



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PARFOR): UMA REVISÃO DA LITERATURA (2013-2018).**

**LENA LETICIA BRAGA TEIXEIRA**

**BELÉM/PA  
2018**

LENA LETICIA BRAGA TEIXEIRA

**O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PARFOR): UMA REVISÃO DA LITERATURA (2013-2018).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial do curso de Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Arlete Maria Monte de Camargo

**BELÉM/PA  
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- T266p      Teixeira, Lena Leticia Braga  
              O plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) : uma revisão da literatura (2013-2018) / Lena Leticia Braga Teixeira. — 2018  
              cx, 110 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.  
              Orientação: Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo
1. Formação em Serviço. 2. PARFOR. 3. Revisão da Literatura . I. Camargo , Arlete Maria Monte de, *orient.* II. Título
-

**O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PARFOR): UMA REVISÃO DA LITERATURA (2013-2018).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial do curso de Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Arlete Maria Monte de Camargo – (Presidente da Banca)  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maély Ferreira Holanda Ramos (Avaliadora Titular Interna)  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Genú Soares (Avaliadora Titula Externa)  
Universidade Estadual do Pará – UEPA

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Benedito Ferreira (Avaliador Suplente Interno)  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof<sup>a</sup> Maria Goreth Barbalho Cabral (Avaliadora Suplente Externa)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

*Dedico este trabalho ao meu esposo Victor Teixeira, às mulheres da minha vida, minha mãe Leda Alves e avó Dora Alves. Ao meu irmão Victor Braga e a minha filha (in memoriam) Helena Sofia.*

## **AGRADECIMENTOS**

No percurso da minha caminhada terrena, nunca estive sozinha, Deus sempre esteve comigo, nas melhores e piores situações, Ele foi o meu suporte. Além do mais, ele sempre enviou verdadeiros anjos, para me ajudarem nessa caminhada. Pessoas que me acolheram, me acalentaram, me estenderam as mãos quando eu pensava que não poderia continuar a caminhada, já que uma parte de mim havia morrido no dia 24/05/2017.

Esta dissertação ao mesmo tempo em que me possibilitou a realização de sonhos e fortaleceu meu processo de aprendizagem, me proporcionou momentos de superação e muito amor, pois os momentos de medos, angústias e sofrimento, foram superados com o apoio, carinho e amor, o amor de Deus, meu esposo, minha família, amigos de longa data e amigos que o mestrado me deu. Sou Grata a Deus pela vida de todos vocês!

### **Meus agradecimentos:**

Primeiramente a Deus, motivo da minha existência, com certeza sem Ele não seria possível a conclusão dessa etapa acadêmica. Agradeço a Ele por toda a força e sabedoria que me deu durante esse processo formativo. Seja dado a Ele a glória e o louvor!

### **Às pessoas que são o meu porto seguro:**

Ao meu esposo Victor Teixeira, por todo amor, carinho, compreensão e incentivo em todos os momentos da nossa história, inclusive nos piores momentos. É um privilegio compartilhar com você os meus sonhos, que se tornaram nossos. A conquista desse título é nossa.

À minha querida avó Dora, pelas incansáveis tentativas em tornar os meus dias melhores, a você sou grata pelo apoio, carinho e amor incondicional durante a minha trajetória de vida.

Aos meus pais Antônio Braga e Leda Alves, pelos ensinamentos de vida, pela educação. Sou grata a vocês pelos esforços de ambos em me proporcionarem uma educação digna e pela dedicação e incentivo que sempre tiveram comigo, tanto no âmbito pessoal, quanto no acadêmico.

Ao meu irmão Victor Braga, por sempre torcer por mim, pela minha felicidade e pela minha realização profissional.

A todos os meus familiares que torcem e oram por mim, sou grata a vocês por todo amor, carinho e dedicação comigo.

#### **Aos professores do curso:**

A minha orientadora, Prf<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arlete Maria Monte de Camargo, pelas valiosas contribuições para a minha formação profissional. Agradeço a senhora por esses quase cinco anos de ensinamentos, desde a graduação, iniciação científica e o Mestrado em Educação. Sou grata pelo incentivo e apoio.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFPA, em especial aos professores vinculados à linha de Formação de Professores, Trabalho Docente e Teorias e Práticas Pedagógicas. Sou grata por todas as contribuições!

Aos membros da banca, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maély Ferreira Holanda Ramos e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Genú Soares, por toda a contribuição realizada no exame de qualificação.

#### **Aos amigos que a Universidade me deu:**

Aos membros do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Política Educacional, Formação e Trabalho Docente GESTRADO/UFPA, no qual estou vinculada desde 2012, primeiro como bolsista de Iniciação Científica e hoje como participante do grupo. Obrigada a todos os membros desse grupo que compartilharam conhecimentos, em especial as professoras Olgaíses Maués e Arlete Camargo, coordenadoras do grupo, pela oportunidade em compor o quadro de bolsista e a Michelle Souza, pelo carinho, apoio e incentivo à carreira profissional.

Aos amigos queridos da Amizade Dialética, pelo acolhimento, amor, respeito. Vocês foram o melhor presente que recebi desde Programa de Pós-

graduação, amizade que nasceu nas salas de aula e que quero levar pra vida: André Miranda, Edna Cardoso, Fernanda Monteiro, Leilane Pessoa, Mateus Souza e minha irmã da mesma mãe Zulema Santos.

À querida Jennifer Webb, pelo apoio incentivo e carinho. Obrigada por ser a voz que gritou e brigou por mim no momento mais delicado da minha vida.

**Aos amigos de longa data:**

À querida amiga Socorro Castelo, amizade que nasceu na graduação e se perpetuou por toda a vida. Contigo aprendi os mais valiosos conhecimentos, tanto acadêmicos, quanto de vida.

Aos queridos e queridas: Joel Botelho, Priscila Pereira, Nathalia Pereira e Wertyz Cardoso, pela amizade, carinho amor e respeito. Obrigada pelo acalento e força durante o meu percurso de vida.

## RESUMO

Este trabalho analisa a produção científica sobre o Plano de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR em periódicos nacionais encontrados no Portal de Periódicos da Capes, *Scielo* e em teses e dissertações disponibilizadas na base de dados dos Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará – UEPA, no período de 2013 a 2018, já que se trata de uma política de governo com repercussões importantes na formação docente. O PARFOR é considerado um programa de formação de professores em exercício na educação básica em caráter emergencial, pois foi criado com o objetivo de suprir a necessidade de formar professores em nível superior, que passou a ser uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996. O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo procurou-se analisar as políticas de formação docente especialmente as direcionadas para os professores em exercício na educação básica, bem como procurou-se situar a os principais programas de formação em serviço criados pelo Ministério da Educação – MEC, a partir dos anos de 1990, mais precisamente, a partir da aprovação da Lei nº 9.394/1996. No segundo capítulo foi realizada uma revisão da literatura em periódicos nacionais sobre o PARFOR, onde foi possível traçar um panorama da produção científica sobre esse tema em artigos relacionados ao assunto, selecionados no Portal de Periódicos da Capes e *Scielo*. O último capítulo versa sobre a produção acadêmica em teses e dissertações disponibilizadas na base de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA e Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. Por fim, foram feitas as considerações finais dos resultados obtidos e os achados da pesquisa. Os resultados apontam para a escassez de estudos desenvolvidos sobre o PARFOR, à vista da repercussão que este programa de formação de professores em serviço tem no cenário educacional além de uma variabilidade de associações feitas sobre o assunto. Verificou-se inicialmente a relação entre esse programa, expansão da educação superior e as reformas educacionais e posteriormente foi privilegiado sua associação com outras temáticas, como as que analisam esse programa considerando sua influência na prática pedagógica dos docentes em formação, o que ficou evidente nas teses e dissertações encontradas. Nas conclusões, confirma-se o entendimento de que se trata de uma política de formação continuada, ao invés de formação inicial, o que é um entendimento ainda existente sobre o PARFOR.

**Palavras-chave:** Formação em Serviço. PARFOR. Revisão da Literatura.

## ABSTRACT

This paper analyzes the scientific production on the Basic Education Teacher Training Plan - PARFOR in national journals found in the Portal of Periodicals of Capes, Scielo and in theses and dissertations available in the database of the Graduate Program in Education of Federal University of Pará and the State University of Pará - UEPA, from 2013 to 2018, since it is a government policy with important repercussions on teacher education. PARFOR is considered a training program for in-service teachers in basic education in an emergency, since it was created with the objective of meeting the need to train teachers at a higher level, which has become a requirement of the Education Guidelines and Bases Law National, nº 9394/1996. The work is structured in three chapters. In the first one, we tried to analyze the policies of teacher training, especially those focused on teachers in basic education, as well as to locate the main in-service training programs created by the Ministry of Education - MEC, from the 1990, more precisely, from the approval of Law 9,394 / 1996. In the second chapter a review of the literature in national journals on PARFOR was carried out, where it was possible to draw a panorama of the scientific production on this subject in articles related to the subject, selected in the Portal of Periodicals of Capes and Scielo. The last chapter deals with the academic production in theses and dissertations available in the database of the Post-Graduation Program in Education of UFPA and Post-Graduation Program in Education of UEPA. Finally, the final considerations of the results obtained and the research findings were made. The results point to the paucity of studies carried out on PARFOR, in view of the repercussion that this in-service teacher training program has on the educational scene, besides a variability of associations made on the subject. The relationship between this program, the expansion of higher education and the educational reforms was initially verified, and its association with other themes, such as those that analyze this program considering its influence on the pedagogical practice of the teachers in formation, was evident. theses and dissertations. In our conclusions, it is confirmed that it is a policy of continuous training, rather than initial training, which is an ongoing understanding of PARFOR.

**KEYWORDS:** Training in Service. PARFOR. Literature revision

## LISTA DE SIGLAS

- BIREME** – Centro Latino-Americano e do Caribe Informação em Ciências da Saúde
- BM** – Banco Mundial
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPQ** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CTS** – Ciência Tecnologia e Sociedade
- DEB** – Diretoria de Formação dos Professores Educação Básica
- DED** – Diretoria de Educação a Distância
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAPESP-SP** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental da Educação Básica
- ICED** – Instituto de Ciências da Educação
- IES** – Instituição Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
- IPES** – Instituição Pública de Ensino Superior
- LDB**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC**- Ministério da Educação
- OBEDUC** – Observatório da Educação
- OCDE** – Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PAR**- Plano de Ações Articuladas
- PARFOR**- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PDE**- Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPGED** – Programa de Pós-graduação em Educação
- PRODOCENCIA** – Programa de Consolidação das Licenciaturas
- PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**PROINFO** – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

**REUNI** – Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SCIELO** – Scientific Electronic Library Online

**TIC** – Tecnologia de Informação e Comunicação

**UAB**- Universidade Aberta do Brasil

**UEPA** – Universidade do Estado do Pará

**UFPA**- Universidade Federal do Pará

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 01:</b> Resultado do PARFOR no período de 2009 a 2018	16
<b>Tabela 01:</b> Frequência de artigos publicados sobre o PARFOR por ano de publicação no período de 2013 a 201	50
<b>Tabela 02:</b> Abordagens teórico metodológicas de pesquisa	44
<b>Tabela 03:</b> Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	58
<b>Tabela 04:</b> Categorias e enfoques	61
<b>Tabela 05:</b> Frequência de Teses e Dissertações publicadas sobre o PARFOR por ano de publicação no período de 2013 a 2018	72
<b>Tabela 06:</b> Procedimentos teórico metodológicos	76
<b>Tabela 07:</b> Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	78
<b>Tabela 08:</b> Categoria e enfoques	80

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	9
SOBRE O OBJETO DE ESTUDO	15
QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO	17
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
ESTRUTURA DO TEXTO	21
<b>1. A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	24
1.1 As Políticas de Formação em Serviço pós-LDB/96	25
1.2 Os Programas de Formação em Serviço da Educação Básica	33
1.3 A certificação de professores em nível superior a partir da LDB/1996	42
1.3.1 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	44
1.3.2 PARFOR: desafios na formação de professores	47
<b>2. O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) EM PERIÓDICOS: CAPES E SCIELO</b>	49
2.1 Procedimentos metodológicos	49
2.2 Caracterização dos artigos	51
2.2.1 Ano de publicação	51
2.2.2 Abordagem teórico-Metodológico de pesquisa	56
2.2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	60
2.2.4 Categorias e enfoques	62
2.3 As produções na Capes e Scielo: convergências e divergências sobre o PARFOR	69
<b>3 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) EM TESES E DISSERTAÇÕES: UFPA E UEPA</b>	72
3.1 Procedimentos Metodológicos	72

3.2	Caracterização geral das Teses e Dissertações	74
3.2.1	Ano de publicação	74
3.2.2	Procedimentos teórico metodológico Instrumentos	78
3.2.3	e procedimentos de coleta de dados	79
3.2.4	Categorias e enfoques	82
3.3	A produção científica em Teses e Dissertações: convergências e divergências sobre o PARFOR	92
4.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	95
5.	<b>REFERÊNCIAS DO ESTUDO</b>	99
6.	<b>REFERÊNCIAS DOS PERIODICOS</b>	102
7.	<b>REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES</b>	104

## INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no Brasil a partir dos anos de 1990, configuradas pela intensificação do processo de globalização, pela consolidação do modelo neoliberal e a atuação dos organismos internacionais, promoveram inúmeras mudanças no cenário político, econômico, social e educacional do país.

Essas transformações resultaram em uma série de reformas nas políticas sociais, com ênfase neste trabalho para a política educacional. Nesse cenário político, as reformas na educação brasileira se intensificaram com o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e tiveram continuidade com os demais que seguiram desde então; tais reformulações sofreram forte influência dos organismos internacionais, com destaque para o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como se verá a seguir.

De acordo com a análise de Haddad et al. (2008), o BM define a educação como:

[..] a prestação (público ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, cultura e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desenvolvimento dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais (HADDAD et al., 2008, p. 27)

A importância que esse organismo assume nas políticas educacionais leva Santos (2000) a analisar os objetivos do BM no campo da educação:

[..] o BM define políticas nesse campo, para os países do terceiro mundo com o objetivo de melhorar a sua competitividade no mercado internacional. Identificando a distribuição desigual e a baixa qualidade da educação oferecida à maioria da população dos países em desenvolvimento (SANTOS, 2000, p. 173).

A partir desses dois entendimentos, é possível compreender que, a educação vem sendo compreendida como mais um dos serviços disponíveis na sociedade, o que a insere dentro de uma perspectiva mercadológica, destinada a atender as demandas do mercado de trabalho. Para tal, um dos pilares nesse novo cenário é o professor (a) e a sua formação vem assumir um papel central para o

fornecimento desse serviço, o que nessa lógica contribuiria para a melhoria da qualidade da educação.

Nessa perspectiva, as políticas de avaliação em larga escala, são consideradas centrais para o acompanhamento dos processos educacionais que ocorrem na educação básica, como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil voltado para avaliação no Ensino Fundamental II e a Provinha Brasil, destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na atual conjuntura da política educacional brasileira, as políticas de formação docentes vêm ganhando destaque, sobretudo aquelas direcionadas para suprir as possíveis deficiências da formação dos professores da educação básica. Com isso, a formação continuada de professores torna-se imprescindível para contornar as deficiências deixadas pela formação inicial.

Isso se evidencia em Relatório da Fundação Victor Civita (2011), o qual se refere à pesquisa realizada com o objetivo de investigar a formação continuada de professores no Brasil, com vistas ao estudo das ações adotadas pelas secretarias de educação estaduais e municipais em relação à formação continuada de seus professores; entre as tendências identificadas nesse documento destaca-se a que entende que:

[...] o docente precisaria passar por um processo de aprimoramento amplo, que atua como “remédio” para sanar os muitos problemas que a pobre, heterogênea e superficial formação de base coloca para o ensino e para a educação das futuras gerações. Essa abordagem centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes e constitui, justamente por isso, o que se pode denominar de “abordagem do déficit” [...] (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA 2011, p. 17).

Esse entendimento parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, e porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhados – ou não foram adequadamente apropriados –, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão.

Dessa maneira as políticas em vigências, voltadas a esses profissionais da educação, foram aprofundadas ou até mesmo introduzidas no bojo das políticas docentes, seguindo essa mesma lógica de compensação. Nesse sentido, a formação em serviço é considerada fundamental para tornar o professor mais “eficaz”.

Sobre as políticas de formação de professores da educação básica, alguns marcos regulatórios foram estabelecidos nos anos 1990. Um dos marcos foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que trouxe no art. 62 a exigência de formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, para os docentes da educação básica.

Entretanto, esse artigo admitia a atuação de professores com o Ensino Médio Normal na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Porém, o §4º do art. 87, dessa mesma Lei, que integra o Título IX- Das Disposições Transitórias, estabelece que “Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, isto quer dizer que, a partir de 2007 não poderiam ser admitidos professores sem curso de licenciatura; ou seja, para atuar na educação básica passa a ser requisito a formação em nível superior, o que irá afetar sobretudo os professores em atuação na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da LDB nº 9394/1996 vários mecanismos de regulação foram sendo elaboradas, como, Decretos-Lei, Pareceres, Resoluções, Portarias Ministeriais, dentre outros, com a finalidade de orientar as ações relativas à formação docente.

No mesmo ano, que foi instituída a LDB/1996, foi aprovada a Lei nº 9.424/1996, a qual constituiu a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério (Fundef)<sup>1</sup>, segundo esta legislação 60% dos recursos desse fundo deveriam ser utilizados na capacitação

---

<sup>1</sup> Segundo Gatti, Barretto e André (2011) trata-se de um fundo contábil de âmbito estadual, que abrangia todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, composto basicamente por recursos provenientes do próprio estado e de seus municípios, destinados a educação, os recursos eram repassados a estados e municípios, de acordo com a proporção de matrículas do ensino fundamental. Sendo que os recursos poderiam ser complementados, caso não atingisse o valor mínimo a ser investido por aluno(a), com parcelas provenientes da esfera federal.

dos professores em exercício no ensino fundamental, sem a qualificação em nível superior. Esta Lei vigorou em 1998 a 2006, segundo o sítio do Ministério da Educação (MEC)<sup>2</sup>.

Ainda no campo da formação de professores, outro documento a ser destacado é o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; esse plano, vigente em 2001-2011, estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para o campo da educação, traçando, em síntese, os seguintes objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, o acesso e a permanência na educação pública, bem como, a democratização da gestão do ensino público. (Brasil, 2001).

Nesse documento, definiram-se as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação. No que diz respeito à formação dos professores da educação básica, o PNE estabeleceu na meta 05, item, “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”:

Meta 5- Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico de demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art. 87. (Brasil, 2001).

Dez anos após a criação do Fundef, o mesmo foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.496/2007. O Fundeb funciona basicamente com os mesmos mecanismos redistributivos do Fundef, porém o Fundeb atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio.

Sobre esses fundos, Gatti, Barretto e André(2011) afirmam que:

[..] alicerçaram nos estados e nos municípios as bases para o incremento de políticas de ampla envergadura de formação em serviço de docentes, entendidas como um direito dos profissionais da

---

<sup>2</sup> <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>.

educação e como uma condição indispensável ao exercício da profissão (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 34).

A partir dos estudos desenvolvidos pelas autoras, é possível afirmar que tanto o Fundef quanto o Fundeb apresentam-se como decisivos para a viabilização de programas de formação em serviço dos professores em exercício na educação básica, em especial direcionados para aqueles que não possuíam a devida formação exigida pela LDB/96. A partir dos recursos desses fundos disponibilizados aos estados e municípios foi possível o desenvolvimento de inúmeros programas de formação continuada e em serviço, entre eles o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR),

Além disso, dentre os documentos legais que orientam a formação docente na educação básica, destacamos em particular, o Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Decreto nº 6.755, o qual estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, além de disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O PARFOR funciona em regime de cooperação entre a CAPES/MEC, as secretarias de educação dos estados e dos municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). O programa tem como finalidade garantir a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) através da oferta de cursos de graduação, gratuitamente, a docentes que já atuam nas escolas públicas, mas não possuem formação mínima desejada.

É possível perceber relação entre as políticas de formação docente, nesse caso o PARFOR, com o Plano de Ações Articuladas (PAR), já que as ações voltadas para a formação docente podem contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais (CAMARGO e RIBEIRO, 2014).

O PAR compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, segundo Art. 9º do Decreto n. 6094/2007, designa o “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes”

(BRASIL, 2007a). Ressalte-se que o PAR é gerido por equipe técnica do Ministério de Educação – MEC, tendo em vista a melhoria da qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2007a) e considera as seguintes dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2007a).

Outra referência, foi a aprovação do novo PNE (2014-2024), por meio da Lei nº 13.005/2014. Nesse novo plano foram definidos os objetivos e metas para a educação a serem cumpridas até o último ano de vigência desse documento. Sobre as providências na formação dos professores da educação básica, destacam-se as metas 15 e 16:

Meta 15- garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº .394 de 20 de dezembro de 1996, assegurando 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.

Meta 16 – formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas do ensino.

Foram inúmeras as regulamentações que buscaram orientar as políticas destinadas aos professores da educação básica. No entanto, verifica-se que o governo federal vem beneficiando as políticas de caráter emergenciais, criadas via programas de formação dispersos, desse modo, desfavorece uma política de formação articulada com outros fatores como: a valorização docente, as condições de trabalho, carreira, salário, entre outros.

Dentre os programas voltados para a formação em serviço dos docentes da educação básica, destaca-se o PARFOR, considerado um programa de caráter emergencial, pois foi criado com o objetivo de suprir a necessidade de formar professores ditos “leigos” em nível superior, conforme a LDB/96.

## SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi criado em 2009, por meio do Decreto 6.755/2009, é um programa de caráter emergencial que tem como finalidade garantir a formação mínima exigida pela Lei nº 9.394/1996 aos professores em exercício da educação básica. Implantado em regime de colaboração entre a União, representada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as Instituições de Educação Superior – IES, o PARFOR fomenta a oferta de cursos em nível superior a professores da educação básica em exercício em escolas públicas que não possuem formação adequada prevista pela LDB, os cursos são os seguintes:

- Cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem formação em nível superior e estão em exercício na educação básica;
  - Cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que estejam em exercício a pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuam em área distinta a sua área formação inicial;
  - Cursos de formação-pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

O PARFOR apresenta-se na modalidade presencial e à distância, sendo que, a modalidade presencial é implementada pela Diretoria de formação dos professores da Educação Básica (DEB) e a modalidade à distância é de responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância (DED), órgão pertencente à Capes. O presente trabalho volta-se para a primeira modalidade.

A Capes vem atuando como gerenciadora do PARFOR desde 2009, ela acompanha o processo de proposição, inscrição e execução dos planos estratégicos dos estados em parceria com as IESs participantes, por meio da Plataforma Freire, pelo qual os professores das redes públicas se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada, mediante pré-inscrição, as inscrições são validadas pelas secretarias de educação às quais os docentes pertencem, as inscrições validadas são submetidas às IESs, para fins de seleção e matrícula.

Segundo o Relatório de Gestão DEB<sup>3</sup>, desde sua aprovação em 2009 até o ano de 2014 um total de 79.060 professores da rede pública realizou matrícula nas turmas do PARFOR. A região Norte se destaca por, até o ano de 2014, lidera o número de matrículas efetuadas com o percentual de 47,62%, seguida da região Nordeste com 37,64%, a Sul com 8,77%, a Sudeste com 3,75% e a Centro-Oeste com 2,22%. Desse total de matriculados, 30,29% estão localizados no Estado do Pará. Tomando como Referência este número de matriculados em cursos de Primeira Licenciatura do PARFOR, pode-se afirmar que o Programa vem alcançando o seu objetivo de possibilitar o acesso dos professores em serviço à formação superior. (DEB, 2014)

Dados atuais fornecidos pela Capes sobre o PARFOR desde seu lançamento ajudam a compreender melhor o quadro em que vem ocorrendo esse programa emergencial de formação de professores da educação básica desde a sua criação em 2009. O quadro abaixo expressa os principais resultados

#### **Quadro 01: Resultado do PARFOR no período de 2009 a 2018**

Resultados do PARFOR no Brasil no período de 2009 a 2018.	Quantitativo
Turmas implantadas	2.903
Alunos matriculados entre 2009 a 2016	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

Fonte: Capes. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

Pelo alcance que o Parfor assumiu, justifica-se assim a sua relevância na formação em serviço dos professores em exercício na educação básica na realidade brasileira, já que esse programa pode contribuir para a valorização do magistério em

<sup>3</sup> Neste relatório oficial da Capes estão consolidadas as informações e os dados sobre cada programa de formação inicial e continuada de professores em âmbito nacional.

atuação na escola pública brasileira. Importante lembrar que a valorização do magistério vem sendo evidenciada por diversos instrumentos legais, desde a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9394/1996, a Lei 9294/1996 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), além da Lei nº. 11.494/2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb),

Dessa maneira, pode-se verificar a amplitude de políticas voltadas para a formação de professores pós LDB/96. É a partir dessa relevância política que, se julga necessário desenvolver uma pesquisa sobre a produção acadêmica sobre o PARFOR, tendo em vista que esses programas são realizados concomitantemente ao exercício das funções do professor que atua na educação básica. Em geral, não é dado a eles uma licença ou algum tipo de afastamento enquanto eles realizam o curso de formação.

Trata-se, portanto, de um programa emergencial, conforme propõe a Capes, por possibilitar aos professores em exercício na educação básica, a formação em nível superior. Segundo o portal da Capes<sup>4</sup> até o final de 2016 o programa registrava 36.871 professores cursando uma licenciatura e 34.549 formados. Dessa forma verifica-se a relevância da contribuição do PARFOR sobre a formação dos professores da educação básica. Em 2017, foi aprovado o PROFIC (Programa de Formação Inicial Continuada para Professores da Educação Básica), que apresenta diferenças em relação ao PARFOR, o qual entretanto não será aqui abordado.

## QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO

O PARFOR foi criado com o objetivo de fomentar a oferta de cursos a nível superior gratuito, para professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que esses profissionais obtenham a formação mínima exigida pela LDB/1996. Além disso, o programa possibilita aos professores, que já possuem uma licenciatura, mas que atuam em áreas diferentes da sua formação, realizarem a segunda licenciatura.

---

<sup>4</sup> <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

A partir da repercussão que PARFOR assumiu desde sua criação até os dias atuais, a indagação que se coloca é a seguinte: como se dá a repercussão dessa temática, o PARFOR, programa de formação em serviço, na produção científica nos periódicos da Capes e Scielo, além dos programas de pós-graduação em educação da UFPA e UEPA, no período de 2013 a 2018?

Isto posto, verificou-se a necessidade em desenvolver um estudo sobre o PARFOR a partir das produções científicas sobre esta temática. Nesse sentido, levantaram-se as seguintes questões: o que as produções científicas, vêm produzindo sobre o PARFOR? Em que contexto político, histórico e econômico ocorreu o PARFOR? Quais as convergências e as divergências encontradas nas produções sobre o PARFOR?

Este estudo tem como objetivo geral, analisar a produção acadêmica e científica sobre o Plano de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR no período de 2013 a 2018. Os objetivos específicos são os seguintes:

- Caracterizar o contexto político, histórico e econômico em que ocorre o PARFOR;
- Construir um panorama das pesquisas desenvolvidas sobre o PARFOR, utilizando a Revisão da Literatura em periódicos nacionais e em teses e dissertações em programas de pós-graduação de universidades paraenses;
- Identificar as convergências e as divergências nas produções selecionadas nos periódicos da Capes e Scielo, bem como, nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPA e UEPA.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo consiste em uma Revisão da Literatura com caráter descritivo e exploratório. A revisão da literatura tem por objetivo demonstrar o estágio atual da contribuição acadêmica sobre um determinado assunto. Segundo Santos (2012), ela possibilita uma visão abrangente de pesquisas realizadas anteriormente, conduzindo ao ponto necessário para investigações futuras, além do que, ela comprova a relevância acadêmica do trabalho realizado por um pesquisador. Os trabalhos de revisão são definidos por Noronha e Ferreira (2000) como:

Estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (NORONHA & FERREIRA, 2000, p. 191).

Ainda sobre os objetivos de uma revisão da literatura, Moreira (2004) sinaliza que se utiliza a revisão da literatura para posicionar o leitor e o pesquisador do trabalho sobre os avanços, retrocessos ou áreas envoltas em penumbra. Segundo o autor, essa revisão viabiliza informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se manuseia, bem como, aponta-se e discutem-se possíveis soluções para problemas semelhantes, além de oferecer alternativas metodológicas utilizadas para a solução do problema.

Desse modo, o presente estudo investigou as produções científicas e sobre a formação em serviço no PARFOR, em duas bases de dados online: Portal de periódicos da Capes e bases de dados da Scielo, além de consulta a base de dois Programas de Pós-graduação em Educação: Universidade Federal do Pará e Universidade do Estado do Pará. A escolha pelas universidades no Estado do Pará, a UFPA e a UEPA, ocorre por ser o Pará o Estado que mais realizou matrículas para o PARFOR com relação aos demais Estados, e em que residimos e atuamos. Do total de matriculados, o estado do Pará apresenta (30,29%), Bahia (15,97%), Amazonas (10,79%), Piauí (9,98%) e Maranhão (5,08%)<sup>5</sup>.

Inicialmente recorreremos à pesquisa bibliográfica pertinente à temática, políticas de formação de professores, à legislação educacional e aos documentos oficiais do MEC os quais tratam sobre a formação dos professores da educação básica, bem como, os que tratam da formação em serviço. Foram realizados os levantamentos bibliográfico e documentais pertinentes; em seguida, foi feita a leitura da bibliografia e dos documentos oficiais do MEC. Além disso, averiguamos as produções nos periódicos Capes e *Scielo*, bem como, as produções acadêmicas no banco de teses e dissertações do PPGED/UFPA e PPGED/UEPA sobre o PARFOR.

---

<sup>5</sup> Dados registrados no relatório de Gestão da DEB (2009-2014).

No levantamento bibliográfico foi possível destacar autores que trazem ampla discussão acerca das políticas de formação de professores, formação em serviço, valorização do magistério: Autores como: Torres (1998); Evangelista e Triches (2014); Zeichener (2013); Saviani (1997); Gatti, Barretto e André (2011); Maués e Camargo (2012); Freitas (2007); Santos (2000); Camargo (2014); Camargo (2012); Camargo (2016); Gatti (2009); Freires (2017); Alvarodo-Pardo, Freitas e Freitas (2010); Pereira (2010); Giolo (2008); Moon (2008); Luz (2012); Saviani (2008); dentre outros.

Realizamos também um levantamento documental, sobre os marcos regulatórios que regem as políticas de formação docente, destacou-se em especial, a Lei nº 9.394/1996, que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei nº 9.424/1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), destinando 60% dos recursos arrecadados a capacitação dos professores sem a formação adequada; o Decreto 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e regularizou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no Fomento a programas de formação inicial e continuada; o Decreto nº 8.752/2016 que estabelece sobre as Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica<sup>6</sup>; os Decretos nº 5.622/05, 5.773/06 e 6.303/07, os quais regulamentam sobre os cursos de formação de professores à distância e o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do PDE, entre outros.

Em relação à temática PARFOR que compõe o objeto de estudo desta pesquisa, uma vez realizados os levantamentos em periódicos nacionais nas bases de dados Periódicos Capes e *Scielo*, foram selecionados os artigos de interesse da pesquisa que além de obedecer aos limites estabelecidos no recorte temporal definido pela pesquisa (2013 a 2018)<sup>7</sup>, precisavam estar disponíveis na íntegra, idioma em português, ser revisado por pares e apresentar no título, resumo ou palavras-chave o objeto de investigação: PARFOR.

---

<sup>6</sup> Revogou o Decreto 6.755/2009.

Após a localização desses artigos, realizamos a caracterização desses estudos onde foram observados o ano de publicação, tipo de pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta de dados e as categorias e enfoques privilegiados, a partir daí foi possível construir um panorama de pesquisa sobre o objeto da referida investigação.

Por último, realizamos o levantamento de teses e dissertações nos programas de Pós-graduação em Educação da UFPA e UEPA, instituições situadas no estado do Pará, no recorte temporal definido pela pesquisa (2013 a 2018), com vistas a igualmente caracterizar a produção acadêmica sobre o PARFOR, além de traçar um panorama sobre o objeto da referida investigação.

O recorte temporal foi definido com base no período de criação do PARFOR, ano de 2009. Acredita-se que as produções científicas surgiram após a conclusão das primeiras turmas do programa de formação em serviço.

## ESTRUTURA DO TEXTO

A dissertação está estruturada em três capítulos, além da introdução; nessa, foi apresentada a base teórica e legal, acerca das políticas de formação docente no Brasil, criadas no contexto das políticas neoliberais, da Reforma do Estado e das orientações dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, no campo educacional do País. Além do que, apresentou-se o PARFOR, como objeto central da pesquisa, bem como, os objetivos do estudo, geral e os específicos e os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

No primeiro capítulo procurou-se analisar as políticas de formação docente, especialmente as voltadas para os professores em exercício na educação básica, bem como, procurou-se apresentar os principais programas de formação em serviço, criados pelo Ministério da Educação da Educação – MEC, a partir dos anos de 1990, mais precisamente a partir da aprovação da Lei nº 9.394/1996, enfatizando a certificação de professores em nível superior. Neste capítulo também foram mostrados, alguns desafios encontrados na formação em serviço dos professores da educação básica via PARFOR.

No segundo capítulo foi realizada uma revisão da literatura em dois periódicos nacionais sobre o PARFOR, o Portal de Periódicos da Capes e na base de dados da Scielo. Nesses periódicos foi possível traçar um panorama da produção científica sobre esse tema em artigos relacionados ao assunto, seguindo os seguintes procedimentos metodológicos: caracterização geral dos artigos (ano de publicação, abordagens teórico metodológicas de pesquisa, instrumento e procedimentos de coleta de dados, categorias e enfoques), além disso, apresentou-se as convergências e divergências sobre os PARFOR encontrados nos artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes e no Banco de dados *Scielo* no período de 2013 a 2018.

O último e terceiro capítulo, versa sobre a produção científica em teses e dissertações disponibilizadas na base de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA e Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. Neste capítulo seguem-se os mesmos procedimentos metodológicos para a coleta de dados do capítulo anterior (segundo capítulo), a caracterização das teses de dissertações (ano de publicação, procedimentos teórico metodológicos, instrumentos de coleta de dados, categorias e enfoques) além de apresentar as convergências e divergências sobre o PARFOR, nos trabalhos selecionados.

Por fim, foram feitas as considerações finais dos resultados obtidos em que se espera ter contribuído para a compreensão a respeito da formação docente desenvolvida a partir do PARFOR.

Foi possível identificar que os estudos selecionados tanto nos periódicos da Capes e Scielo, quanto nos bancos de teses e dissertações dos Programas de pós-graduação em Educação da UFPA e UEPA que tratam sobre o PARFOR, analisavam este programa de formação de professores em serviço a partir da prática pedagógica docente. Dessa forma, estiveram voltadas em analisar o desenvolvimento da prática do professor após a formação no PARFOR.

Essa investigação também revelou que ainda são limitadas as temáticas relacionadas ao programa PARFOR. Dessa forma, tem-se a clareza que a pesquisa intitulada “O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): uma revisão da literatura (2013-2018) não se esgota por si mesma e

que carece que outras pesquisas sejam realizadas para levantar-se outros aspectos que envolvam a formação de professores em serviço, especialmente as desenvolvidas via PARFOR, tendo em vista a escassez de produções científicas sobre esta temática.

## 1- A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Neste capítulo analisamos as principais políticas desencadeadas a partir da Lei nº 9.394/1996, que culminaram na implementação de programas de formação em serviço para os professores da educação básica, na justificativa de melhorar a qualidade da educação, pois tem sido atribuído aos professores e à sua formação o baixo desempenho dos alunos.

Essa responsabilização atribuída aos docentes pela qualidade de ensino e simultaneamente em solucionar os problemas socioeconômicos do Brasil, vem sendo produzida pelos slogans do Ministério da Educação<sup>8</sup>, e difundida pelos meios de comunicação, e pelos Organismos Internacionais, como apontam Evangelista e Triches (2014):

[..] o Banco Mundial (BM) (2010b), em documento sobre a agenda para os professores brasileiros, considera haver no país um compromisso amplo e positivo para melhorar a educação nacional, mencionando explicitamente o Compromisso Todos pela Educação e o crescente número de grupos industriais que estão investindo em escolas (EVANGELISTA & TRICHES, 2014, p. 52).

Ainda sobre o papel que o professor assume com as orientações dos Organismos Internacionais, particularmente o BM<sup>9</sup>, voltadas ao campo educacional, Zeichener (2013) sinaliza para as políticas de responsabilização na formação de professores nos Estados Unidos, com destaque para as avaliações realizadas nos cursos de formação docente estadunidense, com base no desempenho dos alunos em exames padronizados introduzidos nas escolas de ensino fundamental e médio. A respeito dessa relação entre a qualificação dos professores e o rendimento escolar do aluno, Torres (1998) argumenta que:

Não existe uma relação mecânica entre *conhecimento do professor e aprendizagem do aluno*, ou entre *capacitação do professor e rendimento escolar*. Não se pode esperar que cada ano de estudos, cada curso ou oficina de capacitação resulte imediata e

---

<sup>8</sup> “Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos! Seja um professor!”; “Muitas pessoas já escolheram mudar o Brasil. Conheça as histórias de quem faz o nosso país melhor”; “A profissão que pode mudar um país” (BRASIL, 2013e) (Evangelista & Triches, 2014, p. 48)

<sup>9</sup> “[..] a agência internacional como mais presença financeira e acesso mais direto ao delineamento daquelas políticas nos países em desenvolvimento.” (TORRES, 1998, p 173)

necessariamente em quantidades mensuráveis de aprendizagem (melhorada) por parte do alunado (TORRES, 1998, p. 175).

Nessa perspectiva de melhorar a qualidade da educação, é que os programas de formação de professores em serviço vêm ganhando centralidade na qualificação dos professores da educação básica, dentre estes programas, destaca-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, objeto desse estudo.

### **1.1 As Políticas de Formação dos professores pós-LDB/96**

Conforme foi mencionado anteriormente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, estabeleceu-se um conjunto de políticas destinadas à formação inicial e continuada dos professores em exercício na educação básica. É a partir da LDB/1996 que se expressa a exigência em formação em nível superior aos professores em exercício na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e a universalização do acesso à educação básica.

Embora sido aprovada num contexto neoliberal, como expressa Saviani (1997) atrelada ao Estado Mínimo, com a proposta de desregulamentação, descentralização e privatização, a LDB/1996 constituiu-se em um marco regulatório de suma importância para o sistema educacional brasileiro.

Com a implementação da Lei nº 9.394/1996, ganhou visibilidade a política que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef)<sup>10</sup>. O Parágrafo Único do artigo 7º dessa lei instituiu que 60 % dos recursos seriam destinados a capacitação de professores sem a formação adequada, no período de cinco anos de vigência da Lei. Em parceria com as instituições públicas de ensino, os governos municipais criaram Cursos de Licenciaturas, com base também no artigo 87 da LDB/1996, a qual estabelece a necessidade da realização de programas de capacitação para todos os docentes em serviço na educação básica. (MAUÉS; CAMARGO, 2012).

Em 2006, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

---

<sup>10</sup> Criado pela Lei nº 9.424, de dezembro de 1996

Educação (Fundeb)<sup>11</sup>. Entretanto, o Fundeb funciona basicamente com os mesmos mecanismos redistributivos do Fundef, porém atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Sobre ambos, Gatti, Barretto e André (2011) assinalaram que:

[..] instituem um mecanismo regular, sustentável e mais equitativo de manutenção e desenvolvimento do ensino no âmbito dos estados e dos seus respectivos municípios, além de criarem condições institucionais básicas para a construção de políticas mais equânimes de valorização do magistério [..] (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 254).

Dentre estas ações, destacam-se o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O ProUni, aprovado pela Lei nº 11.096/2005 objetiva a concessão de bolsas, parciais ou integrais, para estudantes de baixa renda no nível superior, o intuito é que estas bolsas permitam a frequência de estudantes de baixa renda em cursos de graduação em instituições privadas. O REUNI é outra proposta governamental instituída pelo Decreto nº 6.096/2007 com objetivo de criar condições de ampliação de acesso e permanência no nível de graduação da educação superior<sup>12</sup>.

Embora os programas mencionados acima não estejam dirigidos especificamente para a formação dos professores, é possível verificar que tais ações têm efeitos na expansão da oferta de cursos de licenciaturas. Com relação ao ProUni, a partir dos estudos de Gatti, Barretto e André (2011), até o ano de 2010 aproximadamente 37% das bolsas disponibilizadas pelo Programa eram ofertadas para as licenciaturas. Sobre o REUNI as autoras também sinalizam para a relevância do Programa para os cursos de formação de professores<sup>13</sup>.

[..] verifica-se que a adesão foi grande, das 54 universidades federais, existentes à época, 53 aderiram e 26 apresentaram projetos de renovação curricular. Observou-se acréscimo de 32% nas matrículas em licenciaturas presenciais nessas universidades, de 2007 para 2009. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 119).

---

<sup>11</sup> Criado por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.496/2007

<sup>12</sup> O Programa tem recursos financeiros próprios, que podem ser disponibilizados para as universidades por meio da apresentação e aprovação de plano de restruturação e expansão, conforme os objetivos do REUNI. (Gatti; Barretto; André 2011).

<sup>13</sup> Os dados sobre o sobre o REUNI foram extraídos do primeiro relatório do Programa em 2009.

Mesmo com essas iniciativas voltadas ao campo da formação e valorização dos professores, sejam elas promovidas pelas Instituições públicas ou privada, se mostram insuficientes diante da demanda de professores sem a formação exigida pela LDB/1996. Diante disso, verifica-se a importância do PARFOR na ampliação para a qualificação docente.

As orientações estabelecidas na LDB/1996 decorrem das diretrizes disseminadas pelos organismos internacionais, dentre esses o Banco Mundial pelo enorme peso que esse organismo apresenta na estrutura e financiamento de políticas educativas, com destaque à formação docente, sobretudo na formação em serviço de professores. (TORRES, 1998, p. 173). De acordo com a autora, em meados da década de 1980, o BM encomendou um exame, em alguns países em desenvolvimento, nos programas de formação de professores que este organismo apoiava na ocasião.

O estudo concluiu que a formação inicial de professores favorecida pelo Banco tinha muitos problemas; a solução apresentada não foi introduzir mudanças em tal formação inicial, mas investir na capacitação em serviço. (TORRES, 1998, p. 176) .

A ênfase na formação de professores em serviço fundamenta-se, entre outras, na ideia de racionalização de custos<sup>14</sup>, e segundo a autora, a estratégia do BM é racionalizar a contratação dos professores. Santos (2000) também explica que esses programas de formação em serviço, apresentam-se como uma forma mais barata e mais eficiente de formar os profissionais para a educação. O investimento na formação continuada é, pois, compatível com um projeto educacional de viés economicista, em que a relação custo – benefício é primordial, e firmada em uma visão técnica e instrumental da educação (SANTOS, 2000, p. 174).

A autora ainda sinaliza que esse investimento na modalidade de formação em serviço, foi assumido pelo Banco Mundial - BM com o seguinte objetivo:

---

<sup>14</sup> [...] não é preciso contratar novos professores, trata-se apenas de redistribuir racionalmente (e até depurar) e “reciclar” os existentes. (Torres, 1998, p. 176).

[..] melhorar o desempenho docente mediante maior domínio que o professor/venha a ter dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-la, instrumentalizando o docente para seguir diretrizes e normas curriculares. A competência pensada em termos de autonomia, que exige formação técnica e política, faz parte da agenda daqueles comprometidos com uma educação fundada na ideia de emancipação. (SANTOS, 2000, p. 174).

Vale destacar a relevância dos programas de formação de professores em serviço considerando o alto índice de professores sem a formação mínima necessária. Conforme apontava o Censo Escolar de 2007, das 685.025 funções docentes registradas no ensino fundamental (1º ao 5º ano), somente 54,9% possuíam curso superior, ou seja, um pouco mais da metade das funções docentes, e 32,3% possuía m apenas o Magistério. (PARÁ, 2009). Dessa forma:

[..] foram constituídos inúmeros programas de formação emergencial docente cujo objetivo central voltava-se para a habilitação de professores em nível superior, sobretudo aqueles que já atuavam nas redes de ensino e que ainda não apresentavam a titulação exigida. (CAMARGO, et. al., 2014, p. 39).

É importante frisar que os dados do Censo Escolar revelaram a necessidade de investimentos na formação docente, sobretudo a necessidade de redefinir, reelaborar as estratégias adotadas para a qualificação dos professores em exercício. Para atender a essa demanda de professores sem a formação exigida pela LBD/1996, em 2009 foi criado o PARFOR, programa de formação de professores que objetiva qualificar aos docentes em serviço na educação básica, que estão em escolas públicas.

Em relação à prioridade assumida na formação docente, dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-la, os cursos de formação docente propostos a partir das políticas oficiais buscaram instrumentalizar o docente para seguir diretrizes e normas curriculares em que esses elementos foram priorizados. Dessa forma, entende-se ser necessária a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, cujo pressuposto basilar é a simetria invertida; de acordo com esse princípio, se espera que haja coerência entre as experiências formativas e o que se espera de sua atuação enquanto docente. (MELLO, 2000; OLIVEIRA; BUENO, 2013).

Outra argumentação é a de que os cursos de formação têm sido muito teóricos, desvinculados do meio escolar; essa argumentação é reforçada em função dos resultados das avaliações internacionais realizadas com os alunos, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos –Pisa, cuja lógica foi reproduzida nos programas de avaliação em larga escala no Brasil. (MAUÉS, 2003).

Dentro desse contexto, da formação docente, com a Lei nº 9.394/1996 também foram criados os Institutos Superiores de Educação (IES), tornando-se *locus* preferencial para a oferta de cursos para a formação dos professores da educação básica, sobretudo para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa determinação irá colidir com entendimento de que essa formação deveria ocorrer nas universidades, em especial nas faculdades, centros de educação, o que motivou inúmeras resistências dos movimentos organizados e do meio acadêmico (CAMARGO, 2014).

O artigo 63 da referida lei expressa que, os institutos superiores manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Além da criação dos Institutos Superiores, foram criadas as Escolas Normais, assim como instituídas as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP Nº 1, DE 18/02/2002).

Nesse sentido, Freitas (2007) salienta que:

A configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância -, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior (FREITAS, 2007, p. 1208).

Dentro da perspectiva acima referida, outra medida adotada pelo Governo Federal, acerca da formação e valorização do magistério, foi a instituição do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual estabeleceu dentre as suas diretrizes, a instituição de “[..] programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação [..]”; a implantação do “[..] plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho [..]”; e a valorização do “[..] mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2007, art.2º, incisos XII, XIII, XIV)

Ainda sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Maués e Camargo (2012) sinalizam que:

A preocupação com a formação e valorização do magistério se faz presente em três incisos do Plano de Metas não deixando dúvidas da prioridade do governo federal com relação à questão. Esse destaque referente aos docentes tem relação com os baixos índices de desempenho que os estudantes têm alcançado, demonstrado por meio dos diferentes exames externos a que eles são submetidos (MAUÉS; CAMARGO, 2011, p. 162).

As diretrizes estabelecidas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foram encaminhadas para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sob a responsabilidade do MEC, cujo o objetivo é promover a melhoria da educação, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. O documento intitulado, Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas (2007) expressa as ações do governo federal a respeito à formação e a valorização do magistério:

[..] o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Brasil, MEC/PDE, 2007, p. 19).

A partir do PDE foi instituído o Plano de Ações Articuladas (PAR), um documento jurídico o qual viabiliza as ações dos estados, os municípios e o Distrito Federal à elaboração de seus respectivos Planos a partir de um diagnóstico da situação educacional local com base no IDEB dos últimos anos (2005, 2007 e 2009)<sup>15</sup>. O PAR está estruturado nas seguintes dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio à escola, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

No que tange à dimensão formação de professores, Camargo (2016) sinaliza que no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), a formação continuada é colocada como eixo no qual seus indicadores procuram fazer um possível levantamento das ações necessárias à melhoria da educação básica. Segundo a autora.

Abordam a implementação de políticas de formação continuada voltada para a Educação Infantil, para os componentes curriculares como leitura e escrita e matemática nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental, inclusive para a educação de jovens e adultos. Além disso, voltam-se comunidades quilombolas ou indígenas. Além do cumprimento da Lei 10.639/03, que prevê a introdução nos currículos escolares da História da Cultura Afro-Brasileira (CAMARGO, 2016, p. 102).

Ainda no ano de 2007, o Ministério da Educação por meio da Lei nº 11.502/2007<sup>16</sup> acrescentou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores, no que tange ao sistema de pós-graduação e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país. Dentre as atribuições à “nova” Capes, Gatti, Barretto e André (2011) sinalizam para:

[..] induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço, elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos estudos de formação de professores inicial e continuada (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 52).

---

<sup>15</sup> <http://portal.mec.gov.br/par>

<sup>16</sup> Regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007.

A Capes, em 2009, instituiu, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.77/2009, no qual consolidam-se as diretrizes de longo prazo para a formação de professores em serviço. O Decreto dispõe sobre a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, dessa forma foi constituído o PARFOR, com o objetivo de promover ações para a qualificação de docentes que não possuem a formação adequada para exercer a docência na educação básica.

O Decreto nº 6755/2009 também prevê a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com o objetivo de articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, entre os representantes de várias instituições, a partir de diagnósticos, acompanha-los e avalia-los (BRASIL, 2009).

Em relação aos Fóruns Permanentes de Apoio à formação Docente, Maués e Camargo (2012) salientam que,

Fórum é organismo responsável pela elaboração de Planos Estratégicos, os quais deverão ser constituídos levando em conta o diagnóstico e a identificação das necessidades de formação, a capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior do estado e ou município. A partir daí, serão definidas as ações a serem desenvolvidas bem como especificadas as atribuições e responsabilidades de cada participante (MAUÉS & CAMARGO, 2012, p. 162).

Segundo Gatti (2009), as propostas contidas no Decreto nº 6755/2009 buscam responder alguns dos problemas detectados através de análises realizadas no Brasil a respeito do processo de formação dos professores, entre eles estão:

[..] conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículo e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades. Pode-se interpretar que se busca um rompimento com estruturas tradicionais de formação, mobilizando os institutos já cristalizados em direção a uma transformação nas ações formativas. (GATTI, 2009, p. 53).

Outro documento que traz orientações acerca da formação e da valorização dos profissionais da educação básica é o Plano Nacional da Educação (PNE) em suas duas versões. No primeiro PNE (2001/2011) na Meta 05 e na segunda versão deste documento (2014/2024) destacam-se a meta 15 e 16.

Meta 15- garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº .394 de 20 de dezembro de 1996, assegurando 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.

Meta 16 – formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades demandas e contextualizações dos sistemas do ensino.

Sobre essas metas, Freires (2017) destaca que:

[..] os documentos apontam para o estabelecimento de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil; possibilitar 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, além de garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (FREIRES, 2017, p. 58)

Na consolidação das políticas de formação docente da educação básica, observa-se que o governo federal vem favorecendo as políticas emergenciais, criadas por meio de programas de formação dispersos, desfavorecendo, dessa forma, uma política de formação articulada com a valorização do magistério, as condições de trabalho, carreira e salário.

## **1.2 Os Programas de Formação em Serviço da Educação Básica**

O debate em torno da formação dos professores da educação básica tem sido bastante recorrente, em especial, a partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996. Inúmeras são as definições dadas pelos autores que estudam a temática. Martins (2010, p. 14) compreende a formação docente como “uma

trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”.

Alvarado-Prada, Freitas; e Freitas (2010) a definem como:

[..] uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. Os docentes em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento. (ALVARO-PARDA, FREITAS; FREITAS, 2010, p. 310).

Ainda sobre o assunto, destaca-se na literatura educacional, o estudo de Souza (2006) de que os programas educacionais implementados no período, tem como principal argumento de sua relevância, a incompetência dos professores em função da má formação inicial deles. Portanto, para melhorar a qualidade da educação, é preciso melhorar a competência dos professores, através de programas de formação continuada.

Segundo Pereira (2010) a formação de professores está dividida em duas etapas: “formação pré-serviço” e “formação em serviço”. A formação que interessa nesta pesquisa é a formação em serviço, visto que é a adotada pelo PARFOR. Na análise de Torres (1998) a formação em serviço é o tipo de modalidade de formação que está vinculada às recomendações do Banco Mundial, por concluir que a capacitação em serviço rende mais com menos dinheiro, ou seja, este modelo de formação é considerado mais barato e mais eficiente.

Por outro lado, Placco (2010), caracteriza a formação em serviço, como um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como *lócus* privilegiado para esse modelo de formação. Ainda segundo a autora:

[..] o professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência. A formação então supõe uma visão de sujeito integrado, em que o afetivo, o social, o cognitivo e o volitivo se constituem de maneira imbricada. Diz respeito ao desenvolvimento

contínuo e permanente do sujeito professor, em uma perspectiva que contempla o individual e o profissional, no coletivo, de maneira que um âmbito não se sobreponha ao outro, mas em que o compromisso e a responsabilidade com a profissão estejam no centro de todas as ações desenvolvidas na formação em (PLACCO, 2010, p. 281).

Nesse sentido, muitas foram as iniciativas em formular programas de formação em serviço, dentre eles, destacam-se o Pró-Licenciatura, constituído em 2005, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) criada em 2006, O Pró-Letramento criado também em 2005, volta-se para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e matemática, além do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, implementado em 2009, para os professores em exercício nas escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela Lei nº 9.394/1996.

No caso específico do PARFOR, recorremos a Camargo *et. al.* (2014), quando atribuem que a formação nesse programa ocorre paralelamente ao exercício profissional da função docente, um caráter de formação em serviço, já que o professor continua em atuação em seu local de trabalho, e que apresenta um caráter emergencial, uma vez que se volta para atender a certificação agora estabelecida por lei, a de nível superior. Esse programa de formação em serviço,

[..] volta-se para a habilitação de professores em nível superior, sobretudo aqueles professores que já atuavam nas redes de ensino e que ainda não apresentavam a titulação exigida por Lei (CAMRGO *et. al.*, 2014, p.39),

Outro aspecto a ser destacado nesse contexto de formação em serviço, foi a criação dos cursos de formação de professores na modalidade a distância. Segundo Freitas (2007):

Esse modelo, desenvolvido a distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores. (FREITAS, 2007, p. 1209).

Os cursos de formação de professores a distância foram regulados pelos Decretos nº 5.622/05, 5.773/06 e 6.303/07. O artigo 80 da Lei nº 9.394/96 estipula

que a instituição que tiver interesse em ofertar cursos superiores a distância deve requer credenciamento específico à União.

Apesar dos cuidados legais, Gatti (2009) salienta que:

[..] o volume de cursos a distância para formação de professores em diferentes áreas cresceu rapidamente, sendo oferecidos em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas. Este crescimento sinaliza a necessidade de se aprimorar alguns dos processos avaliativos relativos a essas iniciativas. (GATTI, 2009, p. 51).

Embora a educação a distância seja uma modalidade de ensino permitida por lei, são inúmeros os embates que se colocam diante da possibilidade de utilização das novas tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do processo formativo dos professores da educação básica. Alguns autores vêm se posicionando contra essa modalidade de ensino, dentre eles destaca-se Giolo (2008) o qual salienta que:

Os intercâmbios virtuais são, sem dúvida, importantes, assim como o aprendizado (aquisição de conhecimentos) orientado a distância pode ser bem sucedido e é importante. Contudo, o que está em pauta, quando se trata de cursos de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência a distância, mas para a docência presencial. (GIOLO, 2008, p. 1228).

O autor defende que na formação docente, a instituição escolar assume um papel ímpar nesse processo formativo, por possibilitar relações intersubjetivas, essas relações são essências e mediadoras das demais (as relações instrumentais, por exemplo), para Giolo (2008) não há formação apenas com base em relações instrumentalmente mediadas, pelo contrário, as pessoas necessitam de relações diretas. (GIOLO, 2008, p. 1228).

Apesar disso, Moon (2008) sinaliza para os benefícios que os programas de formação a distância podem proporcionar, dentre eles, destaca-se o acesso ao ensino superior, principalmente para alunos que moram em lugares afastados, geralmente rurais, além disso:

[..] em termos de qualidade, eficiência e sustentabilidade, as novas formas de programas abertos e a distância têm uma melhor relação custo-benefício do que outros alternativos mesmo tradicionais (MOON, 2008, p. 804).

Em nível federal, o MEC tem o papel categórico de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica, articulando uma política nacional de formação docente cujo o foco é a instituição de um sistema nacional de educação. Esta política desenvolvida pelo MEC envolve as instituições públicas de educação superior (IPESs) na formação em serviço dos professores da educação básica, bem como as secretarias estaduais e municipais de educação a que pertencem os docentes, a qual tem a proposta de “contribuir para a construção de uma prática docente qualificada e para a afirmação da identidade e da profissionalidade dos docentes” (GATTI, 2011, p. 252).

Gatti (2011) ainda salienta que todo o aparato institucional montado pelo MEC e pela Capes e pelo seu Conselho Técnico da Educação Básica, busca responder às demandas de formação inicial e continuada dos docentes da rede pública de educação, em que se consolidam as diretrizes para a formação de professores em serviço, são instituídos os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, com a delegação de elaborar e acompanhar os plano de formação, com base no diagnósticos das redes de ensino. (GATTI, 2011, p. 252).

A partir dos estudos de Gatti é possível afirmar que as ações do MEC destinadas à formação docente, têm se pautado prioritariamente pelo desenvolvimento e continuidade de programas de caráter em serviço, em cooperação com os entes federados, e os sistemas de ensino, como se verá a seguir.

Posteriormente apresentam-se alguns programas oficiais para a formação de professores da educação básica em serviço, bem como, far-se-á exposição de alguns estudos sobre esse modelo de formação.

a) Pró-Licenciatura e a Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Os programas de formação de professores na modalidade a distância tem sido o foco da política de formação em serviço. O Programa Pró-Licenciatura, criado em 2005 e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ambos instituído pelo Decreto nº

5.800/06 institucionalizaram os programas de formação docente a distância como política de formação.

De acordo com Freitas (2007) o sistema UAB tem como objetivo:

[..] expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica. (FREITAS, 2007, p. 1210).

Segundo Gatti (2011) a UAB se configura como um sistema integrado por instituições de ensino superior (IPESs) as quais ofertam cursos dirigidos especialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior, priorizando os professores que atuam na educação básica, seguindo os dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica. Gatti (2011) ainda afirma que:

A institucionalização da formação superior de docentes a distância, concebida sob forma de educação continuada que utiliza essas novas tecnologias, teve impulso na UAB, por meio do Programa Pró-Licenciatura, criado pelo MEC, e dirigido a professores em serviço sem a formação em nível superior ou atuando fora da área de sua formação (GATTI, 2011, p. 51).

Nesse contexto, é relevante frisar o que diz Freitas (2007) sobre os cursos de formação a distância, segundo a autora, a maioria dos cursos de formação nessa modalidade de ensino se apresentam como uma forma aligeirada e barateada à formação. Desse modo, somos levados a compreendê-los como uma política compensatória,

Que visa suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. (FREITAS, 2007, p. 1214).

Dessa forma, entende-se que ainda será necessária uma discussão mais profunda acerca desses Programas de formação de professores na modalidade a distância, como o Pró-Licenciatura e o UAB, considerando as suas limitações e rápida agilidade com os quais eles se apresentam.

b) O Programa Pró-Letramento

No cenário das políticas de formação de professores, destaca-se o Pró-Letramento, segundo o portal do MEC, é um programa de formação continuada voltado para os docentes em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com o Guia Geral do Pró-Letramento (2007)<sup>17</sup> estão destacados os seguintes objetivos do programa, bem como o objetivo central de melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática dos alunos, além de:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/series iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- Propor situações que incentivam a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL/MEC, 2007, p.02).

O Programa funciona na modalidade semipresencial, realizado pelo MEC, em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

O Pró-Letramento foi implantado considerando as inúmeras causas como os baixos índices de desempenho nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática apresentada por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o compromisso do MEC em implementar, com a colaboração dos entes federados, programas de formação para todos os professores em exercício, aplicando também recursos de educação a distância, é uma determinação da Lei nº 9.394/96, § 3º, inciso III.

Sobre o Pró-Letramento, os estudos de Luz (2012) revelaram que:

[..]este programa de formação continuada tem reforçada a intensificação do trabalho docente e ocorrido em ambiente preconizado, assim como tem sido desenvolvido de moda a enfatizar

---

<sup>17</sup> Documento elaborado pelo Ministério da Educação.

conhecimentos práticos, que tendem a individualizar o processo de formação continuada e não provocar mudanças mais amplas no contexto profissional dos professores. (LUZ, 2012, p. 131).

Portanto, é possível compreender o Pró-Letramento no bojo de uma política de formação docente, entretanto, tal política não acompanha a política de valorização do magistério, já que durante a formação há uma intensificação do trabalho docente, bem como a precarização do trabalho.

c) Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)

O ProInfo é um programa educacional criado por meio da Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, e regulamentado pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, como o objetivo de promover o uso das tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na rede pública de educação básica. O Programa disponibiliza às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais; enquanto que os estados, o Distrito Federal e municípios devem assegurar a estrutura adequada para receber os laboratórios, além de possibilitar a capacitação dos professores para o uso dos computadores e tecnologias.

No artigo 3º do Decreto nº 6.300/2007, estão discriminados os encargos do MEC, nos seguintes termos:

I-implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas; II- promover, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, programas de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores; III- disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações (BRASIL, 2007).

Por sua vez, nos termos do art. 4º estabelece que cabe aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios, os quais aderirem ao ProInfo:

I-prover a infraestrutura necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do Programa; II- viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação; III- assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do Programa, findo o prazo de garantia da empresa fornecedora contratada.

d) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O PNAIC é um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios desde de 2012, para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.<sup>18</sup>

Segundo o documento do MEC, no ano de 2017, o PNAIC:

[..] passa a compor uma política educacional sistemática que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças. (MEC, 2017, p. 05).

O PNAIC, a partir de 2017, atenderá a três grupos diferenciados, são eles: professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental; professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa.

A formação em serviço dos professores no âmbito do PNAIC está orientada pelos princípios estabelecidos na Resolução nº 2/2015. O Art. 16 dessa Resolução, institui no Parágrafo único que a “formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015) que considera:

I-os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II- a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III- o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV- o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015).

Em relação a expansão do PNAIC em âmbito nacional, o documento do PNAIC, intitulado como Documento Orientador (2017) aponta que em 2013 foram capacitados 313.599 professores alfabetizadores, em curso com carga horário de

---

<sup>18</sup> [pacto.mec.gov.br](http://pacto.mec.gov.br)

120 horas; em 2014 foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horaria de 160 horas; em 2015, foram 302.057 professores capacitados em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade e em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógico atendidos em cursos com carga horaria mínima de 100 horas e com destaque em leitura, escrita e letramento matemático. (BRASIL/MEC/PNAIC, 2017, p. 03).

Diante da exposição dos programas de formação em serviço criados pelo do MEC, como iniciativa para a formação de professores em exercício na educação básica, educação infantil e nos quatros primeiros anos do ensino fundamental, é possível afirmar que esses programas foram criados com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica no Brasil.

Interessante observar que, as deficiências na formação docente estão relacionadas com o tipo de oferta que vem sendo priorizada, em que vem se verificando uma ampliação de cursos aligeirados, de qualidade duvidosa, trata-se de um círculo vicioso, onde a deficiência na formação inicial contribui para a demanda de formação continuada, e a consequente responsabilização sob o professor em relação à qualidade do ensino, em detrimento de aspectos igualmente importantes como a atratividade da carreira, salário e condições dignas de trabalho.

### **1.3 A certificação de professores em nível superior a partir da LDB/1996**

Como já foi mencionada, a formação dos professores em nível superior, foi uma conquista materializada, por meio da LDB nº 9394/1996. De acordo com o artigo 62 da referida lei passou a ser exigido que para o exercício da docência na Educação Infantil e nos quatros primeiros anos do Ensino Fundamental a formação em nível superior aos professores, o que não era, até então, considerado obrigatório.

Um ano após a aprovação da LDB/1996 os dados do Censo do Professor de 1997 revelaram 1.617.611 funções docentes nas escolas da Educação Básica (INEP, 1999). Desse total, 785.637 eram exercidas por professores que possuíam formação em nível superior em cursos de licenciaturas, sendo, ainda apontadas

funções docentes exercidas por professores que possuíam apenas 1ª Grau (Completo ou incompleto), 2ª Grau completo, e formação em nível de 3º Grau ou mais<sup>19</sup>. Essa demanda de professores atuando na educação básica motivou a expansão de cursos de licenciaturas, *a priori* com recursos oriundos do Fundef, posteriormente do Fundeb.

Com relação a esses recursos destinados aos cursos de formação de professores da educação básica, Gatti, Barretto e André (2011) alertam para as consequências desses recursos à educação básica,

[...] novas articulações fossem estabelecidas entre as administrações mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores. Vários governos dos estados e dos municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio, conforme requeria a legislação anterior. Os programas eram semipresenciais e utilizavam recursos midiáticos diversos, uma vez que havia necessidade de certificar grande número de professores, gerando uma demanda de larga escala que os cursos regulares da educação superior, no seu formato clássico, não tinham condições de atender a curto ou médio prazo. Com o Fundeb, alarga-se o escopo desses programas. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 34).

Esses cursos, ofertados através de convênio entre as prefeituras e instituições de educação superior, respondiam de forma tímida à ampliação da formação em nível superior. Mesmo com a ampliação dos cursos de licenciaturas implementados via Fundef e Fundeb, verificou-se que ainda persistia uma demanda significativa de professores sem a qualificação exigida por lei. Ao lado disso, os professores que já atuavam nas redes de ensino passaram a se responsabilizar por sua formação através do pagamento de mensalidades em cursos de licenciatura ofertados por instituições privadas, muitas vezes na modalidade a distância; o que se percebe é que nem sempre os mesmos conseguem, devida a suas condições de trabalho e financeiras, concluir de forma satisfatória esses cursos.

---

<sup>19</sup> No Censo do Professor/1999, o INEP manteve a terminologia 1º grau por se tratar de dados relativos ao ano de 1997, primeiro ano de implantação da nova lei.

Dez anos após a aprovação da LDB, os dados disponibilizados pelo INEP 2007 apontaram que, na Educação Básica haviam 1.882.961 funções docentes, desse total, 1.160.881 eram ocupadas por professores com nível superior em cursos de licenciaturas, dessa forma, correspondendo a 61,6% de professores com esse nível de ensino e 38,4% de funções docentes sem a qualificação exigida na LDB/1996. (INEP, 2007).

Concernente à formação docente, Camargo e Castro (2016) salientam que apesar do incentivo à qualificação do professor em exercício na Educação Básica, houve o declínio na oferta dos cursos de licenciatura, isto ocorreu pela baixa atratividade da carreira e pela precariedade nas condições de trabalho, impossibilitando, dessa forma, a valorização do professor, em consequência disso, reduziu-se a procura pela profissão docente.

Diante dos dados do INEP expressos em 2007, em que apontam a escassez de professores sem a qualificação em nível superior, atuando na educação infantil e nos quatros primeiros anos no ensino fundamental, o governo federal, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 institui a Política Nacional de formação de professores da educação Básica, e fomenta a formação dos professores em serviço, dentre as ações desenvolvidas por essa política, deu-se a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

### **1.3.1 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).**

O PARFOR é um programa de formação de professores, de caráter emergencial, criado para suprir as deficiências na formação de professores em exercício na educação básica, dado que até o ano de 2009, ainda havia significativo número de professores em atuação sem a formação em nível superior. Esse programa foi instituído através do Decreto nº 6.755<sup>20</sup>, de 29 de janeiro de 2009, com o objetivo de induzir e fomentar a oferta de cursos de licenciatura, para professores que já atuavam na rede pública de educação básica, a fim de que eles obtenham a

---

<sup>20</sup> Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016

formação exigida pela LDB e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica do país (BRASIL, 2009)

O Programa deve ocorrer em regime de colaboração entre a Capes, com as secretarias de Educação dos estados, dos municípios, o Distrito Federal e as Institutos de Educação Superior e é umas das ações inseridas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que tem, igualmente articulação como o PDE, que tem por objetivo promover uma educação básica de qualidade.

A Capes atua como gerenciadora do PARFOR, nas modalidades presencial e a distância, no entanto, a modalidade a distância ficou sob responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância - DED, e a modalidade presencial sob responsabilidade da Diretoria de Educação Básica - DEB, embora as duas diretorias foram responsáveis pela gestão da Plataforma Freire. No final de 2012, os cursos de formação inicial e continuada, na modalidade a distância passaram a ser ofertados e gerenciados, exclusivamente pelo Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil. A Plataforma Freire passou, então, a realizar exclusivamente a gestão dos cursos de formação inicial na modalidade presencial (CAPES, 2009, p. 32).

Segundo o portal da Capes<sup>21</sup>, a Plataforma Freire é a porta de entrada dos professores da educação básica em exercício na rede de ensino, nas instituições públicas de ensino superior. É nessa Plataforma que os professores realizam as inscrições nas instituições para escolher as licenciaturas que desejam cursar.

A inscrição na Plataforma Freire e composta por três etapas:

✓ Na primeira etapa, o professor da educação básica realiza o cadastro na Plataforma: Nome completo, CPF, e-mail e cria uma senha de acesso,

✓ Na segunda etapa, cadastra o currículo, nesse momento o professor da educação básica irá informar a sua formação, experiências no campo educacional, atuação profissional (escolas em que trabalhou e trabalha, as disciplinas, as etapas de ensino), projetos que tenha desenvolvido na escola, assim como irá informar

---

<sup>21</sup><http://www.capes.gov.br>

sobre suas produções textuais, publicações, participação em congresso e seminários.

✓ Na terceira etapa, o professor (a) irá fazer a escolha do curso. Nessa etapa ele encontrará tabelas com a projeção da oferta de cursos, por estado, Depois de verificar os cursos disponíveis, ele pode fazer a pré-inscrição no curso que deseja. Feito isso, a plataforma informa a relação de cursos disponíveis (presenciais e a distância). Então, faz a pré-inscrição. O professor pode escolher até três opções de cursos. É a secretaria de educação, a qual o professor atua que vai validar a inscrição, autorizar a participação do professor e enviar o nome dele para a universidade que dará o curso.

Para executar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a Plataforma Freire conta com quatro atores: o professor que indica o curso que deseja fazer; a secretaria estadual ou municipal que valida a inscrição e autoriza a participação no curso; a rede de instituições públicas de ensino superior que matricula e faz a formação; e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que coordena todo o processo e avalia a qualidade.

De acordo com a Plataforma Freire, o MEC criou a Rede Universidade do Professor. O programa também é ofertado para os professores da rede pública da educação básica, porém, num primeiro momento, está voltado apenas para os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, com vagas disponibilizadas no segundo semestre de 2016, tanto na modalidade a distância, pela UAB, quanto na modalidade presencial. As inscrições na Plataforma Freire podem ser feitas por professores sem nível superior, professores licenciados, que atuam em área diferente de sua formação, ou professores graduados, mas sem a licenciatura.

A Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes remeteu ao Conselho Nacional de Educação, em 2011, a solicitação para reconsideração quanto ao teor do artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009 o qual expressa que:

O Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior, na modalidade presencial, obedecerá às Diretrizes Operacionais estabelecidas na presente Resolução (BRASIL, 2009).

Desse modo, Maués e Camargo (2012) afirmam que:

[..] além da participação em Cursos de Primeira Licenciatura, as Instituições Comunitárias, sem fins lucrativos, foram autorizadas a ofertar Cursos de segunda licenciatura e também Cursos na modalidade a distância. (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 165)

As autoras ainda destacam que essa ampliação da participação das Instituições comunitárias sem fins lucrativos, resulta, da forte influência dos representantes das instituições privada no Conselho Nacional de Educação, os quais atuam com propósito de atender à lógica do mercado (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 165).

Os programas de formação de professores em serviço, destacados acima, apresentam em comum o barateamento no custo, visto que, os cursos de licenciatura apresentam-se tanto na modalidade presencial quanto a distância e o aligeiramento nos cursos de formação. Segundo Saviani (2008) esse aceleramento preconizava uma certa:

[..] precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2008, p. 148).

### **1.3.2 PARFOR: desafios na formação de professores**

Como já foi relatado anteriormente, o PARFOR é um programa emergencial, instituído pelo Decreto 755/2009, criado com o objetivo de qualificar os professores que ainda não possuem formação em nível superior, e os que ainda não possuem licenciatura na área que atuam. O PARFOR configura-se, também, como formação em serviço, pois os professores em formação no programa, são os docentes que estão em exercício na educação básica.

As propostas contidas nos documentos oficiais que regem as políticas de formação de professores da educação básica, buscam solucionar alguns dos

problemas sobre o processo de formação docente. Sobre esses problemas, Gatti e Barretto (2009) salientam que o desafio imposto é:

conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolares e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos, estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 53).

Muitos são os desafios nos cursos de formação de professores da educação, em particular, o PARFOR, os cursos ocorrem em modalidade semipresencial, em período de férias escolares, pois os professores não recebem licença para estudar. Dessa formação, é possível afirmar que o processo formativo é pouco satisfatório, tendo em vista que o professo/aluno não participa de maneira efetiva do cotidiano da universidade: seminários, encontros, palestras, que possibilitam a complementação da sua formação profissional.

Apesar das dificuldades, o PARFOR, tem uma relevância para a profissão docente, pois a formação em nível superior é de extrema relevância para os professores em exercício na educação básica. Entretanto, segundo Santos (2015) não pode-se desconsiderar os anos de experiências que esses profissionais têm na sala de aula; na universidade, eles adquirem o acesso aos elementos teóricos-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem depois de um longo período no exercício da profissão.

## 2- O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) EM PERIÓDICOS: CAPES E SCIELO

Este capítulo propõe-se a realizar um levantamento da literatura especializada sobre o PARFOR, além de analisar o conteúdo da produção identificada no período de 2013 a 2018. A opção por esse período se deu tendo em vista que o ano de 2009 foi o ano em que o PARFOR foi instituído e a conclusão das primeiras turmas ocorreu a partir do ano de 2013.

Para tanto, foi realizada uma busca por artigos científicos em bases de dados *online*, Periódicos Capes e Scielo, com a intenção de atender o objetivo acima. Após a construção de um quadro sobre a produção relativa ao tema, procurou-se construir um panorama dos estudos sobre o PARFOR, a fim de identificar e analisar o que vem sendo produzido a respeito desse significativo programa de formação de professores em serviço que já titulou 44.843 professores desde 2009 até este ano, conforme evidenciado anteriormente

### 2.1 Procedimentos Metodológicos

A primeira tentativa foi a de realizar levantamento dos artigos em quatro bases de dados *online*, no entanto em duas delas<sup>22</sup> não foram encontrados artigos referentes ao PARFOR, por essa razão recorreu-se apenas às duas bases de dados *online*, sendo essas:

1) **Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos CAPES):** uma biblioteca virtual que tem um acervo de 38 mil títulos com texto completo, 134 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. O Portal de Periódicos CAPES é considerado um modelo de consórcio de bibliotecas único no mundo, pois é inteiramente financiado pelo governo brasileiro e atende às demandas dos setores acadêmico, produtivo e governamental, propiciando o aumento da produção científica nacional e o crescimento da inserção científica brasileira no exterior<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Redalyc e Lylacs.

<sup>23</sup><http://www.periodicos.capes.gov.br>

2) **Scientific Electronic Library Online (SciELO)**: É o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP – SP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME) e conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico<sup>24</sup>.

Para a seleção dos artigos que interessaram a esta pesquisa, foram pré-estabelecidos alguns critérios de busca. O artigo deveria:

- a) Obedecer aos limites estabelecidos no recorte temporal definido pela pesquisa (2013 a 2018);
- b) Estar disponível na íntegra;
- c) Ser um artigo, com idioma em português;
- d) Ter sido revisado por pares;
- e) Apresentar no título, resumo ou palavras-chave o objeto de investigação; PARFOR.

A partir dos parâmetros estabelecidos acima, foram acessados os periódicos, mediante buscas direcionadas ao objeto da pesquisa: PARFOR. A partir desse procedimento, foram localizados 15 (quinze) artigos inerentes à temática, respectivamente 8 (oito) no Portal de Periódicos da Capes e 7 (sete) na base de dados do *Scielo*.

Após a seleção dos artigos, realizou-se a coleta de dados nos estudos selecionados, em que se adotou a seguinte metodologia para guiar o processo de caracterização e análise desses artigos. Foram observados:

- a) Ano de publicação
- b) Tipo de pesquisa
- c) Instrumentos e procedimentos de coleta de dados;
- d) Categorias e enfoques

---

<sup>24</sup> Informações presentes no link: <http://www.scielo.br/?lng=pt>

A seguir foi feita a caracterização dos artigos selecionados sobre o PARFOR mediante busca nos periódicos Capes e *Scielo*, o que possibilitou a caracterização da literatura da área, o que está sendo produzido sobre o PARFOR ao longo do período de 2013 a 2018. Com esta caracterização foi possível construir um panorama de pesquisa sobre o objeto da referida investigação.

## 2.2 Caracterização geral dos artigos

### 2.2.1 Ano de publicação

A caracterização dos artigos por ano visou identificar a frequência das publicações no período de 2013 a 2018; à vista disso foi possível identificar, por exemplo, o ano da primeira publicação a respeito do PARFOR e as diferentes frequências observadas na forma de como tal tema foi abordado nesses periódicos. A tabela 01 demonstra esse processo:

**Tabela 01: Frequência de artigos publicados sobre o Parfor por ano de publicação no período de 2013 a 2018**

ANO	Nº
2013	2
2014	5
2015	2
2016	3
2017	2
2018	1
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>

Fonte: Elaborada pela própria autora, 2018

De acordo com a tabela 01, é possível identificar que o ano com maior número de publicações sobre o PARFOR foi o de 2014; a possível explicação sobre essa maior incidência reside no fato de que esse programa de formação de professores em serviço tenha adquirido mais visibilidade com a conclusão da primeira turma em 2103. Do total de 5 (cinco) artigos publicados nesse período, 3 (três) foram selecionados na Base de dados da *Scielo*, são eles: Souza (2014); Brzezinski (2014); Pereira e Koch (2014) e 2 (dois) foram escolhidos no Portal de periódico da Capes: Candéo, Silveira e Matos (2014) e Souza (2014).

Os artigos identificados no ano de 2014 tratam o PARFOR em uma diversidade de temáticas que envolvem desde a redução das desigualdades regionais, relações entre as instituições formadoras e os profissionais das redes de ensino envolvidas no processo formativo, produção textual em produções escritas de alunos do PARFOR-Letras, além de experiências na abordagem das questões de gênero e sexualidade em um curso de formação de professores de Ciências e Biologia vinculado ao PARFOR, como se verá a seguir.

O artigo de Souza (2014) afirma que esse programa de formação de professores centra-se em propostas para a redução das desigualdades regionais no que diz respeito à formação dos professores em exercício na educação básica, de modo que promova a equidade no acesso desses professores à formação em serviço em nível superior (SOUZA, 2014).

O estudo de Brzezinski (2014) procurou investigar a implantação do PARFOR, que é de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e que desde o ano de 2009 teve entre suas atribuições a responsabilidade pela capacitação dos docentes da educação básica por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007). A autora procura explorar as relações conflitantes ou conciliatórias estabelecidas no “Centro de Formação Continuada de Professores – FORPROF/UFRGS” e se volta para construir as ações e o compromisso com o corpo de pesquisadores-docentes da universidade e com os profissionais das redes de ensino que permita o aprofundamento conceitual e metodológico da formação continuada no estado do Rio Grande do Sul (BRZEZINSKI, 2014).

No artigo de Pereira e Koch (2014), os autores buscaram debater aspectos da referenciação e produção textual em produções escritas de alunos do PARFOR-Letras, Língua Portuguesa. As autoras trabalharam com a hipótese de que as dificuldades dos professores/cursistas do PARFOR nas produções de textos são oriundas do tipo de ensino os quais estiveram expostos anteriormente em sua formação inicial. (PEREIRA; KOCH, 2014).

Na pesquisa de Candéo, Silveira e Matos (2014), os autores investigaram a percepção inicial de professores, participantes do curso PARFOR, ofertado pela

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa (UTFPR-PG) os quais possuem formação nas áreas tecnológicas. O foco dessas percepções voltou-se para as relações sociais que envolvem a ciência e a tecnologia (CANDÉO, SILVEIRA; MATOS, 2014);

Por fim, no artigo de Souza (2014), o autor se volta para experiência em um curso de formação de professores de Ciências e Biologia vinculado ao PARFOR, no qual foram realizadas abordagem das questões de gênero e sexualidade. O autor destaca que as práticas pedagógicas realizadas durante o processo de coleta de dados para a pesquisa foram desenvolvidas em três componentes curriculares denominados de Seminários Temáticos, com um total de 45 horas, além da proposta ter sido pautada em uma perspectiva desestabilizadora e não prescritiva com a utilização de estratégias didáticas diversificadas (SOUZA, 2014).

No ano de 2013 foram publicados dois estudos sobre o PARFOR; é possível afirmar que esses foram os primeiros produzidos após a implementação do referido programa de formação de professores em serviço. Um artigo está publicado na Base de dados da *Scielo*, o estudo de Menezes e Rizo (2013), e o outro no Portal de periódicos da Capes, o artigo de Alves (2013).

O artigo de Menezes e Rizo (2013) investiga o PARFOR sob a ótica da expansão da educação superior, pois se analisa o esforço das instituições públicas no Estado do Rio de Janeiro associado à oferta de vagas destinadas a formação inicial de professores das redes públicas (MENEZES; RIZO, 2013). Como foi visto, com as exigências de formação em nível superior, muitos professores que atuavam nas redes de ensino passaram a se responsabilizar por sua formação através do pagamento de mensalidades em cursos de licenciatura ofertados por instituições privadas. Daí a importância que assumiu o PARFOR de ofertar um curso de formação docente sem custos financeiros para os professores.

Outro estudo publicado em 2013 sobre o PARFOR centra-se no contexto das reformas educacionais no Brasil, onde se aborda esse programa de formação de professores em serviço como ponto de partida para se pensar as reformas educacionais em curso no Brasil, problematizando as relações entre poder e

conhecimento que atravessam as prescrições para a escola básica alteradas a partir da Lei nº 9394/1996(ALVES, 2013).

No ano de 2018, registrou-se apenas um estudo sobre o PARFOR, publicado na Base de dados do *Scielo* no qual se investiga a formação docente, no que tange aos cursos de licenciaturas voltados à Educação Artística, a partir da Lei nº 13.278, de maio de 2016 (ALVARENGA; SILVA, 2018). Essa lei fixou as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

Dando continuidade às investigações sobre o PARFOR, verificou-se na base Scielo, pesquisas com diferentes abordagens sobre esse programa de formação docente, são elas:

O artigo de Souza (2017), selecionado na base de dados do *Scielo*, buscou comprovar o padrão de qualidade nos cursos presenciais de Pedagogia-PARFOR. De acordo com o autor, a regulação promovida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) não seria capaz de garantir a organicidade do trabalho das diferentes IES no âmbito do PARFOR presencial e, dessa forma, não poderia garantir o próprio padrão de qualidade previsto legalmente para essa oferta (SOUZA, 2017), tendo em vista que a oferta desses cursos ocorre usualmente no período de recesso escolar e de forma intensiva.

No estudo de Boschetti (2017), também selecionado na base de dados *Scielo*, foi apresentada uma caracterização do PARFOR, a partir do seu suporte legal, funcionamento e desenvolvimento na Universidade de Sorocaba, universidade comunitária (privada), cuja participação no programa é admitida pela Capes. Além disso, analisa o PARFOR à luz dos conceitos pedagógicos relacionados à formação e capacitação docente (BOSCHETTI, 2017),

O artigo de Fontes, Ramos e Cargnim (2015) identificado no Portal de periódicos da Capes, evidencia a relevância do estágio supervisionado na formação do docente, além de, promover durante a disciplina de estágio no PROFOP/PARFOR a análise de jogos provenientes de lojas populares adaptados para uso didático com vistas à utilização em suas disciplinas pelos professores em formação (FONTES; RAMOS; CARGNIM, 2015).

No estudo de Souza, Valente, Almeida e Brito (2016), também identificado no Portal de Periódicos da Capes, pesquisa-se o uso da abordagem Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) a partir do desenvolvimento de Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR) com alunos de Licenciatura em Ciências Naturais- PARFOR, na cidade de Breves, Ilha do Marajó (PA) (SOUZA, VALENTE; ALMEIDA; BRITO, 2016).

A pesquisa de Silva, Lima e Vasconcelos (2016), artigo selecionado no Portal de periódicos da Capes, estabelece um diálogo entre as disciplinas Educação e Multiculturalismo, Ética e Cidadania no curso de Pedagogia- PARFOR presencial no campus da Universidade de Pernambuco. A partir da ideia de interdisciplinaridade, as autoras objetivam refletir sobre a importância de se introduzir estudos sobre a diversidade cultural desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que pode ser incentivado pelos professores que se encontram em formação. (SILVA; LIMA; VASCONCELOS, 2016);

Outro artigo selecionado no Portal Periódicos Capes é o estudo de Rodríguez, Nucci e Brito (2015), onde os autores analisam a operacionalização do PARFOR entre os anos de 2009 e 2011, no Estado do Mato Grosso do Sul nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Com base em documentos e entrevistas os autores identificam as dificuldades dos cursistas em frequentar esses cursos, considerando as precárias condições oferecidas a esses docentes, o que reafirma o entendimento de Oliveira e Assunção (2010) para quem as condições de trabalho envolvem além dos recursos humanos, os recursos físicos e materiais, além das relações de emprego que abrangem o contrato de trabalho, jornada, salário, estatuto profissional, formação continuada, além da cobertura previdenciária.

Por fim, o artigo de Torres, Neto, Lopes e Brandão (2016) também escolhido no Portal Periódico da Capes, analisa a inserção da Capes no âmbito da educação básica a partir da década passada, já que essa instituição teve sempre como foco a formação de professores de ensino superior, concentrando-se, portanto, na pós-graduação, o que pode levar a incompreensões quanto a essa tarefa. (TORRES, NETO, LOPES; BRANDÃO, 2016).

A partir dos achados, selecionados no Portal Periódico da Capes e na base de dados *Scielo*, é possível afirmar que há uma escassez da literatura sobre o PARFOR, à vista da repercussão que este programa de formação de professores em serviço tem no cenário educacional, possibilitando a formação em nível superior aos professores em exercício na educação básica. Além disso, os achados indicam a variabilidade de associações feitas na literatura sobre o PARFOR, desde aquelas que relacionam essa temática ao processo de expansão da educação superior, ao contexto das reformas educacionais que incentiva a formação em serviço; no entanto, outras associações são feitas com essa temática, inclusive publicações que associam esse programa à formação inicial de professores, como foi o caso de artigo de Menezes e Rizo (2013).

### 2.2.2 Abordagens teórico metodológicas de pesquisa

Neste sub tópico, objetiva-se indicar as abordagens utilizadas nos artigos selecionados no Portal de periódicos da Capes e na Base de dados da Scielo. A tabela 02 apresenta os dados referentes ao tipo de pesquisa.

**Tabela 02: Abordagens teórico metodológicas predominantes nas pesquisas:**

<b>TIPO DE PESQUISA</b>	<b>Nº</b>
Bibliográfica	2
Qualitativa	7
Quantitativa	2
Quantitativa e qualitativa	1
Bibliográfica e de campo	1
Bibliográfica e documental	1
Qualitativa e de campo	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2018

A partir dos dados apresentados na tabela 02, é possível afirmar que, foram múltiplos os percursos metodológicos adotados para a coleta de dados, como pesquisas bibliográfica, qualitativa, quantitativa, quantitativa e qualitativa, pesquisa bibliográfica e de campo, pesquisa bibliográfica e documental e pesquisa qualitativa e de campo.

Entretanto, a abordagem de pesquisa mais recorrente nos estudos sobre o PARFOR nos artigos é a qualitativa, já que ao todo são 7 (sete) estudos referentes a esse tipo de pesquisa: são os artigos de Brzezinski (2014); Souza (2017); Boschetti (2017); Pereira e Koch (2014); Fontes, Ramos e Cargnim (2015); Souza (2014) e Rodríguez, Nucci e Brito (2015).

Foi identificada uma pesquisa que utilizou técnicas qualitativas, mas que estiveram associadas a métodos quantitativos, o que caracteriza essa pesquisa como quantiquitativa, como é o caso do artigo de Alvarenga e Silva (2018) , que apresenta dados coletados pelo projeto *Observatório da Formação de Professores de Arte*, que investiga desde 2011, as licenciaturas em Arte no Brasil cuja problemática se intensifica com a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 (instituiu a obrigatoriedade da música, da dança, do teatro e das artes visuais na educação básica). (ALVARENGA; SILVA, 2018)

Conforme a tabela acima, foram registadas duas pesquisas quantitativas e 2 (dois) estudos bibliográficos. O artigo de Candéo, Silveira e Matos (2014) é um exemplo de estudo quantitativo, pois buscou investigar a percepção dos professores de formação técnica, participantes do curso PARFOR, ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Ponta Grossa (UTFPR-PG).

A referida pesquisa foi realizada com 15 professores de diferentes disciplinas. Com relação aos aspectos metodológicos e analíticos pautou-se no questionário contendo 13 (treze) perguntas abertas, os dados da pesquisa foram tabulados com o intuito de obter os conhecimentos prévios dos docentes sobre o contexto científico e tecnológico e suas relações com a sociedade (CANDÉO; SILVEIRA; MATOS, 2014)

Outro exemplo de pesquisa quantitativa é o estudo de Menezes e Rizo (2013), que analisa os dados provenientes do MEC/INEP, da Capes e de informações contidas nas atas das reuniões do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio de Janeiro, com a finalidade de verificar quais os esforços realizados pelas instituições públicas de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro, com relação à oferta de vagas destinadas ao PARFOR. Para melhor

compreensão as autoras optaram por apresentar resultados numéricos (MENEZES; RIZO, 2013)

O artigo de Souza (2014) por sua vez, é um exemplo de estudo bibliográfico. A pesquisa centra-se em analisar a relação do PARFOR Presencial com outros programas que integram a política de formação de professores, como exemplo, o Prodocência, o PIBID, o Observatório da Educação, bem como, a UAB. Segundo o autor, a análise focaliza a estrutura dos direitos e benefícios disponibilizados pelo PARFOR Presencial, além de sua abrangência e gestão (SOUZA, 2014).

Da mesma forma, o artigo de Alves (2013) caracteriza-se também como um estudo bibliográfico, pois a partir da literatura sobre o processo de profissionalização docente no Brasil, a autora pôde compreender o PARFOR, considerando a emergência desse Programa como uma construção histórica, problematizando alguns elementos que envolvem o processo de reconhecimento social da necessidade de profissionalização dos professores (ALVES, 2013)

A tabela 2 também sinaliza para a escolha de métodos mistos durante a coleta e análise de dados. Um exemplo de método misto é o estudo de Silva, Lima e Vasconcelos (2016) que seguiu uma metodologia utilizando uma pesquisa bibliográfica e de campo. O estudo foi realizado com estudantes do 3º período de Pedagogia da Universidade de Pernambuco, além de coordenadores, professores e lideranças das escolas indígenas Fulni-ô localizadas no município de Águas Belas.

Com relação aos procedimentos metodológicos e analíticos, neste estudo foram realizadas rodas de diálogos e mesa redondas com participação dos indígenas, além de pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento da parte teórica e, para a pesquisa de campo foram feitas entrevistas com representantes das diversas instâncias sociais envolvidas direta ou indiretamente com a cultura indígena (SILVA; LIMA; VASCONCELOS, 2016).

Outro exemplo de estudo que utilizou uma metodologia mista, foi o artigo de Neto, Lopes, Torres e Brandão (2016) o qual analisa a inserção da Capes no âmbito da Educação básica a partir da literatura especializada sobre a formação de

professores, bem com os documentos oficiais que regem essa formação. Os autores utilizaram como referência de análise os principais programas de formação docente, a saber: o PARFOR, o PIBID o Prodocência, o Obeduc, dentre outros (NETO; LOPES; TORRES; BRANDÃO, 2016).

O estudo de Souza, Valente, Almeida e Brito (2016) também é um exemplo de métodos mistos, pois utilizou a pesquisa qualitativa e estudo de campo. O artigo teve por objetivo analisar o uso da abordagem Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) a partir do desenvolvimento de Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR) com alunos de Licenciatura em Ciências Naturais, na cidade de Breves, Ilha do Marajó (PA). Quanto aos aspectos metodológicos, observa-se que o envolvimento dos pesquisadores nas ações formativas durante a investigação, o que sugere também, que esta pesquisa pode ser compreendida como uma pesquisa-ação.

Nesse estudo, verifica-se que a coleta e o tratamento das informações foram feitos durante a disciplina “Prática Docente Para o Ensino de Ciências: Educação em Ciências e Tecnologia”, ministrada para uma turma de Licenciatura em Ciências Naturais PARFOR/UFGA, do campus de Marajó no município de Breves (PA), por intermédio de questionários e conversas durante as aulas (SOUZA; VALENTE; ALMEIDA; BRITO, 2016).

Segundo Creswell (2007), os métodos mistos podem contemplar múltiplas possibilidades de análises, tanto estatísticas como textuais. Essa integração pode ocorrer:

Em diversos estágios do processo de pesquisa: na coleta de dados, na análise de dados, na interpretação ou em alguma combinação de locais. Integração significa que o pesquisador “junta” os dados. Por exemplo, na coleta de dados, essa “mistura” pode envolver combinações de questões fechadas e abertas de um questionário (CRESWELL, 2007, p. 215).

Dal-Ferra e Lopes (2013) também salientam que o levantamento de estudos com métodos mistos pode possibilitar pesquisas de grande relevância, entretanto, os pesquisadores precisam apontar com clareza as potencialidades e limitações dos métodos que pretendem utilizar e associar em suas pesquisas.

### 2.2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

No processo de coleta de dados, realizado nos artigos selecionados, verifica-se a utilização de um amplo conjunto de instrumentos, como demonstrado na tabela 03:

**Tabela 03: Instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

<b>INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS</b>	<b>Nº</b>
Análise documental	4
Análise documental e pesquisa participante	1
Pesquisa participante	1
Pesquisa-ação	2
Entrevistas	1
Observação direta	1
Observações	1
Questionário com perguntas abertas	1
Questionário e observação	1
Análise documental e entrevistas	2

Fonte: Elaborada pela autora, 2018

A tabela 03 representa a totalidade de instrumentos e procedimentos utilizados nos artigos selecionados no Portal de periódicos da Capes e na Base de dados da *Scielo*. A partir da tabela acima é possível verificar a multiplicidade de instrumentos e procedimentos para coleta de dados: abordagem teórico, pesquisa participante e análise documental, pesquisa-ação, pesquisa participante, entrevistas, observação direta, observações, questionário com perguntas abertas, análise documental e entrevista e análise documental.

Nos artigos selecionados no Portal de periódicos da Capes e na Base de dados da *Scielo*, constata-se a associação de mais uma opção metodológica. A exemplo o estudo de Brzezinski (2014) o qual utilizou-se tanto a análise documental quanto a pesquisa participante, com a análise documental a autora examinou 234 Atas de reuniões realizadas em 27 Fóruns no período de 2009 a 2014 disponibilizadas no site da Capes/EB. Já os procedimentos realizados na pesquisa participante foram realizados Encontros e Seminários Nacionais, Regionais e

Estaduais com a finalidade, com a finalidade de analisar as políticas estaduais, municipais e distrital de formação de professores (BRZEZINSKI, 2014).

A respeito da pesquisa participante, Oliveira e Queiroz (2007) a define como:

[..] uma pesquisa na qual os próprios sujeitos a ela relacionados também estão envolvidos na construção do conhecimento e na busca de soluções para os seus problemas [..]. Nessa metodologia, muda o papel do sujeito da pesquisa: ele não é só objeto estudado, é também participante ativo de todo o processo. Muda também o papel do pesquisador: ele não é mais o único dono da verdade, manipulando os sujeitos e ditando os objetivos (OLIVEIRA E QUEIROZ, 2007, p. 675).

O artigo de Souza, Valente, Almeida e Brito (2016) também se utilizou de duas opções metodológicas para a coleta de dados; os instrumentos metodológicos escolhidos foram, a aplicação de questionários e a observação. Segundo os autores os questionários foram aplicados a alunos de Licenciatura em Ciências Naturais do campus do Marajó, no município de Breves (PA), do PARFOR. Assim como, a observações foram feitas durante a disciplina “Prática Docente Para o Ensino de Ciências: Educação em Ciências e Tecnologia” (SOUZA; VALENTE; ALMEIDA; BRITO, 2016).

O estudo de Silva, Lima e Vasconcelos (2016) recorreu a dois tipos de instrumentos para procedimentos metodológicos para a coleta de dados, as autoras utilizaram a análise documental, para a compreensão e interpretação para o desenvolvimento da parte teórica, e entrevistas com cento e vinte (120) estudantes, sendo sessenta (60) estudantes de uma turma de 1º período e sessenta (60) estudantes de uma turma de 3º período; dois (02) coordenadores pedagógicos, três (03) professores, (02) duas lideranças indígenas e treze (13) estudantes indígenas Fulni-ô do município de Águas Belas, perfazendo um total de cento e quarenta (140) participantes da pesquisa, sobre a diversidade cultural e a forma com os cursos de formação docente estão trabalhando a temática da diversidade cultural na escola pública (SILVA; LIMA; VASCONCELOS, 2016).

Outro artigo que se apoia em dois instrumentos metodológicos como, a análise documento e entrevistas, é o estudo de Rodriguez, Nucci e Brito (2015), pois para análise documental foram considerados documentos referentes à organização e desenho às políticas nacionais de formação de professores e do PARFOR, o levantamento e a análise de dados de matrículas e financiamento, bem como dados de entrevistas realizadas com os dirigentes nacionais, estadual e local do Programa (RODRIGUEZ; NUCCI; BRITO, 2015).

#### 2.2.4 Categorias e enfoques

Em função da temática PARFOR compor o objeto de estudo dessa pesquisa, e percorrer todos os estudos, prioriza-se por sua subtração dentro das categorias a partir das quais trata-se as informações proveniente da exploração do material selecionados no Portal Periódico da Capes e na Base de dados *Scielo*, a partir dos enfoques apresentados na tabela 04:

**Tabela 04: Categorias e enfoques.**

CATEGORIAS	ENFOQUES	Nº
Formação em serviço	O PARFOR Presencial e a redução de desigualdades regionais e a equidade no acesso de professores de educação básica à formação em serviço; Os impactos da implementação do PARFOR e as relações conflitantes ou conciliatórias; Suporte legal e características de funcionamento do PARFOR em uma universidade confessional; A operacionalização do PARFOR entre 2009 e 2011 em Mato Grosso do Sul e as condições de trabalho dos cursistas Inserção da Capes no âmbito da formação de professores da educação básica, tomando como referência os seus principais programas de formação de professores, a saber: o Parfor, o Pibid, o Prodocência, o Obeduc, o Programa Novos Talentos e o Life; Importância do estágio supervisionado na formação do professor.	6
Formação Continuada	Padrão de qualidade presente na oferta dos cursos presenciais de Pedagogia no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	1
Formação de professores e políticas educacionais	Contextualização e problematização da formação docente em Arte mediante a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que institui a obrigatoriedade da	1

	música, da dança, do teatro e das artes visuais na educação básica e exige formação específica.	
Expansão do ensino superior e formação inicial	Papel das instituições públicas de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro associado à oferta de vagas destinada à formação inicial de professores das redes públicas, no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).	1
Referenciação, progressão textual e formação de professores.	Referenciação e progressão textual nas produções escritas de alunos do PARFOR-Letras, Língua Portuguesa.	1
Formação de professores e currículo	Abordagem das questões de gênero e sexualidade em curso de Ciências e Biologia vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Inserção da diversidade cultural desde os anos iniciais do Ensino Fundamental , com projetos interdisciplinares que envolvam a troca de experiências entre povos indígenas e não indígenas.	2
Formação de professores e áreas tecnológicas.	Percepção inicial de professores de cursos técnicos, que possuem formação nas áreas tecnológicas, sobre as relações sociais que envolvem a ciência e a tecnologia; Uso da abordagem CTS a partir do desenvolvimento de Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR) com alunos de Licenciatura em Ciências Naturais	2
Reformas educacionais e formação de professores	O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor como ponto de partida para pensar as reformas educacionais em curso no Brasil, problematizando as relações entre poder e conhecimento que atravessam as prescrições para a escola.	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Os enfoques a partir dos quais os artigos são produzidos informam matrizes que permeiam a compreensão sobre natureza do PARFOR, se formação em serviço, ou formação inicial dos professores da educação básica. Nesse sentido, uma verificação sob os enfoques escolhidos nos estudos selecionados no Portal de periódicos da Capes e na Base de dados *Scielo*, possibilita um melhor entendimento sobre o objeto aqui analisado, o PARFOR.

### **Categoria – Formação em serviço**

A categoria Formação em serviço congrega o maior número de publicações produzidas, com 6 (seis) artigos, ocupando, dessa forma, uma posição significativa nos estudos referentes ao PARFOR, o que confirma o entendimento desenvolvido ao longo do artigo que entende o programa como formação em serviço.

Um dos estudos associado à categoria formação em serviço, é o artigo de Souza (2014), o qual analisa as recentes iniciativas do governo federal voltadas para a formação docente. Dentre as produções analisadas, foca-se no PARFOR, na modalidade presencial, verificando sua capacidade de expandir direitos e reduzir desigualdades regionais, possibilitando equidade no acesso de professores da educação básica à formação em serviço, de acordo com o inciso IX, art. 2º do Decreto nº 6.755/2009. (SOUZA, 2014).

Outro estudo que também cita o Decreto nº 6.755/2009, que institui o PARFOR, é o de Brzezinski (2014) que investiga a implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, também denominados de Fóruns Estaduais e Distrital de Formação de Professores (Forprof/Fepad), criados pelo referido Decreto. Tais Fóruns constituem-se em espaços de elaboração de políticas de formação docente nos Estados, Municípios e no Distrito Federal de significativa importância.

O artigo de Brzezinski foca-se no PARFOR, porém não o define como um programa de formação de professores em serviço, de acordo com a autora, trata-se de um plano emergencial para formar professores em serviço (BRZEZINSKI, 2014, p. 1243)

O artigo de Boschetti (2017) faz uma caracterização do PARFOR, apresentando seu suporte legal, funcionamento, implementação e desenvolvimento na Universidade de Sorocaba, universidade comunitária, que se insere na categoria administrativa privada, única possibilidade de participação do segmento privado prevista inicialmente no PARFOR.

No artigo, não se assume a definição do referido programa de formação de professores, como uma formação em serviço. Entretanto, a autora destaca que o PARFOR se trata de um programa de formação de professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes docentes obtenham a formação exigida pela LDB/1996 (BOSCHETTI, 2017).

O mesmo aconteceu com o estudo de Rodríguez, Nucci e Brito (2015) que não, denomina o PARFOR como formação em serviço, mas o evidencia-o como

um programa emergencial para professores da educação básica que estão em serviço na rede pública de educação.

Outra pesquisa abrigada a categoria formação em serviço, é o artigo de Neto, Lopes, Torres e Brandão (2016) que realiza um estudo sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) analisando a sua inserção no âmbito da educação Básica, a vista que a instituição, tradicionalmente, teve como foco a formação de professores de ensino superior, centrando-se, dessa forma, na pós-graduação.

Os autores tomam como referência de análise, além da literatura especializada e os documentos oficiais sobre a temática, os programas que se voltam para a formação de professores, dentre eles, estão o PARFOR, PIBID, ProDocência, OBEDUC, Programa Novos Talentos e o Life. No estudo, o PARFOR é caracterizado como uma ação emergencial destinados à formação de professores em serviço.

Em 2015, a pesquisa de Fontes, Ramos e Cargnin (2015) tratou sobre a importância do estágio supervisionado na formação do professor, centralizando o domínio de conteúdo e conhecimento, além de metodologias e técnicas na formação desse professor.

Além do que, as autoras promoveram durante a disciplina de estágio, no curso de formação pedagógica PROFOP/PARFOR, a análise de jogos oriundos de lojas populares. Vale salientar, que esse estudo, não faz uma análise sobre o PARFOR, porém o reconhece como um programa de formação docente, destinados a professores em serviço na educação básica, na rede pública de ensino.

### **Categoria – Formação continuada**

O artigo de Souza (2017), por sua vez busca evidenciar o padrão de qualidade na oferta dos cursos presenciais de pedagogia cancelados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Entretanto, diferente dos estudos de Souza (2014), Brzezinski (2014) e Neto, Lopes, Torres e Brandão (2016) que caracteriza o PARFOR como um programa de formação em serviço, a pesquisa de Souza (2017) o identifica como uma política de formação

continuada, diferentemente de outros entendimento que costumam atribuir ao PARFOR como uma iniciativa que se volta para a formação inicial de professores, com o que não temos concordância, pois os cursistas em geral já possuem alguma certificação anterior, obtida muitas vezes em cursos de Magistério, no ensino médio.

### **Categoria – Formação de professores e políticas educacionais**

O artigo de Alvarenga e Silva (2018) é o único associado à categoria formação de professores e políticas educacionais, pois trata sobre a formação docente em Artes, a partir da implementação da Lei nº 13.378, de 2 de maio de 2016, a qual estabelece a obrigatoriedade da música, dança, do teatro e das artes visuais na educação básica, exigindo a formação específica do professor.

As autoras apresentam dados coletados do projeto em rede Observatório da Formação de Professores de Arte, onde a partir dos dados levantados concluem sobre a necessidade de criar novos cursos de formação docente em Artes, ampliar as vagas dos existentes e maior investimento no PARFOR. Vale salientar que o artigo não foca sua análise no PARFOR, apenas o toma como uma das soluções para se investir em cursos voltados a formação de professores em Artes.

### **Categoria – Expansão do ensino superior e formação inicial.**

Apenas um artigo está abrigado à categoria Expansão do ensino superior e formação inicial dos professores, o estudo de Menezes e Rizo (2013) o qual aborda as instituições públicas de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro que aderiram ao PARFOR em 2009.

As autoras observaram que havia uma dificuldade na construção de um plano estratégico articulado de formação para professores da educação básica pública, assim como, haviam baixos índices de matrícula no PARFOR Presencial do Rio de Janeiro. A vista disso, buscaram investigar à oferta de vagas pelas IFES fluminenses, no contexto do PARFOR. É relevante destacar que esse artigo caracteriza o PARFOR como uma formação inicial dos professores da educação básica.

### **Categoria – Referenciação, progressão textual e formação de professores**

Apenas um estudo foi registrado referente à categoria Referenciação e progressão textual e formação de professores, o artigo de Pereira e Koch (2014). As autoras partem da hipótese – com base em observações das produções escritas dos alunos do PARFOR-Letras, Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, durante a disciplina Fundamentos da Linguística – de que os alunos do PARFOR apresentavam dificuldades para produzir textos de natureza acadêmica.

Partindo desse pressuposto, o estudo de Pereira e Koch propôs-se discutir aspectos da referenciação e progressão textual em produções de alunos do PARFOR-Letras, Língua Portuguesa, tendo em vista que a referenciação e a progressão textual são os pontos de partida na produção textual.

É relevante salientar que o referido artigo não foca a análise no PARFOR, como um programa de formação de professores, apenas toma como referência os alunos cursistas que dele participam. Importante lembrar que os alunos do PARFOR provêm de cursos de nível médio, com nível de qualidade insatisfatórios.

### **Categoria – Formação de professores e currículo**

A categoria formação de professores e currículo engloba duas produções publicadas nos periódicos investigados, os estudos foram publicados nos anos de 2015, 2014 e 2016 com 01 (um) artigo publicado em cada ano.

No ano de 2014, o artigo de Souza (2014) abordou sobre o ensino de gênero e sexualidade em um curso de formação de professores de Ciências Biológicas associado ao PARFOR. Segundo uma pesquisa bibliográfica realizada pelo autor, os docentes destas licenciaturas pouco sabem sobre as orientações curriculares oficiais, sobre como abordar o assunto sexualidade na escola.

Por essa razão, Souza (2014) acredita que muitos professores da área de Ciências Biológicas apresentam dificuldade em ensinar sobre esse assunto. É relevante sinalizar que em nenhum momento o autor faz uma caracterização sobre o PARFOR, seja como um programa de formação inicial, continuada ou em serviço, ele apenas toma como referência para análise os docentes do curso Ciências Biológicas- PARFOR. Acredita-se que a escolha por estes profissionais ocorreu por

já estarem atuando na educação básica, mas não licenciados nesta área (SOUZA, 2014, p. 279).

Por fim, o último estudo publicado em 2016 vinculado a categoria currículo e formação de professores é o artigo de Silva, Lima e Vasconcelos (2016) o qual apresentou uma discussão sobre diálogos interdisciplinares, estabelecendo um diálogo entre as disciplinas Educação e Multiculturalismo, Ética e Cidadania no curso de Pedagogia oferecido pelo PARFOR, no campus da Universidade de Pernambuco.

Esse artigo apresenta como objetivo central de pesquisa promover ao Professor/cursista do referido curso, a reflexão sobre a importância de se trabalhar estudos sobre a diversidade cultural desde os anos iniciais do Ensino Fundamental através de projetos interdisciplinares que envolvam a troca de experiências entre povos indígenas e não indígenas.

A pesquisa em questão define indiretamente o PARFOR como um curso de formação inicial, pois as autoras deixam destacado que voltam à pesquisa para a formação inicial de professores na perspectiva de Ensino, Pesquisa e Extensão (SILVA, LIMA, VASCONCELOS, 2016, p. 311)

### **Categoria – Formação de professores e áreas tecnológicas**

Dois estudos estão abrangidos à categoria formação de professores e áreas tecnológicas, o artigo de Candéo, Silveiras e Matos (2014) e Souza, Valente e Brito (2016).

A pesquisa de Candéo, Silveira e Matos (2014) apresenta um estudo que analisa a percepção inicial dos professores participantes de um curso de formação técnica do PARFOR, da Universidade Tecnológica do Paraná, campus Ponta Grossa (UTFPR-PG), no que diz respeito às relações sociais que envolvem a ciência e a tecnologia. Trata-se de um artigo em que a pesquisa não é voltada diretamente para o PARFOR, apesar de tomá-lo como referência nesse sentido.

O artigo de Souza, Valente e Brito (2016) está associado à categoria formação de professores e realiza uma abordagem sobre Ciência Tecnologia e

Sociedade (CTS) que emergiu como um movimento de contestação social contra os efeitos nocivos da ciência e da tecnologia na sociedade, dessa forma, originou-se uma tendência de ensino, particularmente de ciências, “o ensino com enfoque CTS” (SOUZA; VALENTE; BRITO, 2016).

Nesse contexto, os autores buscaram analisar o desempenho da abordagem CTS a partir do desenvolvimento de Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR), com alunos de Licenciatura em Ciências Naturais- PARFOR, na cidade de Breves, Ilha do Marajó (PA). Assim como o artigo anterior, o estudo de Souza, Valente e Brito (2016) não faz uma análise sobre o PARFOR no curso de Ciências Naturais, no município de Breves, ou seja, o PARFOR é citado apenas como uma referência para análise.

### **Categoria – Reformas educacionais e formação em serviço**

Na categoria Reformas educacionais e formação em serviço, apenas um artigo está associado, é o estudo de Alves (2013), que analisa o PARFOR, caracterizando-o como um programa de formação emergencial de professores, destinado aos professores em exercício na educação básica, com vistas à obtenção da certificação exigida pela LDB/1996.

Segundo a autora, a proposta da criação do PARFOR reafirma a necessidade de investimento na formação dos professores, sobretudo para empreender reformas no sistema de educação, pois se defende que as políticas voltadas para a formação dos professores estão atreladas à melhoria da educação básica (ALVES, 2013).

### **2.3 As produções na Capes e Scielo: convergências e divergências sobre o PARFOR.**

Os achados da pesquisa, selecionados nos periódicos da Capes e na base de dados Scielo, revelaram as múltiplas maneiras de como o PARFOR vem sendo caracterizado e debatido nas produções encontradas nos respectivos periódicos, portanto, realizar-se-á uma síntese das produções acadêmicas, destacando as convergências e divergências encontradas nos estudos selecionados a respeito desse programa de formação de professores em serviço.

Apenas o artigo de Souza (2014) define o PARFOR como um programa de formação de professores em serviço. Os estudos de Brzezinski (2014); Boschetti (2017); Rodrigues, Nucci e Brito (2015); Neto, Lopes, Torres e Brandão (2016) e Fontes, Ramos e Cargnin (2015) não denominam o PARFOR como um programa em serviço, no entanto, eles o caracterizam como tal, pois, afirmam que trata-se de um programa emergencial para formar professores em serviço, na rede pública da educação básica, com a finalidade que estes docentes obtenham a formação exigida pela LDB/1996.

Outros artigos que convergem com os demais, ao caracterizar o PARFOR como um programa emergencial destinado a professores em serviço na educação, é o artigo de Alves (2013). Porém esta pesquisa está vinculada a duas categorias de análise, pois a autora analisa o PARFOR traçando uma relação com as reformas educacionais no Brasil.

O artigo de Souza (2017), diferentemente dos estudos de Souza (2014), Brzezinski (2014), Boschetti (2017), Rodrigues, Nucci e Brito (2015), Alves (2013) e de Neto, Lopes, Torres e Brandão (2016), apresenta o PARFOR como uma política de formação continuada de professores, o que permite entender que se trata de um processo já iniciado anteriormente.

Ao contrário da caracterização de Souza (2017) sobre o PARFOR, os artigos de Menezes e Rizo (2013), Fontes, Ramos e Cargnin (2015), Silva, Lima e Vasconcelos (2015) o definem como uma política de formação inicial dos professores da educação básica, Apenas o artigo de Silva, Lima e Vasconcelos (2015) define indiretamente o PARFOR como um curso de formação inicial, pois as autoras deixam destacado que voltam a pesquisa para a formação inicial de professores na perspectiva de Ensino, Pesquisa e Extensão, o que a nosso ver diverge da aceção adotada neste estudo, a de que os participantes do PARFOR já possuem alguma certificação anterior, obtida muitas vezes em cursos de Magistério, no ensino médio.

Outras temáticas são evidenciadas na produção analisada como a relação entre formação de professores e áreas tecnológicas, em que dois estudos convergem sobre esta categoria os artigos Souza, Valente e Brito (2016) e Candéo,

Silveira e Matos (2014). Esses artigos não fazem uma análise diretamente do PARFOR, mas utilizam esse programa como referência para a coleta de dados.

Pesquisa com essa orientação é a de Candéo, Silveira e Matos (2014), em que realizaram um estudo para analisar a percepção inicial dos professores participantes de um curso de formação técnica do PARFOR, da Universidade Tecnológica do Paraná, campus Ponta Grossa (UTFPR-PG); dessa forma, o cerne da pesquisa não é voltado diretamente para o PARFOR, apesar de tomá-lo como referência nesse sentido.

O estudo de Souza, Valente e Brito (2016) também não realiza uma análise diretamente sobre o PARFOR, porém o referido programa de formação de professores é citado apenas como uma referência, já que o foco do estudo é analisar o desempenho da abordagem CTS a partir do desenvolvimento de Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR), com alunos de Licenciatura em Ciências Naturais- PARFOR, na cidade de Breves, Ilha do Marajó (PA).

Pesquisas como a de Pereira e Koch (2014) e Alvarenga e Silva (2018), por sua vez, convergem, por também não realizarem uma investigação voltada para o PARFOR, como um programa de formação de professores da educação básica.

O artigo de Alvarenga e Silva (2014) apenas o toma como uma das soluções para se investir em cursos voltados a formação de professores em Artes. Já o trabalho de Pereira e Koch (2014) realiza os procedimentos de coleta de dados como os professore/cursistas PARFOR/Letras analisando as produções desses professores.

### **3- O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) EM TESES E DISSERTAÇÕES: UFPA E UEPA.**

Neste capítulo realizar-se-á um levantamento de teses e dissertações sobre o PARFOR, analisando o conteúdo das publicações identificadas no período de 2013 a 2018. Vale ressaltar que a opção por esse período ocorreu levando-se em conta que o PARFOR foi instituído em 2009, por isso, acredita-se que os estudos a respeito deste programa de formação em serviço para os professores da educação básica, começaram a surgir a partir da formação das primeiras turmas em 2013.

Para isto foi realizada uma busca nos bancos de teses e dissertações em dois programas de pós-graduação em Educação: Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA). Após a construção desse arcabouço bibliográfico espera-se construir um panorama dos estudos sobre o PARFOR, a fim de identificar e analisar o que vem sendo produzido a respeito desse significativo programa de formação de professores em serviço.

#### **3.1 Procedimentos Metodológicos**

Como foi mencionada anteriormente, a busca por teses e dissertações sobre o PARFOR, foi realizada em dois programas de pós-graduação em educação, são eles:

1) **Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA:** se constitui em uma subunidade acadêmica do Instituto de Ciências da Educação – ICED. A princípio, o PPGED apresentou-se à Capes com a proposta de curso de Mestrado Acadêmico em Educação, com a aprovação homologada pelo CNE/MEC, Portaria de nº 1585 de 20 de junho de 2003. Nos processos avaliativos subsequentes houve manutenção da nota atribuída pela Capes promovendo em 2008 a aprovação da proposta de Doutorado, por meio da Portaria nº 87 – DOU de 18/01/2008. Ainda em 2008, definiu-se duas Linhas de Pesquisa: “Políticas Públicas Educacionais” e “Currículo e Formação de Professores, em 2011 ocorreu o desmembramento desta última Linha de Pesquisa, dando origem a duas linhas: “Educação, Cultura e Sociedade” e “Educação: Currículo, Epistemologia e História”. No ano de 2014, com a finalidade de fortalecer o Programa, particularmente com vistas ao intercâmbio

internacional, outras medidas foram adotadas, dentre elas, a criação de uma nova Linha de Pesquisa: Formação, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas.<sup>25</sup>

2) **Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPA:** Aprovado pelas Resoluções CONCEN-UEPA nº 383, de 04 de agosto de 2003 e CONSUN-UEPA nº 892/2003, de 24 de setembro de 2003, recomendado pela CAPES em 16 de março de 2005 e credenciado pelo Conselho Nacional de Educação em julho de 2005. O Programa iniciou suas atividades em 2005, face à demanda no processo seletivo, além de possuir duas Linhas de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Cada Linha de Pesquisa do Programa possui uma coordenação específica eleita pelos seus pares e que desenvolve ações colegiadas com docentes, discentes e Coordenação Geral do Programa.<sup>26</sup>

Torna-se relevante sinalizar que no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) ainda não há registros de produções acadêmicas referentes a teses, a vista que o curso de doutorado da UEPA foi aprovado recentemente pela Capes, especificamente em 2018.

Observando algumas da dinâmica utilizada na seleção dos artigos, os critérios adotados para a definição das teses e dissertações as quais comporiam a análise desta investigação considerou:

- a) Obedecer aos limites estabelecidos no recorte temporal definido pela pesquisa (2013 a 2018);
- b) Estar disponível na íntegra;
- c) Apresentar no título, resumo ou palavras-chave o objeto de investigação; PARFOR.

A partir dos parâmetros estabelecidos acima, foram localizadas 11 (onze) pesquisas inerentes a temática, respectivamente 4 (quatro) teses e 7 (sete)

<sup>25</sup> <http://www.ppped.com.br/pagina.php?cat=162&noticia=533>

<sup>26</sup> [http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/?page\\_id=25](http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/?page_id=25)

dissertações, sendo 4 (quatro) dissertações e 4 (teses) encontradas no banco de produções do PPGED/UFPA e 3 (três) estudos selecionados no PPGED/UEPA.

Em relação à seleção das teses e dissertações, procurou-se manter parte dos critérios adotados para a definição dos artigos. Após a seleção das pesquisas, realizou-se a coleta de dados nos estudos. A metodologia utilizada para guiar o processo de caracterização e análise desses artigos, foi a seguinte:

- a) Ano de publicação;
- b) Tipo de pesquisa;
- c) Instrumentos e procedimentos de coleta de dados;
- d) Categorias e enfoques.

Posteriormente foi feita a caracterização das teses e dissertações selecionadas, o que possibilitou compreender o que as pesquisas da área estão produzindo, ao longo do período de 2013 a 2018, a respeito do PARFOR. Acredita-se que como está a caracterização, há possibilidade de construir um panorama de pesquisa sobre o objeto da referida investigação.

### **3.2 Caracterização geral das Teses e Dissertações**

#### **3.2.1) Ano de publicação**

Neste sub tópico foi feita a caracterização das teses e Dissertações por ano, visando identificar o processo das publicações no período de 2013 a 2018, à vista disso permite-se analisar, por exemplo, o ano da primeira publicação a respeito do PARFOR e as possíveis mudanças na forma de como tal tema é abordado em estudos posteriores. A tabela 01 demonstra esse processo:

**Tabela 05: Frequência de Teses e Dissertações publicadas sobre o PARFOR por ano de publicação no período de 2013 a 2018.**

<b>ANO</b>	<b>Nº</b>
2013	2
2014	3
2015	1
2016	2

2017	3
2018	0
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Segundo essa tabela, os anos com maiores números de pesquisas sobre o PARFOR foram os anos de 2014 e 2017; a possível explicação para essas incidências ocorre pela maior visibilidade que esse programa de formação de professores em serviço adquiriu com a conclusão das primeiras turmas e sua repercussão no país. Do total foram 3 (três) teses identificadas no PPGED/UFPA, são elas: Oliveira (2014), Reis Júnior (2014) e Souza (2017) e 3 (três) dissertações, uma encontrada no PPGED/UEPA: Gonçalves (2014) e duas dissertações selecionadas no PPGED/UFPA: Pires (2017) e Freires (2017).

As pesquisas registradas no ano de 2014 sobre o PARFOR foram: duas Teses, os estudos de Oliveira (2014) e Reis Júnior (2014) e uma dissertação, o trabalho de Gonçalves (2014). A pesquisa de Oliveira (2014) propõe-se a compreender o Ensino de Ciências Naturais em escolas públicas da região metropolitana de Belém, a partir das concepções e das práticas pedagógica dos professores em formação pelo PARFOR que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (OLIVEIRA, 2014).

A tese de Reis Júnior (2014) por sua vez, busca problematizar a formação enquanto fabricação do aluno PARFOR do curso de pedagogia, com destaque ao currículo elaborado pelo Campus de Bragança/UFPA, com a finalidade em percebê-lo em sua inter-relação com determinadas urgências de formação e regulação de professores (REIS JÚNIOR, 2014).

A dissertação de Gonçalves (2014) investigou como se desenvolveu a formação continuada dos professores-formadores para o uso do Ambiente Virtual de aprendizagem na proposta formativa do PARFOR (GONÇALVES, 2014).

Em relação ao ano de 2017, foram publicados 3 estudos sobre o PARFOR, duas dissertações, e uma tese, todos depositados no banco de tese e dissertações do PPGED/UFPA. A dissertação de Pires (2017) trata sobre as

contribuições do curso de Pedagogia/PARFOR para as transformações das práticas pedagógicas dos professores no município de Igarapé-Miri, no estado do Pará. (PIRES, 2017)

Outra dissertação que utiliza a prática docente como uma das categorias de análise, é a pesquisa que Freires (2017) cujo objetivo foi de analisar as contribuições do PARFOR para a prática pedagógica dos professores-cursistas de pedagogia da UFPA (FREIRES, 2017).

A tese de Souza (2017) por sua vez, estuda e analisa a relação entre a formação em serviço, ofertada pelo PARFOR no Estado do Pará e as políticas de valorização docente compreendendo-a partir de suas dimensões objetivas e subjetivas. (SOUZA, 2017). A tabela 01 também demonstrou que, no ano de 2018 não foi publicado nenhum trabalho sobre o PRFOR.

Os primeiros trabalhos sobre o PARFOR, foram produzidos no mesmo período de conclusão das primeiras turmas, ano de 2013, foram estes: as dissertações de Brito (2013), publicado no site do PPGED/UFPA, e de Bastos (2013) depositado no banco de produções do PPGED/UEPA.

A pesquisa de Brito (2013) propõe-se a analisar o cenário da educação superior e as transformações no sistema de acesso à Universidade Federal do Pará (UFPA), além disso, a autora apresenta um panorama a respeito das iniciativas de acesso das populações do campo, analisando cursos, recursos financeiros, dados estatísticos, exibindo uma cartografia dos programas: PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) e o PARFOR (Plano Nacional Formação de Professores da Educação Básica) (BRITO, 2013).

Outra dissertação produzida em 2013 sobre o PARFOR foi a pesquisa de Bastos (2013) a qual investiga a formação do professor de Educação Física no PARFOR e suas implicações na Organização de Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas que atuam no ensino da Educação Física em escolas públicas do Estado do Pará (BASTOS, 2013).

No ano de 2015, foi registrada apenas uma pesquisa sobre o PARFOR, a dissertação de Santos (2015) a qual analisou o depoimento dos egressos do curso de pedagogia da UFPA, professores/cursistas do PARFOR, campus Belém, com destaque ao processo de formação docente, identidade e profissionalização do professor (SANTOS, 2015).

Em 2016, dois trabalhos foram publicados sobre o PARFOR, a tese de Silva (2016) que objetivou compreender a resignificação dos pronunciamentos manifestados pelos graduandos da licenciatura em Letras PARFOR/UFPA para configurar uma Rede de Significado sobre as lições de leitura na experiência do leitor (SILVA, 2016).

Outra pesquisa publicada em 2016, foi a dissertação de Oliveira (2016) a qual analisou a compreensão dos alunos-professores do curso de Pedagogia da UFPA/PARFOR, campus de Altamira sobre a sua formação, no que diz respeito aos saberes/conhecimentos, além de suas práticas pedagógicas construídas/reconstruídas durante o PARFOR (OLIVEIRA, 2016).

É relevante salientar que neste ano de 2018, não foi registrada nenhuma pesquisa sobre o PARFOR. Provavelmente a presente investigação sobre as produções acadêmicas e científicas desse programa de formação de professores, será a primeira desse ano, o que torna o estudo relevante para pesquisas posteriores.

A partir das pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações do PPGED/UFPA e no banco de produções do PPGED/UEPA, verificou-se a carência de estudos sobre o PARFOR, a vista da relevância que este programa de formação de professores possui no cenário educacional, ao promover a formação em nível superior de professores em exercício na educação básica. Os achados da referida investigação apontaram para a variabilidade de relações feitas nas teses e dissertações sobre o PARFOR. As duas primeiras pesquisas, publicadas sobre este programa, estavam relacionadas às iniciativas de acesso ao nível superior, especificamente à UFPA, pelas populações do campo e a organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física.

### 3.2.2) Procedimentos teórico-metodológicos

No que tange ao sub tópico tipo de pesquisa, objetiva-se indicar as abordagens utilizadas nas teses e dissertações selecionados no banco de produções acadêmicas no PPGED/UFGA e PPGED/UEPA. A tabela 02 apresenta os dados referentes ao tipo de pesquisa.

**Tabela 06: Procedimentos teórico-metodológicos.**

TIPO DE PESQUISA	Nº
Dialética/ Bibliográfica	1
Quantitativa/ Bibliográfica / Estudo de Campo	1
Qualitativa	5
Qualitativa/ Documental/ Estudo de Campo	1
Documental	1
Pesquisa de campo	1
Hermenêutica/ Dialética	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2018

A partir dos dados apresentados nas investigações sobre o PARFOR, na tabela 06, verifica-se que foram diversificadas as escolhas teórico metodológicas que orientaram as pesquisas: Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Qualitativa, Estudo de Campo, Pesquisa Dialética e Quantitativa. Entretanto, a abordagem com maior incidência entre as teses e dissertações foi a pesquisa qualitativa (5 estudos), o que corresponde a maioria dos trabalhos selecionados. Autores como Freires (2017); Silva (2016); Bastos (2013); Gonçalves (2014) e Santos (2015) utilizaram-se desse tipo de pesquisa.

Identificou-se apenas um estudo que utilizou a pesquisa documental, a tese de Reis Júnior (2014) pois buscou investigar a formação dos professores enquanto fabricação do aluno-cursista do PARFOR-Pedagogia, dando ênfase na elaboração do currículo adotado pelo Campus de Bragança/UFGA. O objetivo do autor foi de entendê-lo em sua articulação com determinadas emergências de formação e regulação de docente. As fontes de análise foram documentos que instalam a política de formação no país. (REIS JÚNIOR, 2014).

Apenas um estudo foi encontrando durante as buscas nos programas de pós-graduação da UFPA e UEPA, em que os autores denominam como pesquisa de campo; trata-se da tese de Souza (2017) a qual buscou investigar a relação entre as políticas de valorização docente no Estado do Pará e o PARFOR. A análise foi realizada com professores em exercício na Rede Pública Estadual de Ensino, egresso do Programa (SOUZA, 2017).

A tabela 06 também aponta para a escolha de métodos mesclados nas teses e dissertações selecionados sobre o PARFOR. Um exemplo é a dissertação de Pires (2017) que seguiu os procedimentos metodológicos se apropriando de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e um estudo de campo para investigar as possíveis mudanças nas práticas pedagógicas dos professores/cursistas PARFOR/Pedagogia de Igarapé-Miri (PIRES, 2017).

A pesquisa de Pires (2017) também utilizou métodos mistos, pois escolheu uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e um estudo de campo, como procedimentos metodológicos para investigar as possíveis mudanças nas práticas pedagógicas dos professores/cursistas PARFOR/Pedagogia de Igarapé-Miri (PIRES, 2017).

A dissertação de Oliveira (2014) por sua vez, escolheu uma abordagem qualitativa, uma pesquisa documental e um estudo de campo, para compreender de que forma estava ocorrendo o Ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas em Belém, a partir das práticas pedagógicas dos professores em formação no PARFOR (OLIVEIRA, 2014)

Outro exemplo de trabalho que utiliza métodos mistos é a dissertação de Oliveira (2016) que escolheu a abordagem hermenêutica, com orientação Dialética na metodologia de pesquisa, para analisar a percepção dos professores cursistas do PARFOR, no curso de Pedagogia da UFPA, Campus de Altamira, a respeito da formação que estes profissionais estão recebendo em termos de saberes/conhecimentos e a prática pedagogia (OLIVEIRA, 2016).

### **3.2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

Neste sub tópico, verifica-se a utilização de um amplo conjunto de instrumentos e procedimentos metodológicos, encontradas na Teses e Dissertações, selecionados no banco de produções do PPGED/UFPA e PPGED/UEPA, como demonstrado na tabela 03:

**Tabela 07: Instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

<b>INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS</b>	<b>Nº</b>
Análise documental / Observação/ Questionário/ Entrevista	1
Questionário/ Entrevistas	2
Análise documental	2
Entrevistas	1
Entrevistas semiestruturadas	1
Questionário/ Entrevistas/ Memorial	1
Questionário abertos e fechados	1
Grupo focal/ Entrevistas estrutura	1
Entrevista semiestruturadas e grupo focal	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2018

Na tabela 07 está representada a variabilidade de instrumentos e procedimentos utilizados nas teses e dissertações selecionadas no PPGED/UFPA e PPGED/UEPA. A partir da tabela acima é possível verificar a multiplicidade de instrumentos e procedimentos para coleta de dados: Questionários e entrevistas, análise documental, entrevistas semiestruturadas e estruturas, questionários abertos e fechados, grupo focal, dentre outros. Do total de 11 (onze) trabalhos selecionados, 6 (seis) deles utilizaram-se de mais de um instrumento metodológico para a coleta de dados, são esses:

A dissertação de Santos (2015) recorreu a 4 (quatro) tipos de instrumentos para procedimentos metodológicos para a coleta de dados, a autora utilizou a análise documental para analisar os documentos oficiais sobre o PARFO, como: Leis, Portarias, Decretos, Pareceres, Resoluções, Portarias, Atas e Estatutos, além de Observação realizada pelo período de três dias com uma turma em fase de conclusão do PARFOR-Pedagogia, questionários com professores-cursistas que versou sobre questões relacionadas ao perfil desses profissionais, a compreensão que estes possuíam do PARFOR, em aspectos como infraestrutura de funcionamento, rotina acadêmica e relações com a prática, por fim Santos (2015) fez

uso de entrevistas semiestruturadas individuais, a autora salienta que a escolha dessa técnica permite ao pesquisador descobrir a realidade. (SANTOS, 2015).

Duas dissertações se apoiaram em dois instrumentos metodológicos, fizeram uso de questionários e entrevistas, a pesquisa de Bastos (2013) e o estudo de Oliveira (2016). A dissertação de Bastos (2013) utilizou questionários e entrevistas com professores/cursistas do PARFOR, alunos do Curso de Educação Física da UEPS e UFPA (BASTOS, 2013).

A pesquisa de Oliveira (2016) por sua vez, aplicou questionários, com questões abertas e fechadas com uma amostragem de 31% dos alunos-professores da Educação Básica matriculados como estudantes do Curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA no Campus Universitário de Altamira, o que correspondeu a 30 alunos de um total de 96 matrículas final em 3 turmas, sendo que foram aplicados 10 questionários em cada turma. Segundo o autor, a aplicação de questionários teve como objetivo produzir dados referentes ao objeto de estudo e conhecer as características dos alunos-professores que participam da pesquisa, o que permitiu a seleção das amostras para as entrevistas semiestruturada. O número de participantes para a entrevista foi de 06 alunos-professores. Sendo dois de cada turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

A tese de Silva (2016) utilizou, como instrumento metodológico para a coleta de dados, questionários fechados aplicados a 26 graduandos do curso de letras PARFOR-UFPA, para delinear o perfil de idade, lugar, sexo, e atividades discursivas desse professores-cursistas; 09 entrevistas com caráter narrativo para caracterizar o percurso das Atividades Discursivas de Leitura no Curso de Letras, capaz de esboçar uma terceira aproximação na sala de aula, ao adentrar como Professor para ministrar a disciplina de Estágio II (6º módulo, 2013) e um memorial escrito, juntamente com anotações de diário de aula. De acordo com o autor, o Graduando do Curso de Letras tinha a seguinte tarefa: escrever uma narrativa acerca da trajetória das Práticas de Leituras na Formação Docente. Isso implica escrever o seu percurso das Atividades Discursivas de Leitura, antes e durante a Formação do Curso de Letras (SILVA, 2016).

A tese de Souza (2017) recorre ao Grupo Focal, com doze professores-cursistas da rede estadual e municipal de educação, que cursavam o 6º semestre do PARFOR/UFPA no curso de Pedagogia, Campus Belém, além de entrevistas estruturadas com sete professores da Rede Estadual de Ensino egressos do PARFOR, com a finalidade de analisar a relação entre esse programa de formação de professores em serviço no Estado do Pará e as políticas de valorização docente (SOUZA, 2017).

Outra pesquisa que utilizou dois instrumentos metodológicos, foi a dissertação de Gonçalves (2014), o autor se apoiou em entrevistas semiestruturadas com o Coordenador Geral do PARFOR na UEPA; Coordenador do Curso de Pedagogia e dois Formadores de Professores (responsáveis pela formação continuada).

Segundo Gonçalves (2014) optou-se pela entrevista semiestruturada por permitir obter respostas com maior profundidade por meio de questões mais abertas, o que proporciona maior detalhamento da questão apresentada ao entrevistado. Outra técnica utilizada por Gonçalves (2016) foi a aplicação do grupo focal, junto aos professores-alunos. De acordo com o autor essa técnica permitiu a compreensão e análise das percepções dos alunos dos cursos de Pedagogia quanto à atuação do professor-formador no AVA (GONÇALVES, 2016).

### 3.2.4 Categorias e enfoques

Em função da temática PARFOR compor o objeto de estudo dessa pesquisa, e percorrer todos os estudos, prioriza-se por sua subtração dentro das categorias a partir das quais trata-se as informações proveniente da exploração do material selecionados no banco de produções PPGED/UFPA e PGED/UEPA, a partir dos enfoques apresentados na tabela 04:

**Tabela 08: Categorias e enfoques.**

CATEGORIAS	ENFOQUES	Nº
Formação docente e profissionalização do professor.	Investigar o PARFOR a partir dos egressos do curso de Pedagogia da UFPA, Campus Belém, com destaque ao processo de formação docente, identidade e profissionalização do professor.	1

Educação superior e educação do campo	O cenário da Educação Superior e as mudanças no sistema de acesso à UFPA. Iniciativas de acesso das populações do campo, via PRONERA, PROCAMPO e PARFOR.	1
Rede de Significados	Ressignificação dos discursos manifestados pelos graduandos da licenciatura em Letras para configurar uma Rede de Significado sobre as lições de leitura na experiência do leitor.	1
Formação em serviço e práticas pedagógica	Investigação sobre as contribuições do PARFOR para a prática pedagogia dos professores-cursistas do curso de Pedagogia/UFPA Entender o Ensino de Ciências Naturais, a partir das concepções e das práticas pedagógicas dos professores em exercício em escolas públicas em Belém, em formação no PARFOR; Percepção dos professores-cursistas, do PRFOR- pedagogia/UFPA, Campus Altamira sobre a sua formação em termos de saberes/ conhecimento e a sua prática pedagógica.	3
Formação inicial e práticas pedagógicas	Contribuições do curso de pedagogia PARFOR para as práticas pedagógicas dos professores/cursistas de Igarapé- Miri	1
Formação em serviço e Currículo	Formação do aluno PARFOR-Pedagogia, com ênfase no currículo elaborado pelo Campus de Bragança/UFPA, em sua articulação com determinadas urgências de formação e regulação de professores.	1
Formação em serviço e valorização docente	Relação entre o PARFOR e as políticas de valorização docente	1
Formação docente e Organização do trabalho pedagógico	Formação do professor de Educação física no PARFOR e a Organização do Trabalho Pedagógico desses profissionais.	1
Formação continuada e educação a distância	Formação continuada dos professores-formadores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem na proposta formativo do PARFOR da UEPA.	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2018

Os enfoques a partir dos quais as teses e dissertações são produzidas informam matrizes que permeiam a compreensão sobre o PARFOR e a formação em serviço dos professores da educação básica. Nesse sentido, uma verificação sob os enfoques escolhidos nas pesquisas selecionados no banco de produções acadêmicas no PPGED/UFPA e PPGED/UEPA, possibilita um melhor entendimento sobre o objeto de estudo, PARFOR.

**Categoria- Formação docente e profissionalização do professor.**

Apenas uma pesquisa está abrigada na categoria formação docente e profissionalização do professor, a dissertação de Santos (2015) que analisa o PARFOR, a partir do discurso dos egressos do curso de pedagogia da UFPA, Campus Belém.

A autora direciona a análise para o processo de formação docente, identidade e profissionalização do professor. Apesar de Santos (2015) não titular a formação no PARFOR como inicial, continuada ou em serviço, a mesma destaca que esse programa de formação docente [...] abre a possibilidade a professores leigos chegarem ao curso universitário [...], no sentido de garantir o acesso aos professores em efetivo exercício da profissão ao nível superior [...] (SANTOS, 2015, p 54).

Com relação à profissionalização docente, uma das categorias de análise, destaca-se o estudo de Santos (2015). Tello (2011) ressalta que o temo profissionalização docente, no contexto neoliberal, tem um sentido de desqualificação, uma ideologia que coloca sob os docentes a responsabilidade por possíveis fracassos no campo educacional, para confirmar seu ponto de vista o autor destaca que,

Associa-se à figura do docente o problema da “baixa qualidade” da educação. Esse autor afirma que a proposta neoliberal é a de uma desprofissionalização da docência para, buscando-se alternativas na “terceirização”, contratando-se docentes para trabalhos temporários, docentes não formados para “formá-los” em serviço, rapidamente (GADOTTI 2005, apud TELLO, 201, p. 161).

Dessa forma, verifica-se que é dentro dessa ideologia neoliberal, que os programas de formação de professores em serviço, vem ganhando centralidade na qualificação dos professores da educação básica, eles surgem com a proposta de melhorar a qualidade da educação básica, já que recai sobre o professor a culpa pelo fracasso na educação. Entre esses programas de formação, destaca-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, objeto desta investigação.

**Categoria- Educação superior e Educação no campo**

Nesta categoria está congregada a dissertação de Brito (2013) que investiga o cenário da educação superior e suas transformações no acesso da população do campo às Universidades. A autora apresenta um panorama sobre as principais iniciativas de acesso pelo PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, analisando os cursos ofertados, os recursos financeiros e os dados estatísticos da atuação desses programas de formação de professores no Brasil e no Pará.

Em relação ao PARFOR, objeto de estudo dessa investigação, Brito (2013) afirma que é uma ação estratégica do MEC para garantir a política de Formação Continuada para os professores da Educação Básica que atuam nas redes públicas estaduais e municipais de ensino. (BRITO, 2013, p. 94). Portanto não o reconhece como uma política de formação de professores em exercício.

Brito (2013) apontou na sua pesquisa dois eixos de análise, a Educação Superior, que segundo ela é um elemento impulsionador para o processo de reestruturação do Brasil, após a ditadura militar. Além da Educação do campo, impulsionada por um movimento nacional, que pesquisa, analisa e busca alternativas para afirmar a Educação do Campo como um direito das pessoas que vivem “no” e “do” campo. Sobre a educação a nível superior, desde 1990 vem sofrendo influências dos organismos multilaterais, principalmente no cenário educacional, a exemplo temos o Banco Mundial,

[..] a cooperação técnica e financeira com o Brasil teve seu início na primeira metade da década de 1970, e sua presença foi marcada pelas diversas dinâmicas produzidas por seus empréstimos e sua influência política. Em 1996, já se discutia o papel estratégico do Banco mundial ao influenciar as políticas educacionais naquele momento conjuntural em que as políticas neoliberais ganhavam fôlego (HADDAD, 2008, p.11).

Dentro dessa lógica neoliberal é possível entender que, a educação vem sendo compreendida como mais um dos serviços disponíveis na sociedade, o que a insere dentro de uma perspectiva mercadológica, destinada a atender as demandas do mercado de trabalho.

No que tange à política de educação no campo, a autora sinaliza que é uma política recente no Brasil, que está muito além do que atender somente os anseios pedagógicos das Escolas do Campo. Entretanto, é preciso compreender a

dimensão da necessidade, dos sujeitos “do” e “no” campo para o desenvolvimento real do País (BRITO, 2013, p. 54).

### **Categoria – Rede de significados**

Uma pesquisa está abrigada à categoria Formação docente e currículo, a tese de Silva (2016) que procurou compreender a resignificação dos discursos dos graduandos do curso de Letras/PARFOR para configurar uma Rede de Significado sobre as lições de leitura na experiência do leitor.

A referida pesquisa não focaliza sua análise sob o PARFOR, portanto acredita-se que por isso o autor não teve a percepção de descrever o Plano, pois ele não define a característica do PARFOR, formação inicial, continuada ou em serviço, apenas se utilizou da fala dos professores-cursistas do curso de Letras/PARFOR para análise do seu estudo. Segundo o autor, a escolha pelo programa de formação de professores surgiu por sua experiência como Professor, com o PARFOR no município de Redenção na Turma de Graduação do Curso de Letras-habilitação Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, onde funcionou no município de Redenção/PA, desde janeiro de 2011 (SILVA, 2016, p. 19).

Entretanto, a pesquisa teve seu foco voltado à categoria Rede de Significados, que segundo Silva (2016), é uma categoria que aceita ampliação da discussão teórica, desde que resguarde em seu interior uma visão dinâmica da linguagem dialógica (análise do discurso dialógico – Bakhtin, 1997), numa perspectiva sócia – histórica de compreender a configuração e atualização (ressignificação) do significado na Rede de Significado de um grupo de sujeitos num contexto investigado (SILVA, 2016, p. 39).

### **Categoria – Formação em serviço e práticas pedagógicas**

Na categoria formação em serviço e práticas pedagógicas, estão congregadas 3 (três) pesquisas, a dissertação de Freires (2017), a tese de Oliveira (2014) e a dissertação de Oliveira (2016).

A dissertação de Freires (2017) analisou as possíveis contribuições do PARFOR para a prática pedagógica dos professores-cursistas de Pedagogia da

UFPA, tanto aqueles que estão em processo de formação, como dos já formados pelo curso, a partir da percepção desses profissionais.

A autora caracteriza o PARFOR como um programa de formação em serviço direcionados a professores em exercício na educação básica, possibilitando a este docente a formação em nível superior. Segundo a autora, a análise esteve focalizada na prática pedagógica, partindo de uma perspectiva de análise que privilegie a lógica dialética. (FREIRES, 2017, p. 33).

A tese de Oliveira (2014) também está abrigada na categoria formação em serviço e práticas curriculares, pois buscou compreender o ensino de Ciências Naturais em escolas públicas da região metropolitana de Belém, a partir das concepções e das práticas pedagógicas dos professores em exercício na educação básica, que estão em uma das três situações: professor que ainda não tem curso superior (primeira licenciatura); professor com graduação, porém que ensina em área diferente daquela em que se formou (segunda licenciatura); bacharel sem licenciatura que precisa de estudos complementares que o habilitem ao exercício do magistério (OLIVEIRA, 2014, p. 75).

Apesar da autora, não caracterizar o PARFOR como um programa de formação em serviço, ela o descreve como uma ação emergencial voltada para a formação em nível superior, oferecendo cursos de graduação para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, garantindo a estes docentes a oportunidade de acesso à qualificação profissional exigida pela LDB de 1996. Por essa descrição do PARFOR, pode-se defini-lo como um programa de formação de professores em serviço.

A dissertação de Oliveira (2016), que também está congregada à categoria formação em serviço, analisou a percepção dos professores/cursistas do curso de Pedagogia da UFPA, Campus Bragança Altamira, sobre a sua formação em termos de saberes/conhecimento e a sua prática pedagógica construída/reconstruída como alunos do PARFOR.

O autor enfatiza que o PARFOR é um programa de formação de professores criado com o objetivo de suprir a exigência estabelecida na Lei

9.394/96, a formação em nível superior para os docentes que estão em exercício na educação básica (OLIVEIRA, 2016, p. 61)

Oliveira (2016) afirma que esta necessidade de formação trouxe em seu bojo uma busca pela formação em serviço para atender a legislação, momento que vários programas e planos de formação foram pensados para suprir essa demanda, implementados nos anos seguintes, sendo importante para o desenvolvimento de práticas docentes efetivas que possam proporcionar melhor índice de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2016, p. 61)

A partir das pesquisas expostas, na categoria formação em serviço e prática pedagógica, é possível dizer que ambas estão vinculadas aos objetivos assumidos pelo BM. Santos (2000) expressa que a formação em serviço surge com a finalidade em,

[..] melhorar o desempenho docente mediante maior domínio que o professor/venha a ter dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-la, instrumentalizando o docente para seguir diretrizes e normas curriculares. A competência pensada em termos de autonomia, que exige formação técnica e política, faz parte da agenda daqueles comprometidos com uma educação fundada na ideia de emancipação. (SANTOS, 2000, p. 174).

Portanto, verifica-se que o modelo de formação em serviço dos professores, surgiu com a proposta de melhorar a qualidade na educação básica, mediante a capacitação do professor, a exigência de uma formação técnica que está voltada para a criatividade do docente e em sua prática pedagógica.

Talvez a semelhança entre as pesquisas de Freires (2017), Oliveira (2014) e Oliveira (2016) em analisar o PARFOR, a partir as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores/cursistas do programa, possa ter ocorrido pelo fato do PARFOR se reconhecido pelos autores<sup>27</sup> como um programa de professores em serviço, voltado aos professores em exercício na educação básica, ou seja, para professores que estão na sala de aula, e paralelamente em formação nas instituições de ensino superior.

---

<sup>27</sup> Exceto a tese de Oliveira (2014) que não denomina o PARFOR como um programa de formação em serviço, porém o descreve como tal.

### **Categoria – Formação inicial e práticas pedagógicas**

Outra pesquisa que centrou sua análise na praticas pedagógicas, foi a dissertação de Pires (2017), a autora buscou identificar e analisar as contribuições do curso de pedagogia/PARFOR para as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores-cursistas do Município de Igarapé-Miri no Estado do Pará.

Entretanto, diferente do estudo de Freires (2017), Oliveira (2014) e Oliveira (2016) a pesquisa de Pires (2017) afirma que o PARFOR é um programa de formação de professores, que se apresenta como uma proposta de formação inicial, instituído para promover a formação dos professores da educação básica em nível superior, com a perspectiva de promover a melhoria da educação (PIRES, 2017, p. 38)

Em relação à categoria de análise práticas pedagógica, a autora inicia a discussão, salientando que para a prática docente vir a ser uma prática pedagógica ela de estar sustentada na reflexão e na criticidade, ou seja, o professor não deve atuar apenas como um mero transmissor de conteúdo. Porém, é a dinâmica da reflexão/ação que modifica a prática docente para prática pedagógica (PIRES, 2017, p. 72)

Ainda sobre essa dinâmica de mudança da prática docente para a prática pedagógica, Franco (2015) sinaliza que:

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (FRANCO, 2015, p.605).

### **Categoria – Formação em serviço e Currículo**

A Tese de Reis Júnior (2014) está abrigada à categoria, formação em serviço e currículo, pois focalizou em analisar o Currículo e suas multiplicidades no PARFOR, dessa forma, seu objetivo foi problematizar a formação do professor com o PARFOR- Pedagogia, com destaque ao currículo elaborado pelo Campus de

Bragança da UFPA, com a finalidade de percebê-lo em sua articulação com determinadas urgências de formação e regulação de professores.

A referida pesquisa não denomina a formação no PARFOR como um modelo de formação em serviço. Entretanto o autor sinaliza que esse Plano é uma estratégia emergencial diante de todos os problemas sociais, impulsionando práticas de saber-poder-resistência. O autor ainda aponta que se trata de um programa destinados aos professores em serviço na educação básica (REIS JÚNIOR, 2014, p. 19).

Sobre a categoria currículo, o autor utiliza-se de metáforas para compreender o papel de destaque que ele ocupa no processo de formação docente. Segundo Reis Júnior se trata de uma das engrenagens que põem a fábrica em funcionamento, além de desenhar, planejar, ensaiar técnicas e práticas até o alcance de seu produto final, o produto fabricado. A fábrica no caso faz referência ao processo de formação dos professores (REIS JÚNIOR, 2014, p. 16).

### **Categoria – Formação em serviço e valorização docente**

A pesquisa que congrega a categoria Formação em serviço e valorização docente, é a tese de Souza (2017) analisou a relação entre o PARFOR no Estado do Pará e as políticas de valorização docente na Rede Estadual e Municipal pública de Ensino. A autora caracteriza o PARFOR, como um programa de formação de professor em serviço, cursos ofertados a professores em exercício na educação básica nas redes públicas de educação (SOUZA, 2017, p. 22).

Sobre a categoria valorização docente, Souza (2017) afirma que esta categoria está associada a duas dimensões: objetivas e subjetivas. A primeira está relacionada às condições objetivas são: regime de trabalho; pagamento do piso salarial; estrutura da carreira docente e mecanismos de progressão funcional; forma de ingresso na carreira via concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação e condições de trabalho.

Para a autora, esses elementos devem estar presentes no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos trabalhadores docentes como um mecanismo

de garantia de valorização. Já a segunda dimensão, constitui-se em reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional, como bem expressa Leher (2010).

A questão da valorização é, portanto, indissociável das relações contraditórias de uma escola capitalista em que sobressaem os nexos Estado-educação e entre o trabalho docente e sua institucionalização e profissionalização. A generalização da escola pública ampliou a massa de docentes como servidores públicos, ainda que de forma muito heterogênea. É nesse processo de expansão do número de trabalhadores docentes que parte dos professores se concebe como trabalhadores e, em alguns momentos, como classe social (LEHER, 2010, p.02).

Vale ressaltar, que a valorização docente já havia sido evidenciada em alguns marcos regulatórios, como a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996 e o PNE (2014-2024). Apesar de toda essa regulamentação, Souza (2017) concluiu que não há uma relação explícita entre a formação em serviço ofertada no PARFOR e a valorização docente, mesmo com a relevância que esse programa exerce na subjetividade dos egressos (SOUZA, 2017, p. 262).

### **Categoria – Formação docente e Organização do trabalho pedagógico**

A dissertação de Bastos (2013) está abrigada à categoria Formação docente e Organização do trabalho pedagógico. A referida pesquisa analisou a formação dos professores de Educação Física no PARFOR, identificando quais foram as implicações dessa formação na Organização do Trabalho pedagógico dos professores-cursistas que estão em serviço na educação básica.

Para o autor, o PARFOR se constitui como uma política governamental que se apresenta para minimizar a realidade que o Pará e todo o Brasil estavam vivenciando, uma proporção gigantesca de professores sem formação superior atuando na educação básica nas escolas públicas, segundo Bastos o PARFOR possibilitou o acesso à formação inicial e continuada a esses trabalhadores (BASTOS, 2013, p. 17).

Com relação à categoria Organização do trabalho docente, o autor realizou análises nos Projetos Políticos Pedagógicos da UEPA E UFPA, instituições formadoras que ofertaram o curso de Educação Física no Estado do Pará via PARFOR, além dos questionários e entrevistas aplicados aos professores/cursistas,

sujeitos da pesquisa, contribuindo amplamente para se chegar à essência do fenômeno, pois ela também constitui a totalidade do objeto estudado (BASTOS, 2013, p. 130).

### **Categoria – Formação continuada e Educação a distância**

A dissertação de Gonçalves (2014) por sua vez, focaliza sua análise no desenvolvimento da formação continuada dos professores-formadores para o uso do Ambiente Virtual de aprendizagem na proposta do PARFOR. O autor caracteriza este Plano de formação docente como um programa emergencial instituído para atender a formação de professores da educação básica em nível superior aos docentes que estão em exercício nas escolas públicas (GONÇALVES, 2014, p.74). Portanto, por essa caracterização, é possível afirmar que o autor define o PARFOR como uma proposta de formação em serviço aos professores da educação básica.

O autor ainda destaca a importância da modalidade de educação a distância no processo de formação dos professores, segundo Gonçalves (2015) as políticas de ensino a distância surgem, também para atender as recomendações dos organismos internacionais.

Dessa forma, inúmeras legislações, buscam regulamentar essa modalidade de formação, uma delas é o Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que cria o sistema UAB, e estabelece que sua prioridade é oferecer por meio da educação a distância formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, sem graduação; além da formação continuada àqueles já graduados e também cursos para dirigentes, gestores e outros professores de educação básica da rede pública (GONÇALVES, 2014, p. 38)

Portanto verifica-se a possível causa do autor pela escolha do PARFOR, pois é um programa que além de oferecer cursos na modalidade presencial e semipresencial, passou a oferta cursos na modalidade a distância desde o ano de 2012.

### **3.3 A produção científica em teses e dissertações: convergências e divergências sobre o PARFOR.**

A partir dos achados da pesquisa, encontrados nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação da UFPA E UEPA, foi possível compreender de que maneira o PARFOR, objeto central dessa investigação, vem sendo configurando, analisado e discutido nos respectivos programas de pós-graduação. Dessa forma, realizou-se uma síntese das produções acadêmicas, destacando as convergências e divergências encontrados nos estudos selecionados a respeito desse programa de formação de professores em serviço.

Autores como Freires (2017), Oliveira (2014), Oliveira (2016), Reis Júnior (2014) e Souza (2017) convergem ao configurar o PARFOR como um programa de formação em serviço.

Entretanto, apenas a dissertação de Freires (2017) e Souza (2017) utilizam de fato o termo formação em serviço, as demais apenas realizam a caracterização o PARFOR como esse modelo de formação, o descrevendo como um programa direcionado aos professores que estão em serviço na educação que se encontram na condição de professores que não possuem formação em nível superior...

Outro ponto em que as pesquisas convergem, é a análise do PARFOR a partir das possíveis mudanças nas práticas pedagógicas dos professores atuantes na educação básica. Os estudos que realizam essa relação são as dissertações de Oliveiras (2016), Pires (2017) e a tese de Oliveira (2014). No entanto a pesquisa de Pires (2017) diverge das demais por caracterizar o PARFOR como uma formação inicial dos professores da rede pública, em exercício na educação básica.

As dissertações de Santos (2015) e Bastos (2013) convergem ao não denominar o PARFOR como uma formação inicial, continuada ou em serviço, eles apenas afirmam que se trata de um programa que promove a formação universitária aos docentes ditos leigos.

As referentes pesquisas divergem, no que diz respeito à escolha da categoria de análise, pois a primeira direciona sua análise para a profissionalização docente e a segunda pesquisa recorre à organização do trabalho pedagógico.

Com os resultados encontrados, a partir da seleção das teses e dissertações, verificou-se que as dissertações tanto de Gonçalves (2014) quanto de Brito (2013) trataram o PARFOR como uma ação estratégica do MEC para garantir a política de Formação Continuada para os professores da Educação Básica que atuam nas redes públicas estaduais e municipais de ensino. A pesquisa de Gonçalves (2014) analisou o PARFOR a partir da modalidade de Educação a Distância, já o estudo de Brito (2013) analisa o programa como uma iniciativa de acesso às populações do e no campo as universidades.

Vale ressaltar, que apenas a tese de Silva (2016) não realizou uma análise sobre o PARFOR, como um programa de formação de professores, ele apenas analisou o discurso dos professores-cursistas do curso de Letras/PARFOR para compreender a configurar uma Rede de Significado sobre as lições de leitura na experiência do leitor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o Plano nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), sob o título: “A produção acadêmica sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR em revisão da literatura no período de 2013 a 2018”. Esta pesquisa originou-se a partir da seguinte problemática: “Como o PARFOR, vem sendo repercutido nos periódicos da Capes e Scielo, além dos programas de pós-graduação em educação da UFPA e UEPA, no período de 2013 a 2018? ”

De posse da problemática, partimos em busca de respostas e definiu-se o principal objetivo a ser alcançado, que consistiu em : analisar a produção acadêmica e científica sobre o Plano de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR em periódicos nacionais encontrados no Portal de Periódicos da Capes, *Scielo* e em teses e dissertações disponibilizadas na base de dados dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará – UEPA, no período de 2013 a 2018.

Estudar sobre o PARFOR e as políticas de formação de professores para a educação básica, nos fez compreender a análise da conjuntura política nos anos 1990, particularmente as reformas no âmbito educacional, que sofreram fortes influências pelos organismos internacionais. Nesse cenário político, o professor assume um papel de destaque, pois coloca-se sob ele e a sua formação a responsabilização para a melhoria da qualidade na educação básica.

Nesse contexto das reformas, cria-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e dentro desta o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, uma estratégia emergencial de formação utilizada para a qualificação dos professores em exercício nessa modalidade de ensino e que não possuem a formação exigida por lei.

Na consolidação das políticas de formação docente da educação básica, observa-se que o governo federal vem favorecendo as políticas emergenciais, criadas por meio de programas de formação dispersos, desfavorecendo, dessa forma, uma política de formação articulada com a valorização do magistério, as condições de trabalho, carreira e salário. Programas como o Pró-Licenciatura, UAB,

Pró-Letramento, PROINFO e o PNAIC, todos instituídos pelo MEC, foram criados com a finalidade de iniciativa a formação de professores em exercício na educação básica, educação infantil e nos quatros primeiros anos do ensino fundamental.

Apesar das dificuldades encontradas no processo formativo no PARFOR, como a ocorrência dos cursos em modalidades semipresenciais, em período de férias escolares, pois os professores não recebem licença para estuda, dessa forma, o processo formativo é pouco satisfatório.

Torna-se importante destacar, que esse programa de formação em serviço tem uma relevância para a profissão docente, pois a formação em nível superior é de extrema relevância para os professores em exercício na educação básica. Entretanto, segundo Santos (2015) não se pode desconsiderar os anos de experiências que esses profissionais têm na sala de aula; na universidade, eles adquirem o acesso aos conhecimentos científicos.

A partir das análises bibliográficas e os dados revelados no site do MEC, é possível afirmar que esses programas foram criados com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica no Brasil.

Interessante observar que, as deficiências na formação docente estão relacionadas com o tipo de oferta que vem sendo priorizada, vem se verificando uma ampliação de cursos aligeirados, de qualidade duvidosa, trata-se de um círculo vicioso, onde a deficiência na formação inicial contribui para a demanda de formação continuada, e a conseqüente responsabilização sob o professor em relação à qualidade do ensino, em detrimento de aspectos igualmente importantes como a atratividade da carreira, salário e condições dignas de trabalho.

Em relação aos estudos sobre o PARFOR, e a repercussão desse programa de formação em serviço nas produções encontradas nos periódicos da Capes e Scielo, é possível afirmar que há uma escassez da literatura sobre o PARFOR, à vista da repercussão que este programa de formação de professores em serviço tem no cenário educacional, possibilitando a formação em nível superior a professores em serviço na educação básica.

Além do mais, os achados indicam a variabilidade de associações feitas na literatura sobre o PARFOR, que a princípio, esteve relacionado à expansão do ensino superior e às reformas educacionais, e posteriormente, foi investigado em conjunto com outras temáticas, por fim, foi possível identificar o PARFOR sendo associado à formação inicial de professores (MENEZES; RIZO, 2013).

A mesma realidade foi evidenciada no PPGED/UFGA e PPGED/UEPA, já que ainda são poucas as produções que tratam sobre o PARFOR, em vista da amplitude que o Programa teve desde a sua criação.

Também foi possível identificar que as poucas produções que tratam sobre o PARFOR, analisavam o programa a partir da prática pedagógica docente. Dessa forma evidencia-se que as investigações nos dois programas de pós-graduação estiveram voltadas em analisar o desenvolvimento da prática do professor após a formação no PARFOR.

Além disso, foi possível identificar que um entendimento predomina na produção científica analisada, o de que o PARFOR é um programa de formação em serviço, já que os professores em formação já tiveram em algum momento uma formação inicial que permitiu que atuassem profissionalmente na educação básica; foram identificadas produções que definem esse programa como uma formação que se dá emergencialmente, ou que se refere ao mesmo como formação em exercício. São poucos os estudos que desconhecem a condição dos cursistas, professores que atuam na educação básica e que ainda o tratam como política de formação inicial.

A referida pesquisa buscou compreender o que está sendo produzido sobre o programa de formação de professores em serviço, PARFOR, a partir das produções científicas selecionadas nos periódicos da Capes e Scielo, bem como, nos bancos de dissertações e teses do PPGED/UFGA e PPGED/UEPA. Esta investigação revelou que ainda são limitadas as temáticas relacionadas ao programa PARFOR. Dessa forma, tem-se a clareza que a pesquisa intitulada “O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): uma revisão da literatura (2013-2018) não se esgota por si mesma, necessitando portanto, que outras pesquisas seja realizadas para levantar-se outros aspectos que envolvam a

formação de professores em serviço, especialmente as desenvolvidas via PARFOR, em vista da escassez de produções científicas sobre esta temática.

## REFERÊNCIAS DO ESTUDO

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm) . Acesso em 25 agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 25 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outra providencias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm). Acesso em 24 de agosto de 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001<sup>a</sup>. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES no

fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. (2009). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em 22 de setembro de 2015.

CAMARGO, A. M. M. *et. al.* Implicações do Plano de Ações Articuladas na formação docente e desempenho escolar: o caso do Pará **RBPAE**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 89-110, jan./abr. 2016.

CAMARGO; A.M.M. *et. al.* Organização acadêmica e expansão da educação superior brasileira no período pós-LDB: um estudo sobre a formação docente em exercício na educação. In: CAMARGO, A. M. M.; SOUSA; A. S. Q. **Interfaces da educação superior no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014. P.22-47.

FRANCO, M. A. do R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRES. A. S. **A formação em serviço no curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará**: implicações na prática pedagógica do professor- aluno/egresso do PARFOR. Belém: UFPA, 2017 (Dissertação de Mestrado).

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, Bernadete Angelina (coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**. 2008, vol.29, n.105, pp. 1211-1234

HADDAD, Sérgio (org) **Banco Mundial, OMC e FMI**. O Impacto nas Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

LEHER. Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LUZ, C. P. **Políticas de formação continuada de professores**: a repercussão do programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas. Belém: UFPA, 2012 (Dissertação de Mestrado).

MAUÉS. Olgaíses *et. al.* **O trabalho docente na educação básica**: o Pará em questão. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

MAUÉS, O.C.; CAMARGO, A. M. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MOON, Bob. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. **Educação e Sociedade**. 2008, vol.29, n.104, pp. 791-814.

PEREIRA, J. E. D. Formação contiuada e professores. In: Oliveira, D. A; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SANTOS, L.L. de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de pesquisa**, n. 111, dezembro/2000.

TELLO, César. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In OLIVEIRA, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam (org.). **Políticas Educacionais e Trabalho Docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte – MG: Fino Traço, 2011.

## REFERENCIAS DOS PERIODICOS CAPES E SCIELO

ALVARENGA, V. M; SILVA, M. C. da R. F. Formação docente em arte: percurso e expectativa a partir da lei 13.278/16. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, *Ahead of print*, 2018. <http://dr.doi.org/10.1590/2175-623674153>.

ALVES, R. M. de S. O PARFOR e as projeções para a escola: a profissionalização docente como estratégia reformista. *Periferia: educação, cultura e comunicação*, v 5, n. 2, p. 24-42, 2013.

BOSCHETTI, Vania Regina. Tempos de fazer, saber e aprender: o PARFOR da Universidade de Sorocaba. *Avaliação, Campinas*; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 529-543.

BREZEZINSKI, Iria. Sujeitos coletivos e a o política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. *Educ. Soc.*, Campinas, v, 35, n. 129, p. 1241-1259, out./dez., 2014.

CANDÊO, M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; MATOS, E. A. S. Á. de. Relações sociais da Ciência e da Tecnologia: percepções dos professores de formação técnica participantes do PARFOR. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática*, v. 11, n. 21, p. 70-91, 2014.

FONTES, A. da S.; RAMOS, F. P.; CARGININ, C. O uso de jogos oriundos de lojas/populares na sala de aula. *Revista Formação@Docente*, Belo Horizonte, v.07, n. 2, p. 28-55, 2015.

MENEZES, J. S. S; RIZO, G., O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. *Educar em Revista*, Curitiba, n.50, p. 87-103, out./dez. 2013. Editora UFPR.

PEREIRA, A. A; KOCH, J. V., Ensino-aprendizagem: referenciação e progressão textual no ensino superior. UFPA, Belém (PA). Brasil; antoniapereira1@yahoo.com.br; UNICAMP, Campinas (SP). Brasil; infedore@gmail.com

RODRÍGUEZ, M. V.; NUCCI, L. P.; BRITO, S. H. A. de. O PARFOR e sua operacionalização em Mato Grosso do SUL (2009-2011). *Roteiro*, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 51-78, 2015.

SILVA, L. R.; LIMA, S. M. P.; VASCONCELOS, L. M. Diversidade cultural- Diálogos Interdisciplinares entre povos indígenas e não indígenas: uma experiência na formação inicial docente. *Revista Ambivalências*, v. 04, n. 7, p. 309-323, 2016.

SILVA NETO, N. da C.; LOPES, S. F.; TORRES, J. C.; BRANDÃO, C. da F. A inserção da Capes na formação de professores da Educação Básica no Brasil. *EccoS: Ver. Cient.*, São Paulo, n. 40, p. 145-161, 2016.

SOUZA, M. L. de. Partilhando uma experiência de ensino sobre gênero e sexualidade em um curso de formação de professores de ciências e Biologia. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. p. 278-284, 2014.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v.19, n. 58, p.629-653, jul-set, 2014.

SOUZA, J. R. da T.; VALENTE, J. A. da S.; ALMEIDA, A. C. P. C. de; BRITO, L. P. de. Ilhas interdisciplinares de racionalidade no ensino de ciências: uma experiência didática no PARFOR na Ilha do Marajó, Pará, Brasil. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática*, v. 12, n. 24, p. 85-98, 2016.

SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade da formação de pedagogos na perspectiva da oferta do curso do PARFOR Presencial. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n.1, p.81-96, jan./mar. 2017.

## REFERNCIAS TESES E DISSERTAÇÕES

BASTOS, R. dos S. **A formação de professores de Educação Física no PARFOR: implicações na organização do trabalho pedagógico.** Belém: UEPA. 2013. (Dissertação de Mestrado).

BRITO, M. M. B. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na Universidade pública: um estudo do Pronera, Procampo e Parfor, na universidade federal do Pará.** Belém: UFPA. 2013 (Dissertação de Mestrado).

FREIRES, A. S. **A formação em serviço no curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor- aluno/egresso do PARFOR.** Belém: UFPA, 2017 (Dissertação de Mestrado).

GONÇALVES, H. C. D. **Formação continuada de professores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem no curso de Pedagogia: a experiência do PARFOR/UEPA.** Belém: UEPA. 2014. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, J. J. G. de. **Formação docente no Parfor na visão de alunos-professores e implicações em suas práticas pedagógicas.** Belém: UEPA. 2016 (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, S. M. M. **O ensino de ciências naturais nos anos iniciais: concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo Parfor/pedagogia/UFPA.** Belém: UFPA. 2014 (Tese de Doutorado).

PIRES, J. M. Q. **Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de pedagogia/parfor – polo de igarape-miri.** Belém: UFPA, 2017 (Dissertação de Mestrado).

REIS JÚNIOR, L. P. **Tramas de subjetividade: analítica da fabricação do PARFPR- Pedagogia- Campus de Bragança/UFPA.** Belém: UFPA. 2014 (Tese de Doutorado).

SOUZA, M. B de. **A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR.** Belém: UFPA. 2017 (Tese de Doutorado).

SANTOS, S. W. **Possibilidades e limites no curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará: A Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR.** Belém: UFPA. 2015 (Dissertação de Mestrado).

SILVA, M. O. A. da. **A ressignificação da prática de leitura dos graduandos do curso de letras Parfor-UFPA: Território de Formação, Subjuntividade e Horizonte Social do Leitor.** Belém: UFPA. 2016 (Tese de Doutorado).