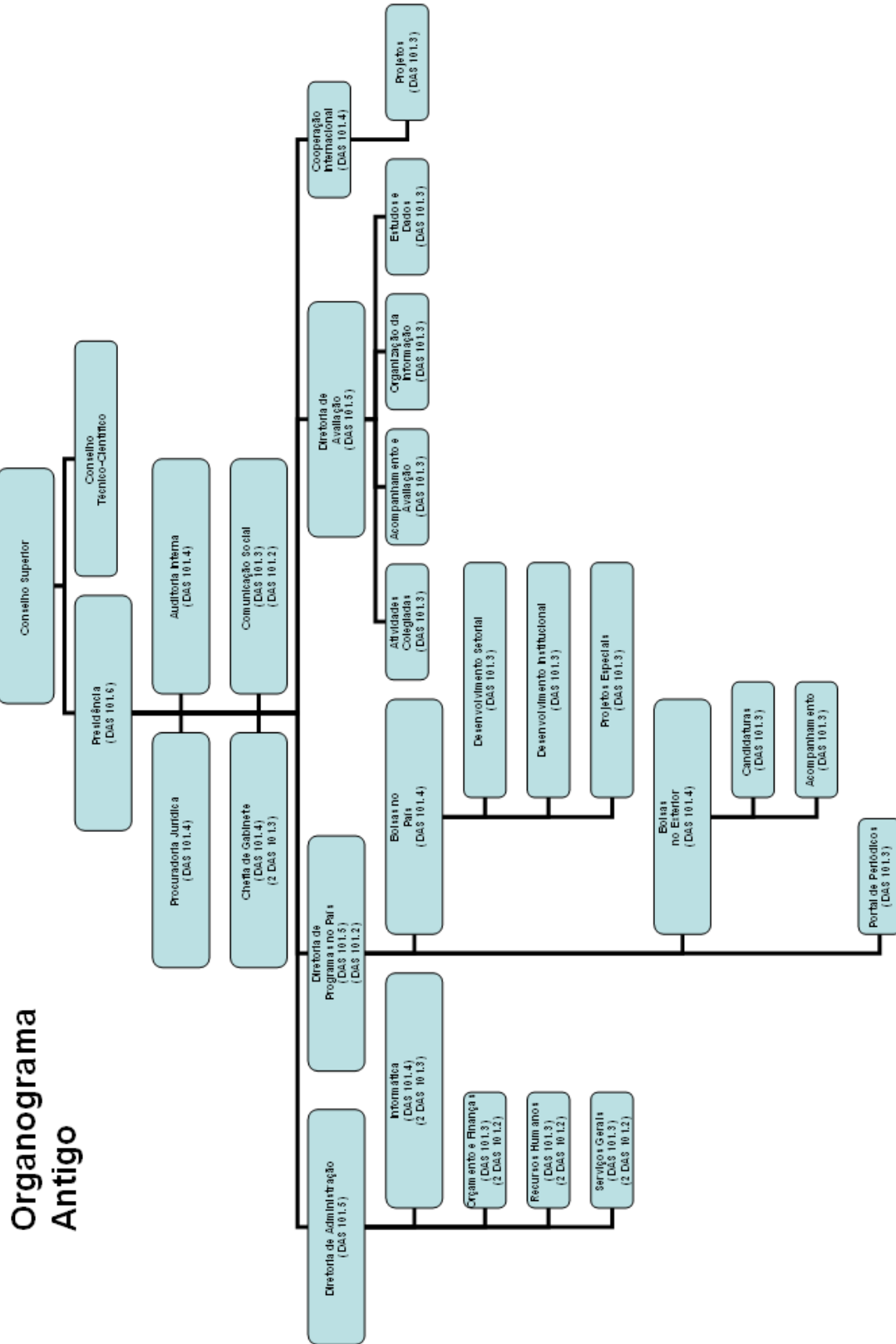
Dirigente	Período
Anísio Teixeira	1952 a 1964
Susana Gonçalves	1964 a 1966
Gastão Dias Velloso	1966
Mário Werneck de Almeida Lima	1967 a 1968
Nelson Afonso do Valle Silva	1969
Jéferson Andrade Machado de Góis Soares	1969
Celso Barroso Leite	1970 a 1974
Darcy Closs	1974 a 1979
Cláudio de Moura Castro	1979 a 1982
Edson Machado de Sousa	1982 a 1989
José Ubyrajara Alves	1989 a 1990
Eunice Ribeiro Durham	1990 a 1991
Sandoval Carneiro Júnior	1991 a 1992
Eunice Ribeiro Durham	1992
Rodolfo Joaquim Pinto da Luz	1992
Maria Andréa Loyola	1992 a 1994
Eunice Ribeiro Durham	1995
Abílio Afonso Baeta Neves	1995 a 2003
Carlos Roberto Jamil Cury	2003
Marcel Bursztyn	2003 a 2004
Jorge Almeida Guimarães	2004 a 2015
Carlos Afonso Nobre	2015 a 2016
Abílio Baeta Neves	2016 a 2018
Anderson Ribeiro Correia	Atual

Fonte: Capes

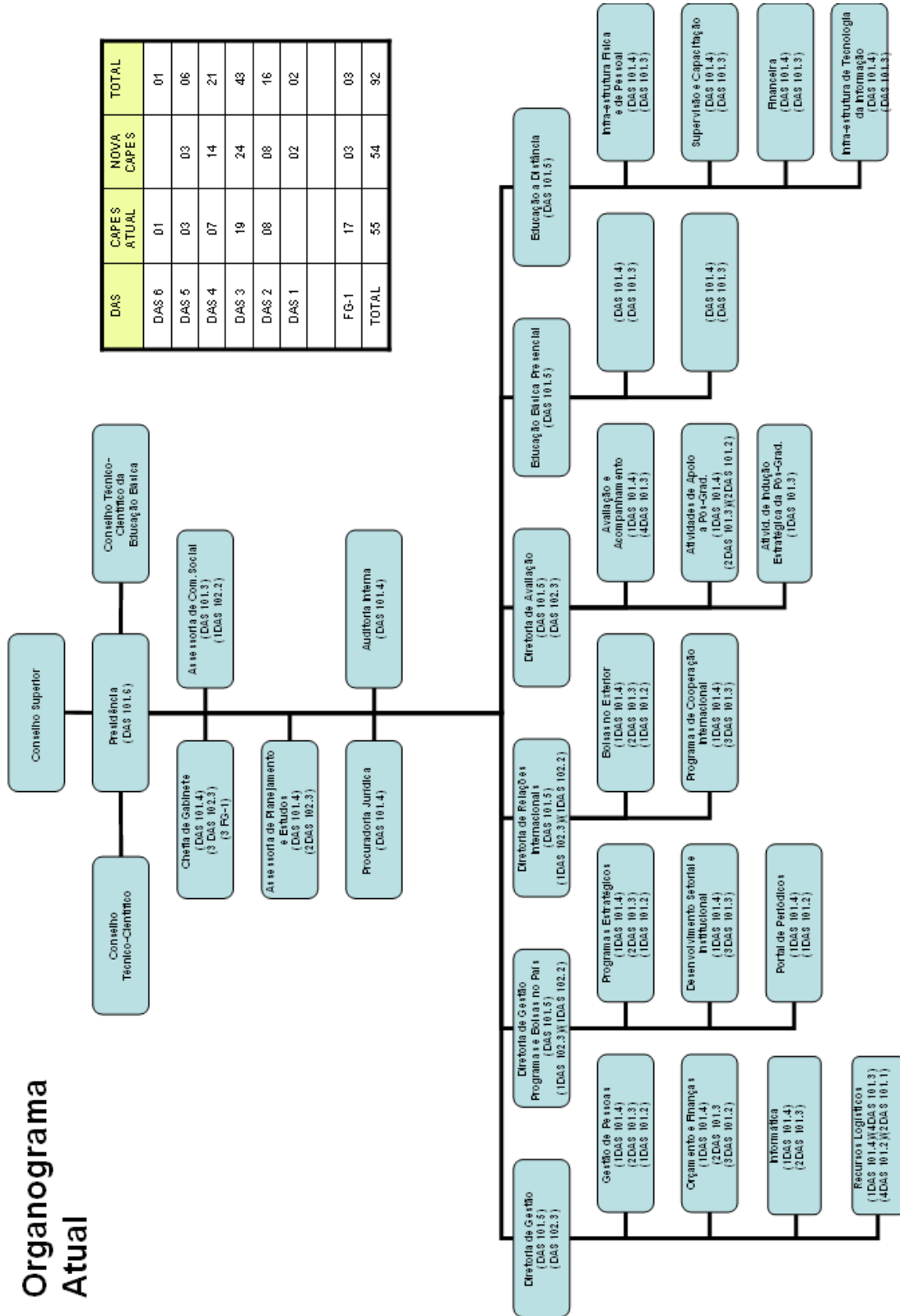
ANEXO II – ORGANOGRAMA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



ANEXO III – ORGANOGRAMA ANTIGO DA CAPES



ANEXO IV – ORGANOGRAMA ATUAL DA CAPES



ANEXO V – PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS DO PARFOR

IES	Autores do trabalho	Título do trabalho	Nome do Evento
FURB	Olivia Camboim Romano	“O ensino do Teatro nas escolas da rede pública de Blumenau e região: estudo com professores cursistas do PARFOR na FURB”	VII Reunião Científica da ABRACE
UFRB	Tatiana Polliana Pinto de Lima (UFRB)/ Rosana Cardoso Barreto Almassy (UFRB)/ Neilton da Silva (UFRB)/ Alexandre Américo Almassy Júnior (UFRB)	O Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Ufrb): um caleidoscópio de olhares	XIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas
UNOCHAPECÓ	Gilberto Oliari/Rosemari Zampieron	Estágio de Docência em Oficinas Pedagógicas: uma experiência no Parfor da Unochapecó	XXI Colóquio da AFIRSE - Educação, economia e território: o papel da educação no desenvolvimento
UNOCHAPECÓ	Francile Eleide Kuhn/ Leonel Piovezana	“Proposta metodológica da Pedagogia da Alternância nos processos de ensino aprendizagem do PARFOR: uma alternativa para a formação docente no Brasil.”	XXI Colóquio da AFIRSE - Educação, economia e território: o papel da educação no desenvolvimento
UNOCHAPECÓ	Silvia Maria Alves de Almeida	Relato de Experiência de Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura Em Educação Especial – Parfor	XI EDUCERE e II SIRSE E IV SIPD- CATEDRA UNESCO
UNISANTOS	Rosana Aparecida Ferreira Pontes (UNISANTOS)/ Maria Flávia Medeiros dos Santos (UNISANTOS)	(Auto)Avaliação de uma Professora em Construção: implicações da Formação Parfor na Prática Docente	VIII Congresso Internacional de Educação/ III Congresso Internacional de Avaliação

ANEXO VI – EVENTOS REALIZADOS SOBRE O PARFOR

Organizadores	Nome do Evento
UFPI e UFPA	I Encontro Norte Nordeste do Parfor
UFPI	III Seminário de Iniciação Científica do Parfor
UNIFAP	I Feira Interativa de Ensino de Geografia - Parfor
UEL	I Encontro Estadual do Parfor no Paraná
UEM	I Jornada Parfor (Pedagogia e Formação Pedagógica)
UESB	I Encontro do Parfor da UESB
USF	V Encontro do Parfor - A arte na Educação: Estratégias Pedagógicas para o Professor de Educação Infantil e Series iniciais

ANEXO VII – COORDENADORES GERAIS DO PARFOR

UF	IES	Coordenador
AC	UFAC	Mark Clark Assen de Carvalho
AM	IFAM	Miriam Cartonilho Favacho
AM	UEA	Priscila Freire Rodrigues
AM	UFAM	Thaís Billalba Carvalho
AP	IFAP	Márcio Getúlio Prado de Castro
AP	UNIFAP	Antonio dos Martirios Barros
BA	UNEB	Hilda S Ferreira
BA	UEFS	Nadja Maria Lima Maciel
BA	UESC	Flavia Azevedo de Mattos Moura Costa
BA	UFBA	Denise Santana Janzen
BA	UFRB	Fatima Aparecida Silva
BA	UESB	Claudionor Alves da Silva
CE	UECE	Marcilia Chagas Barreto
CE	UVA	Francisco Ullissis Paixão VASCONCELOS
CE	URCA	Maria Isa Pinheiro Cardoso Gonçalves
DF	IFB	Hellen Cristina Cavalcante Amorim
DF	UNB	Rogério Alessandro de Mello Basali
ES	IFES	Tereza Cristina Dias
MA	IFMA	Eliane Maria Pinto Pedrosa
MA	UEMA	Iris Maria Ribeiro Porto
MA	UFMA	Raimunda Ramos Marinho
MS	UEMS	Rony Gonçalves de Oliveira
MT	UNEMAT	Flávio Luis Paula de Almeida
MT	UFMT	Eduardo Ribeiro Mueller
PA	IFPA	Cleidson Paiva Gomes
PA	UEAP	Vitor Sousa Cunha Nery
PA	UEPA	Antonia Zelina Negrão de Oliveira
PA	UFOPA	Ednea do Nascimento Carvalho
PA	UFPA	Márcio Lima do Nascimento
PA	UFRA	Janae Gonçalves
PB	IFPB	Evaldo Roberto de Souza
PB	UFCG	Cláudia Patrícia Fernandes dos Santos
PB	UEPB	Rochane Villarim de Almeida
PE	UPE	Maria do Carmo Barbosa de Melo
PE	UFPE	Fernanda Maria de Oliveira Villarouco
PE	UFRPE	Amália Maria de Queiroz Rolim

PI	IFPI	Francisca Marta Magalhães de Brito
PI	UESPI	Raimundo Dutra de Araujo
PI	UFPI	Maria da Glória Duarte Ferro
PR	UEL	Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza
PR	UEM	Leonor Dias Paini
PR	UEPG	Neide Keiko Kravchychyn Cappelletti
PR	UENP	Maurício de Aquino
PR	UNIOESTE	Helaine Maruska Vieira Silva
PR	UFPR	Nuria Pons Vilardell Camas
PR	UTFPR	Sonia Ana Charchut Leszczynski
RJ	IFF	Odila Maria F Carvalho Mansur
RJ	ISERJ	Elen Maria Gomes Cabral
RJ	UENF	Glauca Torres Aragon
RJ	UFRJ	Deize Vieira dos Santos
RJ	UFRRJ	Patrícia Bastos de Azevedo
RN	IFESP	José Paulino Filho
RN	IFRN	José Everaldo Pereira
RN	UERN	Helena Perpetua de Aguiar Ferreira
RN	UFRN	João Batista de Amorim
RN	UFERSA	Valdemar Siqueira Filho
RO	UNIR	Rosinete Vasconcelos Costa
RR	IFRR	Moivan Alves da Silva
RR	UERR	Everaldo Barreto da Silva
RS	UNIVATES	Maria Isabel Lopes
RS	IFRS-BG	Juraciara Paganella Peixoto
RS	IFRS	Marcia Amaral Corrêa de Moraes
RS	UNICRUZ	Luciana da Silva de Castro
RS	UPF	Silvio Antonio Bedin
RS	UNISC	Renato Nunes
RS	UNISINOS	Janira Aparecida da Silva
RS	UERGS	Helena Venites Sardagna
RS	FURG	Silvana Maria Bellé Zasso
RS	URI	Arnaldo Nogaro
SC	UNIDAVI	Charles Roberto Hasse
SC	UNOCHAPECO	Teresa Machado da Silva Dill
SC	UnC	Clarice Gaudêncio
SC	UNESC	Ana Lúcia Cardoso
SC	UNOESC	Lucivani Gazzóla
SC	UNISUL	Maria Sirlene Pereira Schlickmann
SC	UNIVALI	Soraia Liege Nuhrich
SC	FURB	Marcus Vinícius Marques de Moraes

SC	UNIVILLE	Sirlei de Souza
SP	UNASP	Rubem Cesar Tavares
SP	UNISALESIANO	Elaine Cristina Moreira da Silva
SP	FIC - RIO CLARO	Alexandre José Cruz
SP	UNIFEV	Ramon Lombardi Teixeira Nunes
SP	CEUCLAR	Carlos Alberto Marinheiro
SP	FFCL	Antonio Luís de Oliveira
SP	FIC - SÃO PAULO	Julio Cesar dos Santos
SP	FSA	Carlos Alberto Pellegrini
SP	PUC - CAMPINAS	Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid
SP	UniSantos	Fábio Cardoso Maimone
SP	UNAERP	Nazareti Pereira Ferreira Alves
SP	UNISO	Rafael Angelo Bunhi Pinto
SP	UNITAU	Cesar Augusto Eugenio
SP	UNESP	José Roberto Corrêa Saglietti
SP	UNIMEP	Claudia da Silva Santana
SP	UMESP	Roseli Fischmann
SP	UPM	Italo Francisco Curcio
SP	USF	Carlos Eduardo Pizzolatto
TO	UFT	Geraldo Silva Filho

ANEXO VIII – REQUISITOS E VALORES DE BOLSAS CONCEDIDAS NO PARFOR (2009-2016)

Modalidade de bolsa	Pré- requisitos	Valor (R\$)
Coordenador Geral I	Comprovar, no mínimo, três anos de exercício no magistério superior.	1.500,00
Coordenador Geral II	Ter titulação mínima em nível superior e comprovar, no mínimo, um ano de exercício no magistério superior ou titulação de mestre ou doutor, ou vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado.	1.100,00
Coordenador Adjunto I	Comprovar, no mínimo, três anos de exercício no magistério superior	1.400,00
Coordenador Adjunto II	Ter titulação mínima em nível superior e comprovar, no mínimo, um ano de exercício no magistério superior ou titulação de mestre ou doutor, ou vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado.	1.100,00
Coordenador de Curso I	Comprovar, no mínimo, três anos de exercício no magistério superior.	1.400,00
Coordenador de Curso II	Ter titulação mínima em nível superior e comprovar, no mínimo, um ano de exercício no magistério superior ou titulação de mestre ou doutor, ou vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado.	1.100,00
Coordenador Local	Comprovar ser servidor do quadro efetivo da instituição de ensino superior ou da secretaria estadual ou municipal de educação ou de órgão equivalente; ter sua indicação aprovada pela Pró-reitoria da IES ou órgão equivalente; quando tratar-se de servidor das secretarias estaduais ou municipais de educação ter sua indicação aprovada pelo representante máximo das respectivas Secretarias ou órgão equivalente; comprovar formação em nível superior; comprovar experiência de 3 (três) anos no magistério na educação básica ou 1 (um) ano no magistério no ensino superior.	1.100,00
Professor Formador I, Professor Orientador I, Supervisor de Estágio I	Comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar; pertencer, preferencialmente, ao corpo docente da IES; comprovar experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior; ter título de mestre ou doutor.	1.300,00
Professor Formador II, Professor Orientador II, Supervisor de Estágio II	Comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar; pertencer, preferencialmente, ao corpo docente da IES; comprovar experiência mínima de 1 (um) ano no magistério superior ou ter título de mestre ou doutor ou vinculação a programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	1.100,00

Fonte: Sistema de Gestão de Bolsas/